

Educación Artística E Inclusión en Magisterio: Aproximación a lo Decolonial y las Estéticas-Otras mediante un Proceso de A/R/Tografía

Art Education and Inclusion in Teacher Training Degree: Decolonial Approach and Aesthetics-Other through a Process of A/R/Tography

Teresa Colomina-Molina *

Universidad de Murcia (España)

DESCRIPTORES:

Grado magisterio
Decolonial
A/r/tografía
Educación artística
Investigación basada en las artes (IBA)

RESUMEN:

El movimiento decolonial denuncia al sistema occidental imperante por invisibilizar y desnaturalizar la diversidad, la cultura, el conocimiento y las estéticas-otras. Los centros educativos acogen estudiantes de diversas procedencias y subjetividades que no se reflejan en el currículo oficial. Disciplinas visuales como la performance o la fotografía han tenido importancia en el arte como herramientas de denuncia para una sociedad más equitativa. El objetivo principal de esta investigación es descubrir si el enfoque decolonial y a/r/tográfico se complementan de forma activa para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva de estudiantes del grado de educación primaria. Desde una metodología de investigación basada en las artes (IBA) y un enfoque a/r/tográfico, el alumnado tiene que investigar, crear y generar aprendizaje sobre racismo, machismo y homofobia mediante referentes artísticos. Los resultados obtenidos, de naturaleza cualitativa, se presentan a través de imágenes y reflexiones dialógicas colectivas. De este análisis se desprende, a modo de conclusión, que este tipo de dinámicas contribuye a la comprensión de cómo las prácticas artísticas y la investigación pueden converger para desafiar y transformar narrativas hegemónicas, abogando por una educación más equitativa y reflexiva.

KEYWORDS:

Education degree
Decolonial
A/r/tography
Artistic education
Arts based research (ABR)

ABSTRACT:

The decolonial movement denounces the prevailing western system for invisibilising and denaturalising diversity, culture, knowledge and aesthetics-other. Educational centres take in students from diverse backgrounds and subjectivities that are not reflected in the official curriculum. Visual disciplines such as performance or photography have been important in art as instruments of denunciation for a more equitable society. The main objective of this research is to discover whether the decolonial and a/r/tographic approach actively complement each other in order to broaden the intercultural and inclusive artistic practice of primary school students. From an arts-based research methodology (ABR) and an a/r/tographic approach, the students have to investigate, create and generate learning about racism, sexism and homophobia through artistic references. The results obtained, of a qualitative nature, are presented through images and collective dialogical reflections. In conclusion, this analysis shows that this type of dynamic contributes to the understanding of how artistic practices and research can converge to challenge and transform hegemonic narratives, advocating for a more equitable and reflective education.

CÓMO CITAR:

Colomina-Molina, T. (2024). Educación artística e inclusión en magisterio: Aproximación a lo decolonial y las estéticas-otras mediante un proceso de a/r/tografía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 151-169.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.009>

1. Introducción a lo decolonial

En el siglo XX en América Latina nace un movimiento de epistemología decolonial¹ que influye en los procesos conceptuales de investigación de las artes y de las estéticas-otras. Así como en la necesidad de estudiar la Historia desde la perspectiva de quienes habitan la periferia, entendiendo esta como lo que no pertenece al mundo occidental y que mantiene una lucha identitaria y de igualdad ante las problemáticas de género, raza, clase u orientación sexual. Para entender estos conceptos es preciso aclarar que la modernidad fue un producto de la colonialidad.

La conquista de América supuso un enriquecimiento para la Europa occidental, y la pérdida de entidad de los pueblos autóctonos conquistados, generándose una distinción de superioridad entre unos y otros. En el caso de las manifestaciones artísticas, éstas fueron denominadas durante siglos de forma peyorativa como artesanías, arte primitivo o salvaje en oposición a la idea de civilización (Bouhaven, 2018; Maldonado, 2006). Estos factores serán claves en la aparición de voces disidentes del tercer mundo que proclaman los modelos de poscolonialidad y decolonización, aunque difieren que mientras el primero intenta averiguar qué prácticas ejerció el colonialismo y cómo siguen reproduciéndose en la actualidad, el segundo plantea alternativas al saber y al ser, planteando discursos no hegemónicos con el objeto de visibilizar a las poblaciones no europeas, emanciparlas y plantear otras formas de conocimiento y aprendizaje (Gómez et al., 2017).

1.1. *Arte decolonial vs arte occidental*

Durante la colonización de América la idea de arte europeo se expande por aquellas tierras imponiendo un modelo europeocentrista universal de mimesis de lo exterior, donde los saberes ancestrales, el ritual y la magia serán silenciados y tildados de herejía. Esta prohibición no fue realizada exclusivamente en la tierra conquistada, ya que en Europa durante la modernidad también la cultura y el saber popular son denostados porque albergan otras estéticas y otras formas de configurar, el cuerpo, la figura, el lenguaje y los pensamientos que contradicen o parodian la forma de pensar y actuar de la Iglesia y el Estado (Bajtín, 1987).

A finales del siglo XIX acontece una crisis sobre los valores establecidos que lleva el campo del arte a reconsiderar el sistema figurativo imperante. Y por esta razón, García-Carpi (2003) argumenta el interés de artistas en Europa por otros modelos de codificar la imagen, abarcando desde expresiones arcaicas propias del arte europeo a aquellas manifestaciones no occidentales que todavía mantienen una mirada primitiva, pura y virgen.

Desde nuestra óptica occidental, las artes visuales performativas son entendidas como una evolución de la pintura. En este contexto quienes practican esta actividad artística de forma individual, se alejan de los instrumentos propios de esta disciplina, pincel y lienzo, para pasar a utilizar como material cuerpo, pisque y experiencias. Comienza a hacerse evidente una necesidad artística de lo real, donde el procedimiento cobra más importancia que el resultado alcanzado, ya que a través de un uso material del cuerpo

¹ Para Mignolo (2009) quienes defienden el vocablo decolonial, en vez de descolonial, arguyen que se marca con más claridad la diferencia con los procesos de descolonización en la segunda mitad del siglo XX además de destacar sus dos funcionamientos: la analítica del pasado y la proyección hacia el futuro.

se comienza a explorar variedad de temáticas que abarcan desde el estudio de rituales de otras culturas y ceremonias de la memoria colectiva, hasta registros de mayor sensibilidad por ser temas que surgen desde la introspección personal y lo autobiográfico (Sousa et al., 2022).

Sin embargo, para la artista y performer Coco Fusco (2011) que trabaja desde lo decolonial, las performances en occidente se remontan 500 años al principio de la colonización, mostrando aborígenes por diversos países occidentales para el análisis de la ciencia y el puro entretenimiento de las masas, y posteriormente, artistas de la vanguardia europea canibalizan la estética de lo primitivo, y se disfraza de intelectualidad e interculturalidad, lo que no es más que una posición de poder. Para ella, artistas como Tristan Tzara de forma hipócrita en sus obras y por un deseo de fascinación fetichista revierten la figura peligrosa del aborigen en la de ser exotizado, de mayor benevolencia y plagado de poderes sobrenaturales, resultando un mero y conveniente apropiacionismo del hacer primitivo.

Para Taylor (2012) la performance es un desafío y un desafío propio, procesual y un modo de transmisión que no interpreta ni finge, es real y transmite saberes sociales a partir de acciones, de modo similar al hacer de muchos pueblos latinoamericanos que han usado las prácticas corporales para reafirmar y visibilizar su idiosincrasia, aunque el cuerpo desde el prisma colonial-moderno se concibe desde la universalización de lo humano como lo relativo al hombre blanco. Por tanto, la performance, desde el prisma decolonial se entiende como una forma de expresión que desafía y combate los esquemas heredados de las estéticas coloniales europeas y las representaciones tradicionales, visibilizando las experiencias marginadas.

Si el arte de la modernidad supuso una emancipación de lo medieval, el arte decolonial busca despojarse de la tradición occidental y dar voz a los que han sido discriminados. Y trata de no adherirse al movimiento artístico imperante bajo sus reglas, más bien, su implicación conlleva ampliar el campo de la estética y de lo que es el arte. Romper con la mirada blanqueante occidental y propiciar e involucrar de forma holística las facultades humanas tales como las creencias, el pensamiento y la forma de hacer o sentir. La mirada artístico-estética decolonial no se postula por una realidad universal sino por un progreso hacia la plurivesalidad y la horizontalidad, que visibiliza a quienes son verdaderamente artistas artífices de las llamadas estéticas-otras, así como señalar los factores que han influido e influyen en su discriminación (Walsh, 2009; González et al., 2016).

1.2. Educación e investigación de las artes desde una perspectiva decolonial

El enfoque decolonial ha mostrado su interés en temas relacionados con su epistemología y son pocos los estudios que se centran en las cuestiones relacionadas con la educación, y eso que cada año hay más estudiantes en los centros de enseñanza formal con diferentes perspectivas personales y subjetividades que nunca han sido adecuadamente reconocidas, ni reflejadas en el discurso oficial, y por este motivo es importante que el alumnado trabaje la identidad personal y sus variables desde las artes y la mediación artística (López-Ruiz y Bernal-Caballero, 2023). En la actualidad para que la práctica educativa sea intercultural e inclusiva se debería trabajar desde la decolonización, lo que implica cambiar los temas, contenidos, enfoques y métodos de enseñanza del actual sistema educativo (Segato, 2015), para estimular el pensamiento crítico, el pensamiento ético y el pensamiento creativo, subvirtiendo la pedagogía tradicional o bancaria (París, 2022). Y, aunque, existen leyes educativas vigentes en España sobre interculturalidad e inclusividad, hay una carencia significativa de atención

hacia estos enfoques de forma integral y holística (Pedrero et al., 2017), por lo que el profesorado tiene ante sí un reto educativo a la hora de crear vínculos entre estudiantes y mejorar el proceso de ciudadanía, deconstruyendo las violencias, estructurales y culturales existentes (Herrero, 2020). Y mismamente, el profesorado debe adquirir el compromiso de salir de su zona de confort y generar nuevas prácticas educativas (Dewhurst, 2018). Por tanto, a la educación española actual se le presenta un desafío para la coexistencia de diversidad cultural, étnica, y también sexual entre discentes. Por eso, a través de la interacción y la educación participativa se enriquece el ámbito de las relaciones sociales, y, de forma transversal, el de las artes lo que ayuda a conseguir mayor justicia social (Marín-Viadel y Roldán, 2021). Tal y como apuntan Revilla y Olivares (2019) es necesario comprender la sociedad desde la perspectiva de las expresiones artísticas-otras porque ya no es viable enfocar la educación artística únicamente en logros y visiones occidentales.

La sensibilidad en relación con lo artístico se considera fundamental en la era posmoderna. El arte, al agudizar los sentidos, comunica significados que son inaccesibles para otros tipos de lenguaje, como el discursivo y el científico (Barbosa, 2022). Sin embargo, a diferencia de otras culturas que poseen una percepción del mundo no binaria, la cultura occidental se ha distinguido por seguir un modelo dualista moldeado por el propio sistema, ya que la ciencia “ha condicionado tanto nuestro modo de conocer el mundo como de ser en el mundo, aplicando un sesgo instrumental a las relaciones, dualizando la realidad en todas sus facetas para jerarquizarla: cultura/naturaleza, hombre/mujer, norte/sur, mito/ciencia, pobreza/desarrollo” (Rodríguez-Romero, 2020, p. 138). Lo que, de algún modo, también, delinea la estructura de la educación superior y la investigación planteando una dicotomía entre lo científico y lo artístico.

En el mundo académico y de la investigación se establecen dos tipos de metodologías principales que adoptan enfoques cuantitativos y cualitativos. Este último enfoque permite el uso de narrativas descriptivas para comprender el objeto de estudio, más allá de la necesidad de presentar hallazgos que sean cuantificables y medibles (Gómez y Gutiérrez, 2020).

Según Marín-Viadel (2011), los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, se enfocan en la recolección de datos numéricos o en el análisis de las expresiones lingüísticas, pero descartan el reconocimiento de las artes como una metodología válida para la investigación. Se trata de un debate constante acerca de la presunta superioridad de las ciencias sobre las humanidades, donde la ciencia se considera el emblema del conocimiento, la precisión, el razonamiento y la imparcialidad, mientras que las artes están asociadas con la creatividad, la diversidad, las emociones y la subjetividad.

La investigación en relación con el arte tiene para Borgdorff (2010) tres diferentes enfoques. Uno de ellos, la investigación sobre las artes que se centra en el análisis teórico de la práctica artística desde una perspectiva objetiva, manteniendo una separación entre el objeto de estudio y los investigadores. En contraste, los estudios de investigación para las artes tienen como objetivo directo apoyar la práctica artística al proporcionar herramientas, materiales y conocimientos esenciales para el proceso creativo. Y, por último, la investigación en las artes borra la línea entre el investigador y la expresión artística, integrándola plenamente en el proceso de investigación, considerándola un elemento clave tanto en su desarrollo como en los resultados obtenidos.

La figura de John Dewey (2008) inicia un acercamiento desde el campo de la pedagogía a las artes y la estética de forma experiencial a mitad del siglo XX. Seguidamente Eisner

(2018, 2020), también pedagogo, aparte de entender que la adquisición de conocimiento parte de métodos inductivos o deductivos, aboga por asimilar el arte como método de investigación. No tanto como para conseguir solucionar un problema, sino más bien para seguir generando conocimiento e interrogantes que permitan superar las soluciones convencionales y establecidas hasta el momento (Juanola y Masgrau, 2014). Las obras de Eisner desafían la noción de que el conocimiento sólo puede producirse mediante los métodos tradicionales de investigación y, en cambio, muestran un camino hacia la integración de las perspectivas artísticas como medio de investigación, ya que el lenguaje visual de la imagen a veces puede ser más clarificador que el de la propia palabra. Para Deleuze (2007) el conocimiento artístico y el científico comparten la capacidad de generar ideas y por tanto creación. Incluso, ejemplifica que hay artistas cuyas obras nos han revelado aspectos profundos de la condición humana de una manera que supera, en algunos casos, las exploraciones de la ciencia convencional. Lo que ha supuesto que en la década de 1980 comenzase el advenimiento de la llamada Investigación Basada en las Artes (IBA), que fue un componente del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales (Martínez-López y Domínguez-Lloria, 2019). La IBA es el resultado y ejemplo del cambio de enfoque que ha supuesto la ética posmoderna de perspectivas participativas orientadas a la acción dentro del ámbito académico, ya que ha permitido explorar de una forma más emocional y humana las investigaciones con temáticas sensibles bajo la influencia de discursos críticos, feministas o etnográficos (Finley, 2008). También durante esta década los relatos biográficos pasan a formar parte de la investigación científica como método cualitativo de interpretar el significado de la experiencia, al ser una forma distintiva de documentación personal empleados en el ámbito artístico y de las ciencias de la educación (Denzin, 1989). En esta época, Barbosa y Cunha (2010) se plantean la *Propuesta Triangular* como enfoque educativo para enseñar arte, mediante la lectura visual, la contextualización y creación a partir de un proceso intuitivo y no de la lógica común, que a su vez sea constructivista, dialogante y multicultural para enfatizar la relevancia de las artes en la enseñanza, y así, fomentar la conciencia social y la participación activa. Y como señala Alonso-Sanz (2023) la propuesta triangular aumenta el entusiasmo por las expresiones populares, indígenas y femeninas de la cultura visual al contar con un variado número de técnicas, formatos y temáticas.

A principios del siglo XXI, cercana a la metodología IBA aparece el concepto *a/r/tography* o *a/r/tografía* mediante un juego de palabras entre *artist/researcher/teacher*: artista, investigador/a y profesorado y *art/research/teach*: arte, investigación y enseñanza, como método explícito de contextos educativos, abierto y flexible en la que imágenes y textos interaccionan entre sí, complementándose y ampliándose, revocando las categorizaciones hegemónicas de la producción de conocimiento (Irwin y de Coston, 2004). Donde, según De Paiva (2017), el hacer artístico y de investigación sea “un territorio colaborativo, entre los alumnos, los profesores, los artistas y la comunidad, donde la experimentación con los vocabularios, las gramáticas de la percepción, los modos de comunicación y de expresión, sea dominante en un tiempo privilegiado” (p. 178).

Sin embargo, para Bell (2006), estas nuevas formas de adquirir conocimiento no son totalmente aceptadas por las instituciones académicas, ya que por una parte se obtiene un producto, pero hay una dificultad para evaluar los pasos seguidos durante la documentación o investigación realizada. Lo que obliga a que las personas artistas e investigadoras se vean obligadas a crear un discurso subpositivista que camufle sus trabajos con una estructura similar a la de la ciencia con pregunta de investigación, objetivos y análisis de datos que tiene más relación con el control burocrático que con

el descubrimiento científico. Por lo que el autor aboga por promover la reflexión crítica en lugar de adherirse al discurso de la investigación tradicional. Aunque desde la objetividad no podamos refutar la idea de que “es evidente que occidente ha llegado a un grado muy alto del conocimiento científico acerca del mundo, del ser humano y de la sociedad; sin embargo, no se trata del único paradigma científico” (Estermann, 2009, p. 120), y menos, debería serlo para la educación y las artes, razón por la que debemos incidir en que no solo existe un único modo de alcanzar el conocimiento, desde una postura hegemónica y dominante, en la que solo quienes son expertos y expertas academicistas están en la posesión de la verdad absoluta, y porque en las ciencias sociales y las humanidades el patrón occidental de lo universal ha negado la diversidad revelando una visión sesgada (Walsh, 2007).

Se tiene, por tanto, como objetivo principal de la investigación descubrir si los enfoques decoloniales y a/r/tográfico se complementan para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva del alumnado del grado de educación primaria. Y como objetivos específicos se plantea un conjunto de dinámicas para:

- Analizar contextos de reivindicación o denuncia abordados por diferentes artistas de Latinoamérica en sus obras
- Profundizar sobre la identidad e igualdad mediante el uso de imágenes o relatos visuales propios o ajenos que generen espacios de encuentro y diálogo colectivo
- Generar nuevos significados visuales a partir de la reinterpretación y la reflexión
- Establecer las dimensiones de aprendizaje por el que se ha transitado

2. Método

Esta investigación parte de un estudio de caso exploratorio-descriptivo (Yin, 2018). Se utiliza una metodología cualitativa centrada en la investigación basada en las artes (Leavy, 2020; Sullivan, 2005) desde una perspectiva a/r/tográfica (Irwin, 2006; Irwin y de Cosson, 2004; Marín-Viadel, 2011; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Springgay et al., 2008). La realización de un proceso a/r/tográfico, según Marín-Viadel y Roldán (2020) propone desarrollar simultáneamente las dimensiones artística, educativa y de investigación en un mismo proyecto.

En la Figura 1 se observa el modo de trabajar las dimensiones arte/ investigación/ enseñanza de forma complementaria e incluso simultánea con el propósito de alcanzar los objetivos formulados:

- Arte: desde lo visual, ya que primero se compilan ejemplos de arte visual para recabar y analizar información; y por otra parte con lo visual, pues en un segundo estadio, se crean otras ideas e imágenes simbólicas propias realizadas por el alumnado, a modo de síntesis visual.
- Investigación: se van a recopilar los datos cualitativos que se generen de las imágenes y de las reflexiones del alumnado mediante observación, entrevistas grupales y bitácoras.
- Enseñanza: Desarrollar estrategias educativas mediante la acción y la participación que aborden contenidos y las necesidades específicas del alumnado.

Figura 1***Dimensiones del proceso a/r/tográfico***

Nota. Elaboración propia a partir del concepto a/r/tografía de Irwin (2013) que relaciona los procesos artísticos, de enseñanza e investigación.

Se lleva a cabo durante un cuatrimestre con alumnado de 4º curso de magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Las personas participantes fueron seleccionadas de manera intencional, al ser alumnado propio, mediante un muestreo no probabilístico casual (Vieytes, 2004), conformando una muestra de 138 integrantes, de la cual 125 son de género femenino, 12 de género masculino y 1 de género no binario. Dada la particularidad del horario de la asignatura que consta de cuatro horas diarias por semana, dónde una es común y las otras tres se trabaja por subgrupos, se crearon tres grupos focales (Krueger, 2006) para incentivar la interacción dialógica entre discentes y por la motivación personal de cada integrante con relación a las temáticas tratadas y así, por último, poder realizar una puesta en común grupal de los hallazgos de los subgrupos. Para la fase de recolección de datos, se realiza la observación directa de los participantes, entrevistas grupales con preguntas semiestructuradas, el uso de medios audiovisuales y el mantenimiento de un diario de campo, donde se anota de forma sistemática las experiencias y reflexiones llevadas a cabo.

En el eje de las temáticas abordadas, tanto estudiantes como la docente, intentan trabajar de la manera menos jerárquica posible y asumen los roles de investigadores al buscar piezas artísticas que traten sobre las temáticas elegidas; como artistas al crear sus propias elaboraciones; y generando nuevo conocimiento y autoaprendizaje.

2.1. Indagación

Cada grupo decidió trabajar sobre una de las tres temáticas elegidas: racismo, feminismo y orientación sexual. El proceso comenzó visualizando fragmentos de entrevistas recogidas en vídeo de artistas de nacionalidad latinoamericana o de origen africano, junto a sus manifestaciones artísticas de índole visual como performances, y también fotografías e ilustraciones. La elección de las piezas artísticas obedeció a la existencia de material suficiente para una correcta visualización y entendimiento. Estos documentos pertenecen a diferentes décadas con la idea de ganar perspectiva sobre las temáticas planteadas.

2.2. Arte

En esta sección se explica como de forma colaborativa el alumnado debía realizar una obra artística que reflejase los contenidos trabajados; y que funcionase como lema y resumen de los temas investigados. Se determinó realizar una composición visual sobre lo aprendido en las diferentes temáticas.

Al principio se pensó en realizar una performance, la idea se desechó ya que a la mayoría les provocaba vergüenza, se sentían incapaces o sin talento, hecho que para Eisner (2018) deriva de una deficiente educación artística. Por tanto, al no ser estudiantes propiamente del ámbito artístico, se convino iniciar un *brainstorming*, o lluvia de ideas, donde cada estudiante realizaba su propio diseño a partir de bocetos, coloreando fotografías, pintando, realizando collages etc., para después recoger las ideas más recurrentes y realizar una composición final entre toda la clase. La docente con las ideas resultantes del alumnado y en colaboración con este, construye con la herramienta Photoshop una imagen a modo de síntesis de resultados que parte de las temáticas investigadas que concluye con la creación de una representación visual colectiva de la reflexión grupal.

2.3. Enseñanza

De forma conjunta, también, se propuso elaborar un mapa collage-conceptual como una c/a/r/t/ografía o mapeo para exponer y unificar imágenes y conceptos a modo de “resultados reflexivos relacionados con lo cultural, lo histórico y lo político del territorio a través de la representación bidimensional” (Ramón y Alonso-Sanz, 2022, p. 534).

Tras la recogida de todos los datos en forma de imágenes, textos, anotaciones de campo, las puestas en común y reflexiones se realiza una triangulación (Patton, 2002) de las fuentes y una validación posterior con los participantes para obtener un resultado más completo y poder establecer categorías clave sobre el conocimiento adquirido durante el proceso. Esta triangulación se obtiene de la comparación de los resultados obtenidos mediante la observación directa, de las entrevistas mantenidas con cada grupo focal, y de las puestas en común con la clase al completo.

3. Resultados

3.1. Indagación: mirar

Después de un primer cribado, de todas las manifestaciones que se visualizan se considera como objeto de análisis más profundo las siguientes piezas, ya que comparten una vertebración en común sobre experiencias de vida y se ajustan a las temáticas tratadas (Cuadro 1).

A continuación, se exponen los aspectos más destacados que los estudiantes encontraron durante su investigación sobre cada problema mencionado en los informes de denuncia de las fuentes consultadas.

Este extracto de una entrevista a Victoria Santa Cruz:

Tenía yo un grupo de amiguitas y yo era la única negra. Un día había una niña entre ellas, una de pelo rubio y de inmediato dijo: "si la negrita quiere jugar con nosotras, yo me voy" [...] Qué sorpresa me llevé cuando mis amigas me dijeron: -Te puedes ir Victoria-. Fue sufrir algo muy importante. (Jones, et al., 2011)

Cuadro 1**Artistas y Piezas descubiertas**

Autoría	Año	Pieza	Enlace web	Disciplina
Victoria Santa Cruz	1978	Me gritaron negra	https://bit.ly/471NFSf	Performance
Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña	1992	Two undiscovered amerindians visit the west	https://bit.ly/3Ybzh81	Performance
Yegüas del Apocalipsis	1989	Refundación de la Universidad de Chile	https://bit.ly/49o2aRM	Performance
Ana Mendieta	1974	Señal de sangre	https://bit.ly/3FO01kM	Performance
Rubén H. Bermúdez	2018	Y tú ¿Por qué eres negro?	https://bit.ly/3SSLv2w	Fotolibro
Chidiebere Ibe	2021	Black pregnant woman	https://bit.ly/48cYa4O	Ilustración

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, que quienes protagonizan la pieza *Two un-discovered amerindians visit the west* aluden a la vigencia del racismo como problema endémico de no aceptación de la diversidad que continúa evolucionando en la sociedad actual, transformándose y señalando a nuevas categorías humanas, no solo por el color de piel:

el espectáculo y la exhibición formaban parte de la práctica de la esclavitud, parte de la rutina no sólo del trabajo de un esclavo, sino también de la comercialización de los cuerpos [...] Estas prácticas siniestras contribuyeron en gran medida a darle forma a las disparatadísimas mitologías europeas sobre los habitantes del Nuevo Mundo. Lamentablemente, muchas de estas percepciones deformadas, aún están presentes en los medios masivos estadounidenses y en las representaciones populares de la otredad cultural latinoamericana. Verbigracia: el emigrante indocumentado como el nuevo caníbal del capitalismo avanzado. (Gómez-Peña, 1999)

Esta carencia de diversidad se ve resaltada en la pieza *Refundación de la Universidad de Chile*, en una entrevista a Pedro Lemebel cofundador junto a Francisco Casas del grupo artístico *Yeguas del Apocalipsis*. En la cual, ambos creadores cabalgan desnudos sobre una yegua con el propósito de afeminar y homosexualizar la representación idílica y masculinizada del conquistador europeo, a la par que visibiliza la falta de representación de las minorías en la vida universitaria chilena en 1988 y desconfiando de los modelos de validación académica sobre los estudios artísticos, razón por la que sus obras son realizadas en espacios alternativos fuera del contexto institucional (Las Yeguas del Apocalipsis, 2018).

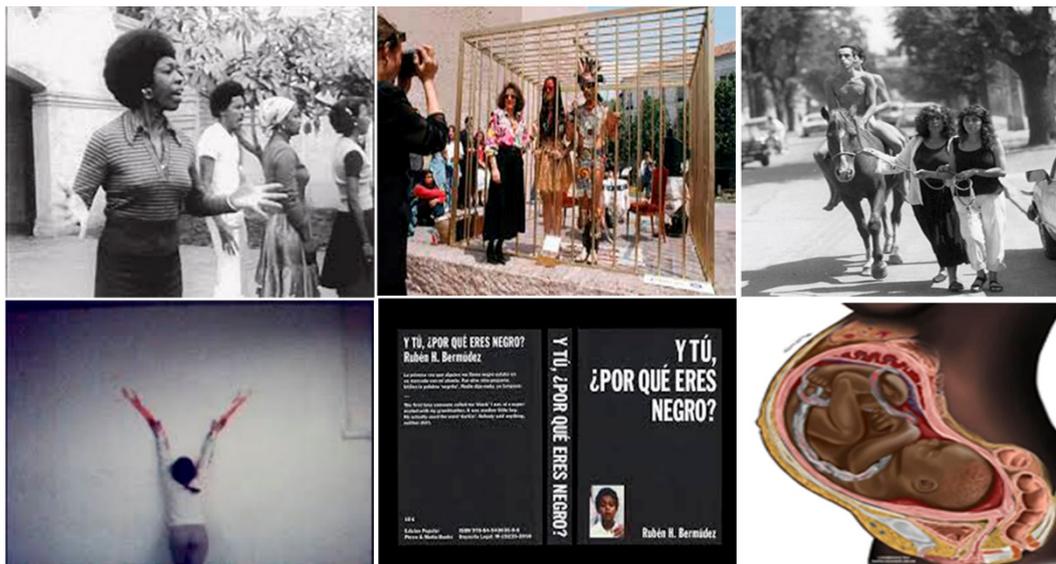
Sobre el proyecto de Ana Mendieta, que se articula sobre el uso ritual de la sangre como simbolismo del sacrificio, pero también la sangre como representación de lo femenino, añadido al tabú de lo femenino que sangra, pero no muere. Su obra se nutre con un imaginario que transita desde la imagen totémica y ritualista de la tradición religiosa afrocubana, utilizando el cuerpo como medio de conexión con la naturaleza, hasta encontrar una simbiosis entre la expresión artística y la lucha política con aspectos propios del ecofeminismo que persigue desmontar la opresión patriarcal que recae sobre la mujer y la naturaleza (The Met Museum, 2021).

Y finalmente, el trabajo autobiográfico de Rubén H. Bermúdez (2018) se suma a la investigación pues a través de sus fotografías, se comprende la dimensión de la esclavitud africana en América y porque de forma similar a la obra de Chidiebere Ibe (2021), ambos denuncian el racismo que nutre el imaginario colectivo en torno a la publicidad, medios de comunicación e ilustraciones. Y el hecho tan reciente que solo la Universidad de Harvard ha incluido en sus libros de medicina modelos provenientes

de África, ya que el 95% de las imágenes que los estudiantes de esta disciplina tienen para aprender son representaciones del cuerpo humano occidental, lo que dificulta el diagnóstico de muchas sintomatologías médicas. Esta invisibilidad es explicada por López-Fernández Cao (2015) al argumentar que “las personas excluidas [...]viven en una cultura que no solo no reconoce la capacidad de estas para enunciar y enunciar al mundo, sino que deslegitima cualquier intento referido al respecto” (p. 26). El discurso occidental no permite por la invisibilidad ejercida sobre las mujeres y otros colectivos participar en la ciencia y el arte, puesto que no se les ha dado voz, y sin embargo, se les ha representado visualmente, generando clasificaciones y estereotipos.

Figura 2

Fotomontaje realizado a partir de las obras descubiertas por el alumnado



Nota. De arriba abajo y de izquierda a derecha: Fig. 2A: Me llamaron Negra de Victoria Santacruz (1978). Fig. 2B: Two undiscovered amerindians visit the west de Coco Fusco y Guillermo Gómez-Peña. Fig. 2C: Refundación de la Universidad de Chile de Yegua del Apocalipsis. Fig. 2D: Señal de sangre de Ana Mendieta. Fig. 2E: Y tú ¿Por qué eres negro? de Rubén H. Bermúdez y Fig. 2F: Black pregnant woman de Chidiebere Ibe.

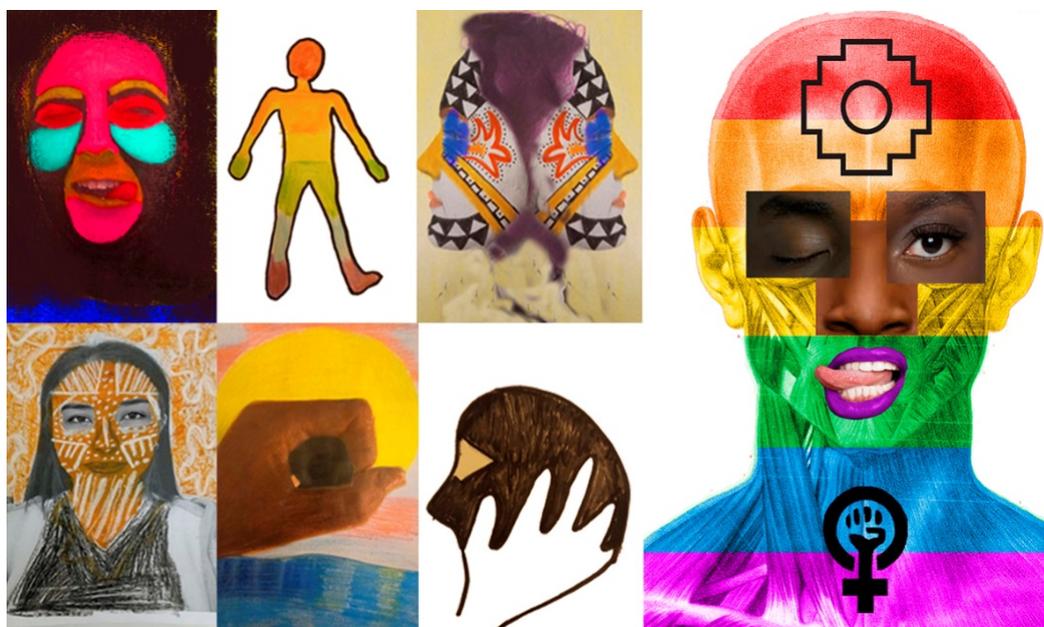
Para el alumnado las tres temáticas exploradas tienen un nexo en común: la despersonalización. Las personas hacedoras de estas manifestaciones artísticas son víctimas de la mirada colonial y patriarcal de la sociedad imperante, en la cual, ser de piel blanca, hombre y heterosexual es sinónimo del máximo privilegio y todo lo que no se ajusta a esa norma va conformando una catalogación ciudadana de segunda, tercera, etc. Sus cuerpos por no estar normativizados y ser de piel negra, mujer o formar parte del colectivo LGTBI+ han sufrido violencia, tanto física como verbal, rechazo e incluso prohibiciones en algún momento de sus vidas. Esta opresión ha sido en parte el germen que les ha convertido en artistas, pero también en activistas. Entendiendo el artivismo como un revulsivo que, a través del arte realizado fuera de las instituciones, sea cuales sean las disciplinas utilizadas, y con una carga ideológica de protesta pretende cambiar la sociedad (Colomina, 2021). Este modo de operar mediante el artivismo y lo autorreferencial sostiene un proceso de investigación etnográfica y catarsis vivencial que desemboca en un compartir con los demás, lo que ayuda a sanar y a auto-reafirmar las convicciones y la propia existencia, conformando un reivindicar de las propias raíces y de la expresión.

3.2. Arte: hacer

A diferencia de los métodos positivistas, hegemónicos y cuantitativos se pretende formular un diseño que obtenga múltiples significados (Leavy, 2018), tras partir de las premisas recogidas en el bloque Arte 3.2. el alumnado comienza a trabajar de forma libre e individual sobre ideas que han ido surgiendo, así como aspectos relacionados con las diferentes temáticas y los íconos más representativos de éstas, lo que para Mesías-Lema y cols. (2024) permite una comprensión más profunda y reflexiva de los símbolos que mejora la alfabetización visual. Una parte de esas imágenes se crean básicamente dibujando, las otras se conforman a partir de autorretratos fotográficos que son modificados con diferentes técnicas gráfico-plásticas que son a elección del propio alumnado, intentando representar(se) y relacionar(se) con el imaginario simbólico que van descubriendo a lo largo del proceso, y del que se obtiene las siguientes imágenes tal y como se puede apreciar en la Figura 3:

Figura 3

Muestra de trabajos realizada por estudiantes y docente



Notas. Trabajos individuales de los estudiantes: C.A.R., A.B.M., F.G.M., M.A.R., E.H.C., F.Y.C (izq.) y creación colectiva (dcha.). Elaboración propia

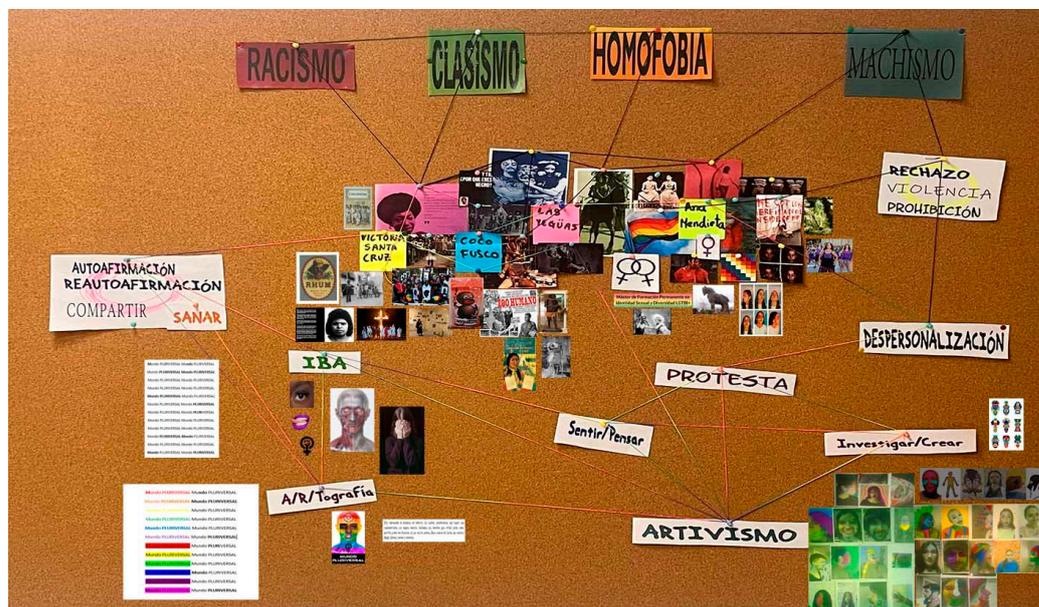
Una vez realizadas las propuestas individuales, éstas se ponen en común, y los ítems o signos más llamativos o que se han repetido (bandera lgtbi, feminismo, dibujos tribales, piel negra, etc.) se reorganizan para crear una sola imagen que los aglutine todos y que visualmente sea atractiva y coherente, tal y como se puede observar en la Figura 4.

Este proceso de reorganización y síntesis de los elementos visuales busca no solo la integración de los diversos signos y símbolos propuestos por los estudiantes, sino también la creación de una narrativa visual que refleje las temáticas trabajadas de manera inclusiva y representativa (Rolling, 2020). La imagen final debe funcionar como un todo armónico, donde cada elemento mantiene su significado individual, pero también contribuye a un mensaje colectivo más amplio, entre lo que se quiere decir y la forma de comunicarlo. Lo que produce una “interpenetración entre contenido y forma, concepción fundamental que revelan las artes” (Eisner, 2020, p.228). Esta metodología permite a los estudiantes experimentar de forma práctica con conceptos como la interseccionalidad y la representación visual, facilitando una comprensión más

profunda y crítica de los temas investigados. Además, al colaborar en la creación de una obra conjunta, se fomenta el diálogo y el respeto por las diferentes perspectivas y experiencias, fortaleciendo así la cohesión y el sentido de comunidad en el grupo.

Figura 4

C/a/r/tografía realizada durante la reflexión



Nota. Elaboración propia

3.3. Enseñanza: reflexión y aprendizaje

Durante el proceso se han realizado numerosas puestas en común junto al alumnado porque la autorreflexión conduce a una adquisición del conocimiento más efectiva y consciente, así como a desarrollar teorías propias (McNiff, 2013). Llegándose a establecer un listado de 5 categorías clave sobre el conocimiento adquirido y los fundamentos conceptuales transitados durante la totalidad del proceso, y que operan como resultados alcanzados en esta praxis de temática decolonial y a/r/tográfica:

- Contexto sociopolítico: capacidad para ubicar las problemáticas específicas de las obras elegidas profundizando en temas como la desigualdad, la exclusión, la violencia, la migración y la memoria histórica.
- Decolonización: las muestras artísticas analizadas reflejan problemáticas propias de América Latina y de sus habitantes y se presentan como un desafío a las estructuras coloniales y hegemónicas.
- Identidad y resistencia: se han descubierto diferentes identidades culturales, que, aun procediendo de un contexto marginado, logran resistir ante la discriminación y la opresión del sistema imperante, convirtiéndose en referentes artísticos.
- Participación y diálogo: se fomenta la participación activa del alumnado y promueve el diálogo, generando espacios de encuentro y reflexión sobre las realidades periféricas.
- Creación Artística: mediante la reinterpretación de las obras analizadas se impulsa la creatividad, estimula la imaginación y se consigue generar nuevos

significados visuales al ahondar en la propia identidad y en la búsqueda de imágenes y relatos visuales propios.

4. Discusión

La teoría decolonial aboga por una desvinculación con el saber occidental y sus métodos de investigación. Esto es entendible para Mignolo (2011) porque al buscar una ruptura con la epistemología occidental, las personas oprimidas luchan por desafiar y superar las limitaciones impuestas por las estructuras de poder dominantes, debido a que los valores occidentales a menudo categorizan quién es qué, qué es considerado conocimiento y quiénes poseen ese conocimiento. Esta categorización obviamente perpetua las relaciones de poder y subordinación, excluyendo las voces y perspectivas de aquellos que han sido oprimidos. Por otra parte, la investigación que se sustenta en las artes y produce imágenes a modo de resultado, y no solo de forma ornamental, desafía la tradición académica en la que la investigación se basa sobre una teoría construida exclusivamente por palabras o ecuaciones (Marín-Viadel, 2019).

Es evidente la relevancia que están tomando las metodologías alternativas para superar las barreras de la investigación tradicional en el ámbito de las artes y la educación. La investigación a través del arte invita a documentar, contextualizar, crear y reflexionar, incrementando así nuestra experiencia. La mayor parte de los documentos y ejemplos trabajados por el alumnado, ya sean en el momento de análisis o creación, han sido en formato visual. Los resultados obtenidos sirven como medio para conectar todos los elementos recopilados, a través del entendimiento y la expresión simbólica, ya que se ha logrado unificar en una sola imagen final los diversos conceptos de denuncia decolonial. Lo que coincide con Duncan (2007) cuando expone que trabajar a través del arte fomenta la reflexión y contribuye al desarrollo personal y emocional, pues las imágenes visuales se componen de símbolos, gestos y metáforas individuales que potencian el proceso de reflexión, dado que las imágenes tienen una carga emocional más intensa que las palabras.

Es importante fortalecer la formación del profesorado en cultura visual y diversidad, tal y como indica Huerta (2021) lo que requiere examinar, replantear y explorar las metodologías educativas y la forma en la que se adquieren y comparten conocimientos. Al incluir experiencias y saberes de perspectivas diversas, se reconocen y valoran las diferencias, especialmente aquellas que han sido marginadas. Lo que fomenta la reflexión, la innovación y la diversidad de conocimientos en los entornos educativos, promoviendo un diálogo significativo con los desafíos sociales actuales.

En referencia a los resultados obtenidos con el alumnado de educación cuando este realiza sus propias creaciones suelen caer en convencionalismos o clichés estandarizados. Necesitan ayuda a para generar imágenes que tengan cierto impacto visual, y esto ocurre porque están familiarizados con la idea de que lo importante es el proceso y no el resultado. Y en ciertos aspectos didácticos, esto es cierto y positivo, pero debemos ser consecuentes, y si trabajamos desde la imagen se debe estimular al alumnado a profundizar en los códigos inherentes a esta, y a desarrollar la creatividad, porque como nos recuerdan Belinche y Ciafardo (2008), normalmente, en todos los niveles educativos, durante la clase de artes plásticas se aprende a comunicar de forma reducida y literal, asignando a ciertos elementos visuales significados fijos, lo que limita la originalidad del alumnado y produce prácticas estereotipadas y mecánicas.

La síntesis visual generada de forma colectiva puede ser entendida como parte del proceso de investigación al resumir los hallazgos y reflexiones del alumnado, y puede ser también parte del proceso de enseñanza, al servir como recurso para incentivar un

dialogo más profundo con los propios estudiantes o con la propia comunidad educativa. Lo que coincide con lo planteado por Irwin (2013) al indicar que en el enfoque a/r/tográfico se contempla un cúmulo de relaciones rizomáticas dentro de cada apartado, donde los elementos de estudio se relacionan entre sí. Y donde los procesos artísticos/creativo, investigación y enseñanza/aprendizaje se interconectan y no son prácticas independientes. Las obras de arte analizadas y las imágenes generadas por el alumnado son parte de los datos obtenidos mediante la investigación y además de servir como instrumento de reflexión son en sí mismas proceso y conclusión (Mena, 2023). Además, tal y como apunta Freire (1976), el uso de imágenes auténticas y relevantes culturalmente, transmiten mensajes de forma directa provocando respuestas emocionales inmediatas, y que amplían la exploración de las temáticas.

La a/r/tografía permite la reflexión crítica y transformar la educación artística al considerar las experiencias personales y multiculturales en línea con compromisos curriculares más amplios e inclusivos, que como añaden Rallis y cols. (2023) involucra un futuro decolonial y más ético en el ámbito artístico-educativo.

La relación entre la expresión artística y el contexto sociopolítico enriquece la investigación, proporcionando una comprensión más integral y relevante, ya que conceptos como inclusión, diversidad y pluralidad se vuelven tangibles a través de las artes. Y a su vez, las artes no son percibidas solo por su valor estético, sino que emergen y muestran su dimensión social y política. En múltiples estudios (Correa Gorospe et al., 2017; Hernández, 2018; Ramón y Alonso-Sanz, 2022) se constata la utilización de la c/a/r/tografía en entornos inclusivos y educativos vinculada a procesos de indagación y aprendizaje colectivo que permiten la reflexión mediante el uso de imágenes e iconos relacionados entre sí.

Entre las limitaciones de la investigación es necesario mencionar que conseguir una retroalimentación constructiva con la opinión de los estudiantes mediante el diálogo, dificulta la tarea de objetivar y clasificar los resultados. Por lo que trabajar con cuestionarios podría ser más clarificador.

Por otra parte, una pequeña parte de la muestra, al principio, en concreto, 2 alumnos se mostraron reticentes de forma pública para trabajar temáticas que consideraban no representar su ideología conservadora. Aunque, finalmente participaron de la dinámica, llegando a comprender o a estar de acuerdo en algunos conceptos. Por lo que se requiere una capacitación del profesorado con materiales adicionales atrayentes que brinden la oportunidad de inmersión y cuestionar coherentemente en la medida de lo posible los valores adquiridos con anterioridad a la práctica.

También, algunos estudiantes se sintieron desorientados a la hora de trabajar, ya que no están acostumbrados a funcionar de manera autónoma, y se les debía dirigir, y proponer recursos, pues carecían de conocimientos previos sobre la materia. Aunque este hecho sirvió para aumentar su repertorio de artistas, y a ir ganando cierta confianza en sus capacidades cognitivas.

A pesar de las limitaciones mencionadas, trabajar desde lo decolonial, mediante un enfoque a/r/tográfico, ofrece la oportunidad de presentar una perspectiva para sensibilizar y promover un cambio significativo en educación, inclusión y justicia social, generando recursos y materiales didácticos e involucrando a la comunidad educativa, familias, colectivos y artistas locales. Así, como realizar estudios longitudinales para evaluar cómo afectan estos enfoques en la práctica educativa.

5. Conclusiones

En este estudio se pretendía conocer si los enfoques decolonial y a/r/tográfico comparten similitudes que sirven para ampliar la práctica artística intercultural e inclusiva del alumnado del grado de educación primaria. La mirada decolonial visibiliza los prejuicios que la sociedad occidental ejerce bajo el influjo de su canon de universalidad; por otra parte, la a/r/tografía innova las formas tradicionales de investigación y enseñanza artística, promoviendo la creación colaborativa. Por ello, ambas perspectivas cuestionan las narrativas dominantes y fomentan la apertura a múltiples formas de conocimiento y modos de representación, a partir de la acción y la participación activa, pues, el alumnado deja de tener un rol pasivo como en la clase magistral, a ser artífice en la construcción del propio aprendizaje y del entendimiento cultural. En este caso, por las temáticas abordadas, se ha adquirido un compromiso con las subjetividades de la diversidad que permite analizar y discutir el origen de las problemáticas planteadas y ser parte de la solución.

Durante el proceso a/r/tográfico, la recopilación de datos, el análisis y la creación se fusionan en el proceso educativo, utilizando lo visual como herramienta para observar, cuestionar y reflexionar. Este enfoque no solo sirve como instrumento de investigación, sino que, simultáneamente, creación, indagación y enseñanza plantean un proceso horizontal de aprendizaje holístico y mejorado. Con esta praxis no se quiere dar a entender que la estructura y los pasos seguidos sean la única forma de proceder ante semejante reto. De hecho, una característica de la a/r/tografía es la flexibilidad, la cual, permite innovar, y explorar desde diversos modos y estrategias.

Se logró un análisis de contextos de reivindicación y denuncia a través de la obra de diversos artistas latinoamericanos y afrodescendientes. Esta tarea permitió a los estudiantes comprender y apreciar las distintas formas en que el arte puede ser una herramienta poderosa para la protesta y la reivindicación social. Además, al estudiar estas obras, el alumnado pudo reflexionar sobre los impactos de la colonización y la necesidad de las luchas contemporáneas por la justicia social y la igualdad.

La imagen ha tenido un papel vertebrador durante todo el proceso, ampliando en esta área de conocimiento la formación de nuestro alumnado, pues ha permitido materializar y organizar el conocimiento a través del lenguaje visual, generando nuevos significados. Por otra parte, el alumnado, al igual que el artista, se prepara para explorar lo desconocido y liberarse de interpretaciones restrictivas, fomentando así un enfoque más amplio y creativo tanto en el aprendizaje y la práctica artística como en temáticas sociales.

La utilización de estas imágenes y relatos visuales, tanto propios como ajenos, facilitó espacios de encuentro y diálogo colectivo, promoviendo una mayor comprensión de las identidades diversas y la igualdad. Esta práctica ayudó a los estudiantes a conectarse con sus propias historias y con las de los demás, fomentando un ambiente de respeto y aprecio por la diversidad. Por lo que se sostiene que estos espacios de diálogo son fundamentales para desarrollar una perspectiva más inclusiva y equitativa.

Este tipo de dinámicas contribuye a la comprensión de cómo las prácticas artísticas y la investigación pueden converger para desafiar y transformar narrativas hegemónicas, abogando por una educación más equitativa y reflexiva. Ya que, a través de la reinterpretación y la reflexión, los estudiantes fueron capaces de generar nuevos significados visuales, lo que enriqueció su comprensión y creatividad. Este proceso no solo facilitó una mayor apreciación del arte como medio de expresión, sino que

también permitió al alumnado explorar y cuestionar narrativas existentes, abriendo camino a nuevas formas de ver y entender el mundo que los rodea.

El estudio permitió identificar y establecer las dimensiones de aprendizaje que los estudiantes transitaban, destacando la adquisición de conocimientos críticos, habilidades creativas y una mayor sensibilidad cultural. La fusión de recopilación de datos, análisis y creación en el proceso a/r/tográfico demostró ser un enfoque educativo que no solo sirve como herramienta de investigación, sino también como una forma innovadora de enseñanza que permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio proceso educativo.

Por tanto, los enfoques decolonial y a/r/tográfico no solo se complementan, sino que también amplían significativamente la práctica artística intercultural e inclusiva. Este enfoque integrado fomenta una educación más equitativa y reflexiva, desafiando y transformando las narrativas dominantes, lo que proporciona a los estudiantes una comprensión más rica y matizada de las realidades culturales y sociales.

Referencias

- Alonso-Sanz, A. (2023). Diálogo entre el abordaje triangular y el aprendizaje basado en proyectos de educación artística en la formación de maestras. *Invisibilidades*, 18, 20-29. <https://doi.org/10.24981/16470508.18.3>
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Barbosa, A.M. (2022). *Arte/Educación textos seleccionados*. Clacso.
- Barbosa, A. M. y Cunha, F.P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Editorial Cortez.
- Belinche, D. y Ciafardo, M. (2006). *Los estereotipos en el arte; un problema de la educación artística*. II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales [Conferencia]. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39164>
- Bell, D. (2008). Creative film and media practice as research: In pursuit of that obscure object of knowledge. *International Journal of Media Practice*, 7(2), 85-100. https://doi.org/10.1386/jmpr.7.2.85_1
- Bermúdez, R.H. (2018). *Y tú, ¿por qué eres negro?*. Editorial La Fábrica.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista Deficiencias de la Danza*, 13, 25-46.
- Bouhaven, M. A. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 21, 187-196. <https://doi.org/10.7238/a.v0i21.3142>
- Colomina, T. (2021). Artivismo feminista y Flashmob: lenguaje corporal en el mundo oriental. *Ex aequo*, 44, 205-220. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2021.44.13>
- Correa Gorospe, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del IICE*, 42, 25-42. <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5352>
- De Paiva, J.C. (2017). Preocupaciones y cambios en la Educación Artística: más urgentes que nunca. *Revista GEART*, 4(2). <https://doi.org/10.22456/2357-9854.73802>
- Deleuze, G. 2007. *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas*. Pre-Textos.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods*. Sage.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewhurst, M. (2018). *Teachers bridging difference: Exploring identity with Art*. Harvard Educational Publishing Group.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 2, 39-49.

- Eisner, E.W. (2018). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E.W. (2020). *El arte y a creación de la mente*. Paidós.
- Estermann, J. (2009). *Filosofía andina*. ISEAT.
- Finley, S. (2008). Arts-based research. En J. Gary Knowles y Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 71-81). Sage.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fusco, C. (2011). La otra historia del performance intercultural. En D. Taylor y M. Fuentes (Eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 305-342). Fondo de Cultura Económica.
- García-de Carpi, L. (2003). Imágenes milenaristas en el arte de vanguardia. *Anales de Historia del Arte*, 13, 257-285.
- Gómez, A. y Gutiérrez, N. (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 2, 115-141.
- Gómez, M. I., Saldarriaga, D. C., López, M. C. y Zapata, L. M. (2017). Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris UNAULA*, 12(24), 27-60. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a2>
- Gómez-Peña, G. (1999). *Dioramas vivientes y agonizantes. El performance como una estrategia de "antropología inversa"*. Hemispheric Institute.
- González, A., Ferreira, G. y Gómez, P. P. (2016). "Estética(s) decolonial(es)": entrevista a Pedro Pablo Gómez. *Estudios Artísticos*, 2(2), 120-131. <https://doi.org/10.14483/25009311.11531>
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *LAV. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 11(2), 103-120.
- Herrero, S. (2020). La educación para la paz: una propuesta desde el enfoque REM y el paradigma dialógico-participativo. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 495-509). Octaedro.
- Huerta, R. (2021). Museari, educar en arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 43-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>
- Ibe, C. [@ebereillustrate]. (24 de noviembre de 2021). *Black Pregnant Woman Illustration diversity in medical illustration* [Fotografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CWqnIAHg9hT/?hl=es>
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (2004). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. y Bickel, B. (2006) The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. (2013) Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jones, M. D., Carrillo, M., Cruz, V. S. y Martínez, A. (2011). Una entrevista con Victoria Santa Cruz. *Black Peru: Literature, Art & Culture*, 34(2), 518-522.
- Juanola, R. y Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 493-508. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2608>
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Spotlight On Research*, 33(5), 478-481.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method meets arts*. Guilford Press.
- López-Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte*. Editorial Fundamentos.
- López-Ruiz, D. y Bernal-Caballero, M. (2023). Percepciones del autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de la mediación artística. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 195-209.
<https://doi.org/10.6018/reifop.560861>
- Maldonado, N. (2006). Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. En A. Césaire (Ed.), *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 173-196). Akal.
- Marín-Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3).
- Marín-Viadel, R. (2019). Microteorías inestables sobre artes visuales y educación. En D. Ramos (Comp.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. 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.63409Gramsci>
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2020). Investigación educativa basada en las artes y transformación social: un proyecto de a/r/tografía social. En P. L. Maaruis y A. G. Rud (Eds.), *Imaginando a Dewey: obras artísticas y diálogo sobre el arte como experiencia* (pp. 353-368). Rodaballo.
https://doi.org/10.1163/9789004438064_022
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. R. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Martínez-López, R. y Domínguez-Lloria, S. (2019). *La investigación basada en las artes (IBA). La muñeca Barbie, una propuesta educativa* [Comunicación] Congreso Ibero-Americano em Investigaçao Qualitativa. CIAIQ2019, Portugal.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Mena, J. (2023). Marcos semánticos y a/r/tografía visual en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 17-30. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26367>
- Mesías-Lema, J. M., Álvarez-Barrío, C., Eiriz, S. y López-Ganet, T. (2024). Prácticas activistas en la formación docente a través de la creación de fotolibros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1), 37-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.103004>
- Mignolo, W. (2009). Arte y estética en la encrucijada decolonial. En Z. Palermo (Comp.), *Colección Razón Política* (pp. 7-14). Del Signo.
- Mignolo, W. D (2011). *The darker side of western modernity. Global futures decolonial options*. Duke University Press.
- París, S. (2022). O pensamento de Paulo Freire na comunidade da investigação filosófica: contribuições para o cultivo dos movimentos sociais. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília*, 1(8), 97-114.
- Pedrero, E., Moreno, O. y Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949>
- Rallis, N., Leddy, S. y Irwin, R. L. (2023). Relational Ethics Through the Flesh: Considerations for an Anti-Colonial Future in Art Education. *Qualitative Inquiry*, 30(2), 212-219.
<https://doi.org/10.1177/10778004231176091>
- Ramón, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepez*, 19(25), 531-563.
<https://doi.org/10.17151/kepez.2022.19.25.18>
- Revilla, A. y Olivares, P. (2019). La interculturalidad desde la educación artística. Las posibilidades curriculares a través del arte negroafricano. *DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades*, 15, 173-184. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i15.8224>
- Rodríguez-Romero, M. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>

- Rolling, J. (2020). *Black lives matter: An open letter to art educators on constructing an anti-racist agenda*. National Art Education Association (NAEA) [Web]. <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/articles/692-black-lives-matter>
- Segato, R. (2015). Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana. En Z. Palermo (Comp.), *Des/colonizar la universidad* (pp. 121-144). Del Signo.
- Sousa, S., Farina, T. y Guerra, P. (2022). Turning life into art and art into a way of life. A cross-country perspective about art-based research, critical pedagogy, and social intervention. *Education Sciences & Society*, 13(1), 68-90. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13724>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (2008). *Being with a/r/ tography*. Sense Publishers.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Sage.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.
- The Met Museum (2021). *Ana Mendieta: Fuego De Tierra, 1987* [video]. YouTube. Recuperado de: <https://bit.ly/3QTsVXr>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Walsh, C. (2009). ¿Qué es arte y cultura?. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 3(3), 8-9. <https://doi.org/10.14483/21450706.1211>
- Yeguas del Apocalipsis. (2018). *Archivo Yeguas del Apocalipsis* [web]. <https://www.yeguasdelapocalipsis.cl/>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. Sage.

Breve CV de la autora

Teresa Colomina-Molina

Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es Profesora Ayudante Doctora en el Área de Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con docencia vinculada a los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, así como en el máster MIECE (máster de Investigación, Evaluación y Calidad de la Evaluación). Pertenece al Grupo de Investigación Prácticas Artísticas Activas y Ciudadanía de la Facultad de Bellas Artes de Murcia. Investigadora del Proyecto Erasmus+ EduLANDS FOR TRANSITION. Email: colomina@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4557-7896>