

Partir el eslabón: proyectos centrados en artes para educar desde la infancia

Starting the Link: Arts-focused Projects for Educating from Early Childhood

David López Ruiz

Universidad de Murcia

dlr@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-5197-9859>

Recibido: 10/01/2025

Revisado: 25/04/2025

Aceptado: 16/06/2025

Publicado: 01/07/2025

Irene Barba Ros

Universidad de Murcia

irene.barbar@um.es

<https://orcid.org/0009-0002-4302-4806>

Sugerencias para citar este artículo:

López Ruiz, David y Barba Ros, Irene (2025). «Partir el eslabón: proyectos centrados en artes para educar desde la infancia», *Tercio Creciente*, 28, (pp. 17-36), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9431>

Resumen

Este estudio analizó diversos proyectos de investigación-acción implementados en contextos universitarios y escolares, con el objetivo de explorar las prácticas artísticas colaborativas y su función socioeducativa, especialmente en edades tempranas. La investigación abarcó múltiples niveles educativos, desde infantil hasta la formación universitaria de docentes, examinando su vinculación con entornos próximos. Se emplearon metodologías de investigación basada en las artes y en proyectos artísticos, lo que permitió adaptar las intervenciones según las características específicas de cada población y contexto. Los resultados evidenciaron que, aunque las respuestas variaron según el entorno y los participantes, los proyectos establecieron vínculos significativos con la comunidad, facilitando la continuidad temporal de varias iniciativas. El estudio concluyó que la educación artística, implementada mediante el juego desde la infancia, resultó fundamental para desarrollar una visión holística en las futuras generaciones, contribuyendo así a la formación de una sociedad más comprometida.

Palabras clave: proyectos artísticos, educación infantil, arte contemporáneo, formación docente.

Abstract

This study analyzed various action-research projects implemented in university and school contexts, aiming to explore collaborative artistic practices and their socio-educational function, especially in early ages. The research encompassed multiple educational levels, from early childhood to university teacher training, examining their connection with immediate environments. Methodologies based on arts-based research and artistic projects were employed, allowing interventions to be adapted according to the specific characteristics of each population and context. The results showed that, although responses varied according to the environment and participants, the projects established significant links with the community, facilitating the temporal continuity of several initiatives. The study concluded that artistic education, implemented through play from childhood, proved fundamental in developing a holistic vision in future generations, thus contributing to the formation of a more committed society.

Keywords: Artistic projects, Early childhood education, Contemporary art, Teacher training.

1. Introducción

¿Todos consideramos el arte como algo necesario en la vida? ¿Cuándo es exactamente nuestro primer contacto con él? ¿Seríamos capaces de recordar ese momento? ¿Por qué a medida que crecemos ese acercamiento es cada vez menos constante? En base a estos interrogantes entendemos como fundamental el papel que el campo artístico puede llegar a desempeñar en el desarrollo integral durante la etapa infantil. En torno a la educación infantil es evidente que existen muchas ventajas asociadas al desarrollo del individuo que se potencian si se generan en un entorno basado en la expresión y la creatividad (Roldán y Viadel, 2012; Rodríguez, 2017). Entre los beneficios que a través de la creación plástica podemos encontrar destacamos los siguientes:

- Se potencia tanto la imaginación como la capacidad creativa.
- Mejoran la comunicación tanto con los compañeros como con el entorno.
- Las creaciones artísticas tienen significado porque están conectadas a su realidad y su entorno cercano.
- Está vinculada al desarrollo de otras capacidades como la afectiva y social, el desarrollo cognitivo y la personalidad, así como la capacidad sensorial y motora, entre otras.

Consecuentemente, la generación y gestión de proyectos artísticos que dialoguen con la cultura infantil debería constituir la base en el desempeño pedagógico de una sociedad plenamente concienciada. Tanto es así que no podemos dejar de ver “la innovación como una cualidad esencial que debe acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el logro

por la creación de un aula dinámica y creativa en favor de aprendizajes significativos” (Pinzón 2023, 32). Sin embargo, la visión que se plantea no trata sobre aspectos curriculares de los sistemas educativos institucionales, sino de la existencia de proyectos vigentes que están ya trabajando, o cómo otros más teóricos podrían implementarse en vías educativas divergentes con la finalidad de generar estudiantes más comprometidos a través de las prácticas artísticas y docentes más concienciados de la importancia del arte como estrategia de aprendizaje.

La imagen canónica del taller escolar, en la mayoría de los casos, se corresponde con un aula independiente, con recursos y materiales concretos para que el alumnado acceda a ciertas actividades muy determinadas, por lo que es evidente que esta no ha sufrido muchos cambios en las últimas décadas. Hoy en día existe un amplio abanico de iniciativas que rompen con la concepción de aula tradicional, como talleres integrales, rincones de trabajo, espacios de aprendizaje en el medio natural etc. Estos se caracterizan por proponer un espacio que deja de ser artificial, impersonal y visitado esporádicamente, para así mostrar una visión real del mundo al que el niño sí pertenece (Trueba, Marcano 1999).

Por otra parte, se deben tener en cuenta los diferentes agentes de la comunidad socioeducativa que son los encargados de coordinar propuestas artísticas capaces de facilitar la comprensión en momentos de mayor vulnerabilidad. Los niños crecen a grandes y rápidas zancadas, casi al mismo paso que debería de hacerlo la creatividad. Por tanto, es esencial que se exploren y comprendan a sí mismos, además de reconocer la interacción que el entorno establece con ellos. Que los niños y niñas muestren una actitud proactiva dependerá de su inmersión “en el sentido de la creatividad, la producción estética y la representación, pero también en el sentido de la apreciación y la crítica. Es interesante vincular esta idea a los conflictos derivados de las transiciones, tanto las caracterizadas por diferencias individuales como las asociadas a transformaciones culturales” (Juanola y Calbó 2005, 41). La formación artística en la etapa infantil resulta de vital importancia para conseguir a personas que evolucionen hacia otras etapas, como la primaria o secundaria con un pensamiento cultural, consciente y crítico, con la capacidad suficiente como para ver la creación artística como un medio para la resolución de problemas y la creación de nuevas respuestas.

Asimismo, se plasman las dificultades que desembocan de restricciones autoimpuestas, como la limitación de la creatividad a quienes muestran una mayor destreza técnica en las representaciones de la realidad. Para ello, los docentes han de ser los primeros en comprender que lo plástico no se limita a saber dibujar de la forma más verosímil posible un paisaje, o combinar elementos como el dibujo y la música de manera aleatoria en nombre de la liberación expresiva total, sino todo lo contrario. Las acciones han de estar debidamente planteadas, con unos objetivos y una metodología previa que consideremos necesaria para alcanzar la meta propuesta, pero siempre desde una mirada libre.

Entonces, ¿sería necesario formar a los futuros docentes infantiles, no en una mínima, sino en una sólida y arraigada concepción artística para la pedagogía? En esta pregunta central desembocan todas las ideas anteriores. Y, por tanto, es la que motiva la siguiente investigación, en la que el objetivo primordial es mostrar una serie de proyectos educativos de valor A/r/tográfico que finalmente justifican la importancia de dicha formación. Por otro lado, no podemos olvidarnos de la parte constructiva y de las posibilidades que la escuela ofrece para trabajar holísticamente diversos aspectos, de ahí que “las propuestas de formación debieran abordar principios fundamentales de la educación de la primera infancia, como el juego y el desarrollo integral de los niños (incluyendo no sólo las áreas del lenguaje y las matemáticas, sino también el desarrollo personal y social, artístico y físico), así como también las transiciones hacia la educación primaria y las necesidades educativas especiales en este nivel educativo” (UNESCO 2016, 127). Y es que la evolución de las nociones infantiles no sólo depende de la madurez intelectual, sino también de la instrucción escolar y las vivencias cotidianas que forman parte de su experiencia vital.

El territorio de los niños y niñas debería extenderse, sin ceñirse únicamente a la propia vivencia experimental, y ser capaz de cultivar en ellos una visión expandida para encontrar respuestas en el pasado y el presente, para estar preparados para lo ulterior. De este modo, se les inculca el diálogo entre el espacio habitado, los símbolos, la memoria, la cercanía, la lejanía, la apropiación, etc.

Tampoco se puede olvidar que los creadores, una vez, fueron niños y niñas también. Por tanto, es interesante observar esta afirmación desde una perspectiva invertida. Es decir, “a través de la actividad artística, los niños al igual que los creadores adultos entran en relación con formas arquetípicas de ascenso, verticalidad y elevación, como la escalera, el arco iris, el cráneo o la cabeza; con otras que constituyen el eje del mundo, como la escala, el árbol, la cruz, la montaña, la torre, el pilar etc., simbolizando la reconquista del espíritu” (León-Río 2023, 89). Evidenciando de esta forma que aquellas formas que se construyen en una primera etapa perduran a pesar del tiempo y pueden llegar a ser iconos identificativos del estilo artístico tal y como se podría apreciar en las creaciones de artistas como Tápies, Hernández Pijoan, Feito, Abbott o Bourgeois, entre otras.

1.1 Síntesis metodológica

La investigación llevada a cabo para este artículo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo. De este modo, no solo se ha llevado a cabo una extensa revisión bibliográfica y mediática de diversos repositorios, sino que el trabajo también se ha nutrido de la experiencia directa y personal con algunos de los proyectos analizados. El criterio de selección de estos se ha basado en una dimensión fundamental: su interés tanto teórico como pedagógico, poniendo en valor cuatro puntos esenciales: la comunidad, la inclusividad, la creatividad y el arte con metodologías de intervención basadas en la

investigación-acción, la A/r/tografía y el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos. Además, se ha tenido en cuenta que estos abarquen diversas etapas educativas, desde infantil hasta niveles universitarios.

2. El aula / perpetuarse o ACTUALIZARLA

Aunque no resulta algo común en la práctica educativa actual, es cierto que poco a poco, se van generando nuevos proyectos de intervención artística en el aula y en la formación de los futuros docentes. Ambas cosas son necesarias. La primera de ellas porque necesitamos cambios visibles en la educación reglada y la segunda porque sin la intervención de personas cualificadas o la inclusión de artistas dentro del aula para que cuenten sus proyectos, o bien generen nuevos planes artísticos, estaremos abocados a repetir sistemáticamente lo que ya llevamos haciendo desde las últimas cuatro décadas.

Tradicionalmente, a lo largo del tiempo, la educación en general y la educación artística en particular han hecho uso de unas cuantas metodologías centradas en diferentes modelos de intervención, recogidos por Agirre (2005) y que se siguen teniendo en cuenta. Prueba de ello son varios estudios de investigación llevados a cabo por estudiantes de grado recientemente, principalmente de educación.

Entre estos arquetipos pedagógicos podemos destacar los siguientes:

- 1) El modelo logo-centrista: “Sus fundamentos didácticos se establecen en torno a los siguientes aspectos: El valor formativo del modelo / la importancia de la autoridad del maestro / la imitación y la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos para la adquisición de la perfección tanto en las formas como en las destrezas / la importancia de la acción productiva en el proceso de instrucción” (Agirre 2005, 205). De esta forma sigue presente la idea clásica de crear un objeto a través del cual poder representar una idea concreta con unas instrucciones específicas.
- 2) El modelo expresionista: “El modelo auto-expresionista se caracteriza por tener como objetivo renunciar a la instrucción artística con el fin de beneficiar la expresión plástica poniendo siempre en el eje al sujeto creador. Se centra en las emociones, en la sensibilidad, y en la búsqueda de una identidad tanto propia como grupal. Asimismo, rechaza la evaluación y prioriza el auto descubrimiento infantil y la estimulación de la expresión” (Concepción 2022, 7).
- 3) El modelo filolingüístico: “Las propuestas formativas de este modelo para la educación artística se encuentran centradas en el acto comunicativo, asunto que lo hace reconocido como el arte del lenguaje, brindando a los estudiantes los conocimientos necesarios que el docente considera necesarios para que el estudiante cuente con el andamiaje visual para el ejercicio comunicativo que le permita decodificar” (Ariza 2022, 56).

La etapa infantil es más común asociarla con el segundo modelo. Es el que necesita menos intervención por parte del docente, por lo que resulta mucho más cómodo de realizar. Por tanto, lo que suele ocurrir es que se parte de una superficie y un tiempo determinados en donde el principal protagonista es el niño o niña y el material, cualquiera de uso escolar. Si lo meditamos concienzudamente, esto atiende muy bien al ideal del genio creativo, libre de ataduras, que es incomprendido y necesita estallar toda la fuerza que porta dentro de sí; el artista. Pero claro, desligado de cualquier tipo de retroalimentación con el contexto social y sin un apoyo visual ni estimulación alguna. Posiblemente, los docentes interesados por lo artístico sabrán que esta concepción dejó de estar vigente hace muchos años, e incluso le resultará irrisorio al reconocerlo como un cliché caricaturesco. Sin embargo, hoy en día, continúa dándose el caso de que quienes se encargan o encargarán de educar a las futuras generaciones están totalmente desconectados del plano artístico, contemplando este mismo modelo como veraz. Para hacerlo más visual, pensemos en “una pescadilla que se muerde la cola”. Ahora reemplacemos a la pescadilla por un docente. Esta figura docente proviene de un *background* desligado del arte, que a su vez educará a niños y niñas que se formarán desligados del arte, y que, entrados en la edad para cursar estudios universitarios, posiblemente opten por estudiar un Grado en Educación, una carrera desligada del arte, para continuar formando a niños y niñas desligados del arte, que continuarán perpetuando el mismo sistema hasta el infinito que nosotros permitamos como sociedad.

Por otra parte, actualmente el aula parece ser un espacio de extremos. Si bien hemos hablado de una libertad descabezada, en las aulas también podemos encontrarnos con actividades totalmente opuestas, con unos resultados, objetivos y procesos previamente cerrados que atienden exclusivamente a lo estético (Caeiro, 2022). Por ejemplo, materiales reciclados para crear representaciones figurativas, como serpientes, que luego servirán para decorar el pasillo y ocultar el mármol frío de las paredes o cualquier otro proceso manual enmarcado en fechas concretas. En defensa de estos ejercicios encontramos a aquellos docentes que afirman que la expresión plástica y visual presentan gran potencial para abordar el reciclaje de manera integral, ya que estas estrechan el vínculo entre la curiosidad infantil y la manipulación de los ítems que componen el mundo fuera de la búsqueda de lo estético. Es una argumentación totalmente válida, que sin embargo no tiene en cuenta elementos como la significación de la materia usada. Además, en ocasiones, los objetivos de estas prácticas terminan en el vacío o, mejor dicho, en la papelera, puesto que ni los propios familiares ven reflejados a sus hijos en la “serpiente de rollos de papel higiénico”.

3. ARTE / comprender y expresar la vida / DERECHO

Las creaciones ejecutadas por niños permanecen en el punto de mira de varios estudios (Sáinz Martín, 2002; Rodrigo y Gómez, 2023). A través de ellas intentamos comprender qué piensan, acercarnos a su desarrollo cognitivo, si presentan alguna necesidad, si tienen

algún problema, sus alegrías, qué aman, qué odian, su “genio”. Consecuentemente, es una fuente de información muy potente para los adultos que no siempre llegamos a resolver. Pero ¿son los niños conscientes del poder que reside en lo que crean? Si nos preocupásemos por hacerles entender cuál es el motor que les lleva a dibujar lo que dibujan, tanto como lo hacemos por entenderlo nosotros, los hermanos, los padres, los abuelos, los profesores, etc., seguramente estos niños crecerían sabiendo que su genio innato habita con otros genios, que convive, que se condiciona, que acata, que interactúa, que no vive encerrado en la torre a la que hace alusión Acaso y Megías (2017) en su libro *Art Thinking*.

Resultaría maravilloso ver a niños inquietos por crear de manera consciente, reconociendo que el arte es pensar, que el arte es comunicar, querer avanzar pese a tener ladrillos atados a sus pies. Desafortunadamente la perspectiva de Herrero (2010, 152) parece más verosímil, puesto que “solo algunos podrán acceder tempranamente a una educación integral y familiar para educar el gusto y la mirada desde códigos estéticos, recorriendo teatros, museos, galerías, accediendo a la lectura de obras artísticas (plásticas, musicales, escénicas etc.)”. La formación en arte debería de vivirse como un derecho universal y necesario. Tal vez la mayoría de la población mundial entienda por derecho humano un concepto únicamente ligado a las necesidades más básicas para garantizar nuestra supervivencia como especie, pero en estos derechos han de reconocerse también las dimensiones culturales y económicas propias de la dimensión social de nuestra humanidad para garantizar vidas dignas y plenas. Pese al pensamiento popular “lo cierto es que el derecho al arte existe, está reconocido de una u otra manera en multitud de ordenamientos jurídicos, y de hecho apareció explícitamente como uno de los derechos universales en la Declaración Universal de los derechos humanos a mitad del siglo XX” (Martínez Dalmau 2022, 75). Antes de ese momento, el derecho al arte perteneció a las discusiones entre teóricos y filósofos. Sin embargo, la experiencia en el presente ratifica que incluso aquellos que gozan de una buena base intelectual continúan pensando desde esta concepción elitista del arte.

Tras haber mencionado la garantía de una vida digna, no podía faltar en la ecuación la variable de las transiciones desde el punto de vista educativo. El cambio es inherente a la vida, por más que queramos no podemos deshacernos de él. Consecuentemente, las producciones artísticas se alimentan de él, lo devoran, porque les aporta valor, o incluso las revalorizan. En contraposición, es muy difícil hallar piezas artísticas que den lugar a un cambio que no pertenezca exclusivamente al mundo artístico y su devenir. Estas dos cuestiones han sido ejes inspiradores de debates que posiblemente nunca terminen y sobre los que se deberían de empezar a sentar unas bases sólidas para trabajar en la misma dirección.

Aun así, la concepción del arte para comprender el cambio debería formar parte de estas discusiones, sobre todo para niños y jóvenes, en etapas dónde la evolución física, cognitiva y social son el elemento número uno y el más duradero si englobamos toda la etapa educativa formal. Por este motivo, en este texto se nombran proyectos que tienen como objetivo abrir los ojos tanto a los niños y niñas sobre sus propias transiciones,

eliminando las restricciones que surgen posteriormente sobre quienes deberían seguir por la vía artística y quienes no, como a los docentes, cuyo objetivo final es la de velar por la educación a través de las artes desde una concepción plenamente holística.

4. Dónde mirar / PROYECTOS que te permitan explorar

Una manera de acercar el cambio y que los niños y niñas vean el arte desde una perspectiva de aprendizaje, lejos de los estereotipos contemplativos o la realización de manualidades, es a través de proyectos centrados en aportar soluciones que posibiliten estrategias de conocimiento a la vez que se puedan realizar con cierta libertad. Los siete proyectos que a continuación presentamos contienen dichos ingredientes. Por un lado, son un compromiso social, una posibilidad de poder conectar con los problemas de los lugares que habitamos. Por otro lado, encontramos las diferentes posibilidades creativas que nos ofrecen técnicas y movimientos artísticos, y finalmente, entre otros muchos más, podemos destacar como todos los proyectos están vivos, es decir, permiten no solamente desarrollarse en la etapa infantil sino que son capaces de poder avanzar hasta los niveles universitarios superiores y utilizarse en la formación de futuros docentes con la viabilidad de que el cambio en el paradigma educativo a través de las artes pueda llegar a ser efectivo.

4.1 Arte para aprender

Uno de los grandes proyectos llevados a cabo a lo largo de la última década es el concebido en el 2013 por la Universidad de Granada en asociación con el Centro Cultural Cajagranada y otras entidades como ACOES Granada CREA. Sus coordinadores son los profesores Joaquín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel de la misma Universidad. La meta de APA (Arte para Aprender) es romper totalmente con la mecánica museística tradicional, en la que el público ha de “hacer” para comprender las obras que se exponen. Piezas que se completan con la intervención del público, creando instalaciones activas.

Entre los objetivos que ha tenido en cuenta se destacan los siguientes:

- Idear nuevos métodos para los procesos enseñanza-aprendizaje de las artes visuales.
- Que las piezas artísticas funcionen como recurso didáctico.
- Que en los museos los procesos creativos no queden relegados a un último plano, sino al primero.
- Que la experimentación práctica del público sea parte de la propia obra.
- Que el aprendizaje significativo sea el vórtice de la acción museística/ expositiva.
- Que este tipo de innovación sea aplicado en otras instituciones socioeducativas.
- Cohesionar el arte proveniente de diferentes etapas y perspectivas.

La deificación de los artistas expuestos queda abolida cuando cualquier individuo puede colocar su creación junto a estos. Ya no solo se trata de colgar “al lado de”, sino de formar parte del catálogo de la misma exposición, con nombre y apellidos. Por tanto, los artistas de mayor renombre internacional sirven como excusa para acoger a todos aquellos por los que el arte existe, es decir, todos y cada uno de nosotros. Desde esta mirada, lo innovador de APA es la metodología por la que aboga, que bien podría servir como modelo en los procesos curriculares del ámbito educativo.

Para ilustrar mejor el propósito de este proyecto se ha decidido escoger una de las tantas acciones llevadas a cabo, cuyo título es: Creación escultórica realidad virtual. La finalidad de la propuesta es comprender el proceso conceptual y formal de Pablo Ruiz Picasso en base a *La Suite Vollard* (1939), un grabado sobre plancha de cobre. Para ello se hace uso de unas gafas de realidad virtual, las cuales permiten la elaboración de dibujos tridimensionales dentro de un espacio virtual, que generan una conexión visual con el gesto de la obra.

La acción del visitante se basa en la creación de cubos abiertos o cerrados, mientras se genera una estructura colaborativa que compone una instalación virtual. El proceso de creación e intervención de cada participante y la pieza final pueden observarse durante su elaboración, en la instalación física que incluye una pantalla a disposición de los visitantes.

En la mayoría de los casos se trata de mimetizar el proceso de creación del artista para sentirnos parte de ella. Es perfecto para dar a entender, sobre todo en los más jóvenes, que el arte es legítimo en cada uno de los seres humanos, no ajeno. Por ello también conviene destacar la exposición: *Enfrascados por el confinamiento*.

En ella el visitante toma como referencia la fotografía “Sin título” de Chema Madoz (1990). Un hueso con manchas de dalmata. De esta suerte, la metáfora visual como técnica se hace más cercana cuando el público ha de publicar una foto en la que confine una parte de su cuerpo en un tarro de cristal. El resultado es una acumulación compartida en la plataforma digital de las sensaciones e ideas sufridas en la pandemia del COVID-19.

Si nos fijamos, en un acto tan sencillo pueden conseguirse grandes cosas. Una obra inclusiva, cooperativa, sencilla, desprovista de pesados procedimientos y, sobre todo, en la que se respeta al artista como servidor de la sociedad, y no únicamente de su ego.

4.2 Abu, déjame que pinte tu cuento

“Abu, déjame que pinte tu cuento” es un proyecto de intervención educativa y mediación artística que se desarrolló durante el año 2020 en diferentes centros escolares de la ciudad de Murcia. El proyecto perseguía poder dibujar un mapa de la ciudad partiendo de relatos/ dibujos intergeneracionales entre abuelas y abuelos con sus nietas y nietos de diferentes edades. Bedmar (2003) expone cómo la introducción de una educación intergeneracional

permite desarrollar los cuatro pilares básicos en los que se desarrolla una eficaz educación a lo largo de la vida y que son los siguientes:

- Enseñar a vivir de manera conjunta, el diálogo permite la resolución de conflictos. El proceso de socialización se basa en un enriquecimiento mutuo debido al aporte beneficioso y complementario de diversos elementos.
- Enseñar a conocer, reforzando la capacidad de investigar de manera individual. La educación intergeneracional permite desarrollar capacidades de comunicación, al vivir en contacto con los demás conocimientos y aspectos más concretos y específicos adaptados a las necesidades de los implicados.
- Enseñar a hacer, aprender a través de la interacción y la acción, pero a través de la reflexión.
- Enseñar a ser, a realizarse a uno mismo tanto de manera individual como colectiva, aumentando experiencias positivas de autoestima y afianzando la felicidad.

Para ello, se tomó como referencia lugares personales de la ciudad de Murcia, así como otros espacios que evocasen a otros lugares de origen. Con todas las historias narradas se buscó, a través de trabajos artísticos realizados por los niños y niñas participantes, desarrollar una propuesta didáctica y artística en sus centros escolares.

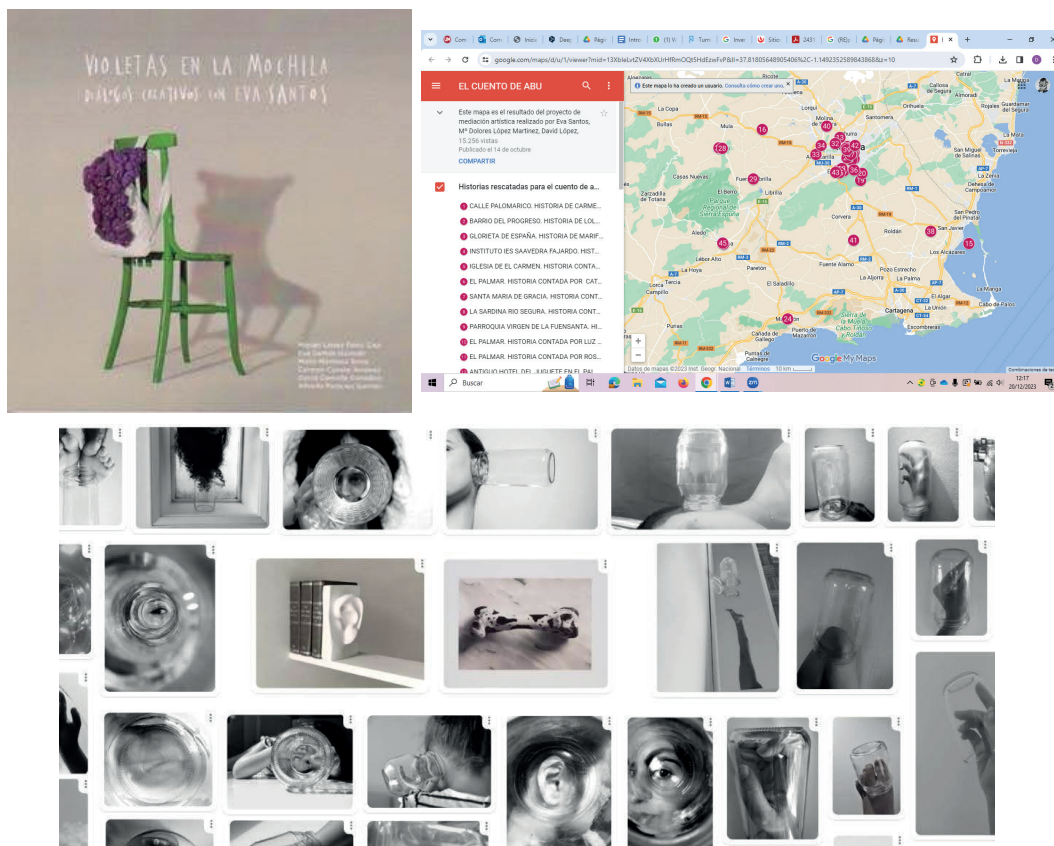


Figura 1. Instantáneas de diferentes momentos de algunos proyectos.

Los estudiantes crearon un registro imaginario de todas las historias familiares rescatadas mediante la experimentación de diversas técnicas artísticas. Partiendo de un modelo de trabajo comunitario donde los y las estudiantes son los verdaderos protagonistas, a través de sus creaciones se realizaron diferentes aportaciones que finalmente fueron agrupadas en un entorno virtual abierto y visitable por todo el que lo desee. De esta forma se facilitó a las nuevas generaciones el uso de diferentes códigos artísticos para identificarse con el entorno, pues todo aquello que se siente propio se tiende a valorar y cuidar con mayor esmero. La imagen final fue un mapa interactivo que permite escuchar en primera persona los relatos de los abuelos y abuelas al tiempo que visualizar las diferentes creaciones.

4.3 (RE)pensando rincones: la silla de pensar

Este proyecto surge ante la inquietud de descontextualizar los entornos escolares tradicionales. Todavía hoy los espacios y el mobiliario son muy similares a los de hace años. Incluso después de mucho tiempo descubrimos que todavía pervive la llamada silla de pensar. Este mobiliario del aula era y en ocasiones lamentablemente también es uno de los lugares en donde se desplaza a estudiantes que no cumplen con las directrices que plantea el docente y son invitados a reflexionar como consecuencia de su conducta disruptiva en el aula. Ha pasado mucho tiempo desde que se inventó esta norma y es por ello por lo que se pensó: ¿por qué no vincular la oportunidad para meditar en ese espacio a la motivación y la creatividad, y no a un castigo? En este sentido, si la silla es un elemento que se puede relacionar con la persona que la ocupa sentándose en ella -pues la anatomía del sedente se acopla a su estructura física-, ¿cabría la posibilidad de alterar su diseño? ¿Se podría convertir en un elemento artístico que tuviera propiedades que la convirtiesen en un elemento capaz de mejorar su experiencia o invite a la creatividad?

Entre las inquietudes de este proyecto multidisciplinar -educativo, teatral y arquitectónico-, se pretendió poner en marcha una investigación que permitiese defender la capacidad del arte y la performance para replantear la silla de pensar, así como el entorno donde se ubica, generalmente -el rincón- de la clase, de un modo estructural, funcional y espacial. Con tal intención, se propuso el análisis de los modelos de instalaciones realizados por la performista Esther Ferrer, quien opta por dar libertad al estudiante para explorar y convertirse en un verdadero creador (Castro 2017). Por su parte, los pedagogos Célestin Freinet y Jacques Lecoq (Lecoq 2004) defienden, como Ferrer, una metodología totalmente centrada en la libertad creativa y en las capacidades que tienen los niños para crear, razonar y conceptualizar sus propias producciones artísticas.

El desarrollo de la intervención se llevó a cabo durante el curso académico 2021/2022 tanto con estudiantes de Grado en Educación Infantil como con centros educativos de dicha etapa. La intervención artística llevada a cabo en torno a la idea silla de pensar ofreció al alumnado la posibilidad de visibilizar emociones y, al mismo tiempo, investigar tanto sobre ella, como sobre el vacío que se crea en relación con otros elementos como pueden ser la repetición y el azar como generadores de la producción artística. Para

la puesta en marcha del proyecto se recogieron diferentes sillas con historias distintas que, tras la intervención artística, poco a poco fueron transformándose y generando nuevas historias. Esto permitió crear nuevos significados totalmente diferentes. Este proyecto pretendió ser un campo de experimentación para unificar la práctica artística con la innovación docente desde una mirada multidisciplinar (De San Nicolás, et al. 2021).

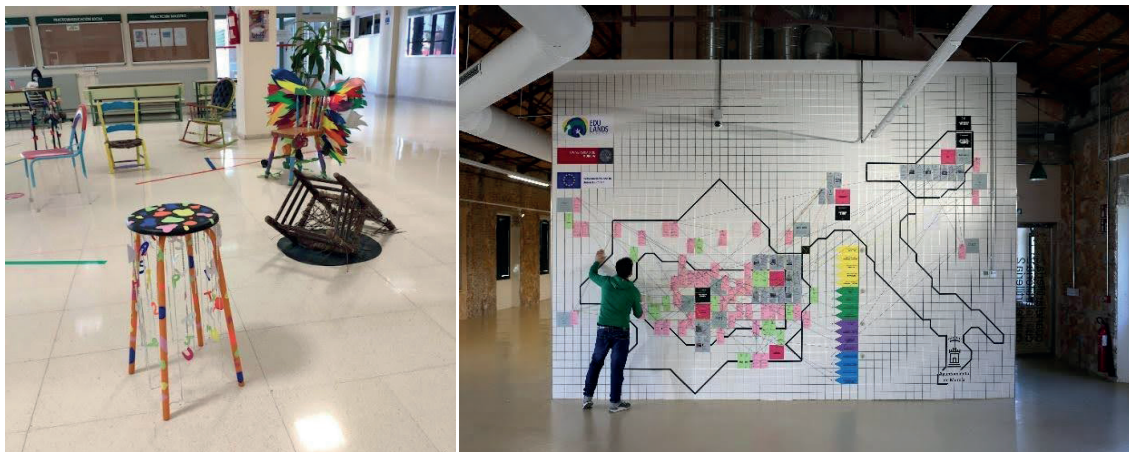


Figura 2. Diferentes momentos de algunos proyectos.

4.4 EDULANDS for transitions: Collaborative tools to connect School and Landscape

El proyecto EDULANDS for transitions: collaborative tools to connect the school with the landscape es un proyecto financiado con fondos Erasmus + para Cooperation partnerships in school education. Comenzó su andadura en el año 2022 con una proyección de dos años para estudiar y sacar conclusiones sobre cómo conectar escuela y paisaje con el propósito de favorecer un cambio de paradigma que consideramos necesario en el marco educativo. Un cambio que fuese capaz de generar transformación social y medioambiental.

Este proyecto está coordinado por la Universidad de Murcia, de España, a la que se unen otras dos universidades. Por un lado, el Politécnico di Milano en Italia y por otro la Universitat fur angewandte Kunst Wien en Austria; También forman parte del mismo OIKODROM The Vienna Institute for Urban Sustainability (Austria) así como la productora de cine InDirectFilm_AEDS perteneciente al programa (Educación para el Desarrollo Sostenible) de España. A todo ello se le suman cuatro escuelas de educación primaria y centros de educación secundaria. El colectivo de creación artística y reactivación ciudadana Huerta Bizarra (España) que también es uno de los grandes activos de este proyecto, así como la Academy of Fine Arts de Viena (Austria) y el museo SHUQURA Hands On Museum (Georgia).

Entre los diferentes objetivos, uno de los principales reside en crear recursos disponibles en abierto para toda la población, así como una metodología pedagógica que facilite la conexión bidireccional entre los centros de enseñanza y el paisaje cercano que

los rodea. Queremos entender el paisaje como el medio físico y geográfico en dónde sucedemos, pero también como dimensión humana, sensorial y emocional. La transición y la transformación de la conciencia están en nuestra esencia, por lo que las competencias y capacidades clave del proyecto *EDULANDS for transitions* se han focalizado en estimular y educar la mirada hacia un reconocimiento del valor de la comunidad local, la conservación del patrimonio cultural y natural, así como la conexión con los paisajes cercanos. Con todo ello, lo que se ha pretendido ha sido generar aprendizaje sobre estrategias de transición que estén próximas con la economía local, la producción de alimentos, la movilidad sostenible y la eficiencia en el uso de recursos. Todo ello observado desde una perspectiva totalmente creativa en donde el pensamiento artístico tiene una especial relevancia. Es evidente que debemos ser conscientes de la necesidad de crear esta conexión, así como contenidos dirigidos a la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Esto nos ha permitido desarrollar herramientas útiles para los docentes en forma de metodologías colaborativas adaptadas. Los resultados obtenidos han evidenciado que es posible eliminar aquellas barreras que durante mucho tiempo hemos mantenido en relación con el aula como espacio cerrado abriéndolo a la posibilidad de creación de espacios de contacto intergeneracional tanto dentro, como fuera de la escuela. En esta realidad, las capacidades creativas han permitido diseñar diferentes diálogos con los niños y niñas permitiendo un acercamiento más directo, no únicamente en forma de dibujo o pintura, sino también en estrategias e ideas que posibiliten una comunicación social más plural.

4.5 Un paseo sensorial por el arcoiris

Es un proyecto en el que, empleando los siete colores del arco Iris se diseña una instalación dentro del aula habitual que facilita el desarrollo de los cinco sentidos.

Para absorber los contenidos que se pretenden alcanzar a través de los objetivos didácticos propuestos, la idea es crear un espacio en el que los niños más pequeños puedan experimentar y sentir los estímulos que se distribuyen. La instalación es el mejor método para crear un ambiente lúdico y estético en el que los niños y niñas interactúen y aprendan. En ella exploran, juegan, adquieren conocimientos y valores por sí solos, facilitando el interés por descubrir. En la fase de acción del alumnado, los docentes sólo apuntan las acciones y actitudes observadas en determinados momentos, lo cual ha servido de guía en proyectos posteriores.

Para la instalación se escogieron materiales y recursos que específicamente atendieran a cada uno de los sentidos. Por ejemplo, para el gusto, comida, para el tacto, conchas, para el olfato, especias y hierbas, para la vista, los mandalas y para el oído, diferentes paisajes sonoros, entre otros muchos más elementos en cada caso.

Este proyecto se llevó a cabo en el 2015 en un colegio de Jaén, España, tras el cual los participantes sintieron la necesidad de dibujar aquello que habían percibido durante la experiencia. De hecho, los colores presentes en la instalación también estaban presentes

en sus creaciones, lo que enfatizó la importancia de la motivación que suscita la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la memoria.

Por otra parte, este tipo de didáctica instalativa permite a los docentes aprender más sobre la heterogeneidad de sus estudiantes. Al estar integrada por diversas secciones y elementos compartidos, la personalidad, habilidades y comportamientos de cada niño se clarifica, permitiendo una respuesta más atenta a la diversidad de necesidades de estos en ese momento, así como en futuras sesiones.

4.6 Violetas en la mochila

El trabajo artístico *Violetas en la Mochila: Diálogos creativos con Eva Santos* es un proyecto desarrollado por la artista, docente y mediadora de procesos creativos Eva Santos, enmarcado dentro de un proyecto de I+D+i dentro del grupo de investigación Espacio Público y Tejido Social: Prácticas colaborativas y arte contemporáneo en tiempos de crisis económica. Este trabajo aúna la obra personal de la artista con un proyecto didáctico enmarcado dentro de “Diálogos Creativos” que lleva realizándose desde el año 2014 en el Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares de Madrid y en el que se genera “un espacio híbrido en el que se pueden entrecruzar diálogos entre niños y niñas, estudiantes en formación y profesionales de las artes. En definitiva, un lugar que genere preguntas e interrogantes, pero un lugar que multiplique su alcance y cuya caja de resonancia promueva experiencias de aprendizaje que resuenan también en los propios colegios y en las aulas universitarias” (Palacios 2015, 6). Por otro lado, es destacable que *Violetas en la mochila*, en palabras de la autora, signifique un homenaje a las mujeres que han permitido que hoy se pueda vivir en libertad y autonomía. Una voz a los estudiantes para reflexionar en torno a la no discriminación por razón de sexo a través de la costura y las prendas de vestir en donde lo realmente importante son la infinidad de momentos sorpresa que, a través de los recuerdos de las diferentes prendas de vestir utilizadas, van surgiendo a la vez que se construye la obra. Este tipo de intervención ha sido llevada a cabo tanto con estudiantes universitarios como con estudiantes de centros escolares planteando diferentes situaciones a través de un material de uso cotidiano, pero con el mismo nexo común: la posibilidad de expresión a través del arte. Es, por tanto, una manera de poder transmitir un mensaje ético de igualdad a las generaciones futuras.

4.7 El alfarero en el aula: Visibilidad de la realidad social y vulnerabilidad a través de la cerámica

Esta propuesta de intervención educativa se llevó a cabo ante la necesidad de conocer la realidad de los niños y niñas que en ocasiones presentan momentos de vulnerabilidad. Para ello, se planteó la promoción de la interculturalidad, así como intentar detectar condiciones o circunstancias que pudiesen influir en la perpetuación de la exclusión

social, con el fin de mejorar la situación de partida con la que nos encontramos. Al llevarse a cabo, en dos escenarios diferentes, uno el universitario y otro el aula se tuvo en cuenta el municipio de la Región de Murcia donde se llevó a cabo y que contaba con un alto índice de población en edad escolar que sufrían algún tipo de vulnerabilidad. Muchos de ellos participaban de forma habitual en actividades de carácter social en colectivos destinados a fines sociales. A través de estas asociaciones con las que participaban se ha intentado paliar las necesidades educativas y asistenciales que sufren. Teniendo en cuenta esta idea, resultó fundamental otorgar una importancia significativa a las posibilidades expresivas y de comunicación que ofrece, en este caso concreto, la cerámica como medio artístico actuando como un intermediario comunicativo entre la persona y el medio social que lo rodea. De ahí surge la idea principal de introducir al “Alfarero en el aula”.

Para poder llevarlo a cabo se plantearon algunos objetivos entre los que destacamos los siguientes:

- Conocer la cerámica y sus procesos como medio de manifestación artística.
- Visibilizar la percepción/realidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad a través de las prácticas artísticas.
- Por medio de intervenciones cerámicas, identificar situaciones de conflicto en el entorno.
- Promover la interculturalidad a través de las propuestas de intervención artística.
- Crear espacios seguros para el alumnado por medio de las creaciones cerámicas y sus diferentes posibilidades.

Durante el desarrollo de la acción en el año 2022 se establecieron diferentes tomas de contacto con los materiales y encuentros que facilitaron los principales diálogos de comunicación, así como diversos momentos para compartir tanto las necesidades como las debilidades de cada uno de los participantes. Posteriormente se elaboró una introducción e iniciación a la cerámica atendiendo a determinados aspectos técnicos como son:

- Generar un ambiente de confianza y conexión que facilite la creación y participación.
- Presentar los temas que se van a trabajar en el proyecto e inicio de la producción por medio de dibujos.
- Conocer la percepción y la realidad de los alumnos en situación de vulnerabilidad.

Entre los principales temas y aspectos que se trabajan con el proyecto se destacan los siguientes:

Dentro del entorno del colegio: Cuál es la dificultad o facilidad en los contenidos, las preferencias de asignaturas, la relación con los docentes, los espacios del centro que generan seguridad o inseguridad, si existen sensaciones de tranquilidad, diversión, temor, rechazo, etc.

En relación con mis amigos/as: Identificar a las personas con las que me relaciono, cuáles son mis influencias, si hay un mantenimiento o no de las mismas amistades dentro y

fuera del centro, que actividades o juegos realizo, si existen o no conflictos interpersonales o situaciones de acoso/vulnerabilidad.

Lo que ocurre en casa: Cuáles son las condiciones de higiene y salubridad, si existe un espacio destinado al estudio, la relación con los diferentes miembros de la familia o personas convivientes, la ausencia de bienes materiales básicos, si hay o no presencia de algún tipo de sustancia o elementos perjudiciales para la salud o integridad física de los menores.

Con relación al entorno o el lugar en el que habito: Cuáles son las características del entorno en el que me desenvuelvo, si hay o no existencia de zonas lúdicas y recreativas, la autonomía que proporciona la figura de autoridad o persona responsable. Lugares de encuentro. Espacios para compartir, zonas comunes, etc., (Lopez-Ruiz y Escarvajal López, 2022).

<i>Título del proyecto</i>	<i>Autores</i>	<i>Año</i>	<i>Etapa educativa</i>	<i>Temática</i>
Abú deja que pinte tu cuento	Santos, et al.	2020	Infantil y primaria	Es un proyecto de mediación artística en donde se ponen en valor los vínculos intergeneracionales. Pretende dar visibilidad a las historias de la memoria para que no se olviden.
(RE)pensando rincones: La silla de pensar	López Ruiz, et al.	2021	Infantil	Investigación que defiende la capacidad del arte y la performance para replantear la silla de pensar, así como el entorno donde se ubica el rincón, de un modo estructural, funcional y espacial desde una mirada contemporánea.
Arte para aprender	Coordina- dores: Joa- quín Roldán Ramírez y Ricardo Marín Viadel	Desde 2013	Infantil y primaria	Los visitantes comprenden los procesos conceptuales y formales de las obras expuestas mediante instalaciones colectivas creadas por ellos mismos. Abolición del público pasivo/artista como deidad.
El alfarero en el aula	Lopez-Ruiz y Escarvajal López	2022	Infantil	Desarrollo de la capacidad expresiva a través de la manipulación con diferentes elementos naturales.

Violetas en la mochila	Eva Santos	2018	Primaria y Universitario	Todos somos iguales. Tenemos los mismos derechos y nadie puede opacar este hecho. Por ello, desde la educación debemos concienciar la igualdad de las personas.
EDULANDS for transitions: Collaborative tools to connect School and Landscape	González Candela et al.	2022	Infantil, Primaria, Secundaria y Universitario	Conectar el paisaje con la escuela es uno de los retos que plantea este proyecto. Para ello cuenta con diferentes colaboradores, artistas y docentes que posibiliten estas conexiones desde un punto de vista totalmente sostenible.
Un paseo sensorial por el arcoiris	Rodríguez Cristino	2015	Infantil	Aprendizaje por descubrimiento a través de la instalación artística en donde se pone en valor el juego a través del arte como herramienta de aprendizaje.

Tabla 1. Principales ideas para una educación creativa. Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Los adultos debemos ser conscientes de las necesidades expresivas de los niños. La etapa infantil es quizás, la más importante de todas las etapas de la vida. Crecer con cierta solidez y estímulos pueden ser pilares fundamentales en el futuro. La creación artística y la libre expresión no sólo a través de las artes plásticas sino del arte en general puede fortalecernos. Aún en el presente, es destacable la falta de una clara base epistemológica que posibilite conjugar la parte teórica con la parte práctica generando consecuentemente creaciones en donde el mensaje sea más importante que los resultados estéticos y en donde los principales implicados sean conscientes de que crean para comunicar y para ofrecer respuestas a problemáticas cercanas que les permitan mejorar el lugar en el que viven (Figuerola-Céspedes y Guerra, 2022). Desafortunadamente, los estudiantes universitarios y futuros docentes infantiles sufren los perjuicios de esta carencia instructiva, y esta, a su vez, se convertirá en la carencia de sus alumnos. Así, dando respuesta al interrogante fundamental de esta investigación y cumpliendo con el objetivo principal, se ha podido comprobar la existencia de diversos proyectos que responden eficazmente construyendo personas en este sentido, mediante la instalación, la fotografía, la performance, la plasticidad, etc. Por tanto, no solo se afirma que es necesaria la formación A/r/tográfica en los Grados de Educación, sino que también es posible, porque ya se está llevando a cabo, aunque no necesariamente en contextos estrictamente educativos como la escuela. Además, no es que, en los tiempos que corren, se necesiten personas mucho más

críticas, conscientes de las sinergias sociales y responsables con valores éticos y morales en comparación con otras épocas, porque siempre han sido necesarias, sino que ahora tenemos las herramientas necesarias para poder conseguirlas a través de los mecanismos que nos facilita el arte. La primera etapa de vida necesita grandes cambios en cuanto a contenido visual y plástico y hay una necesidad imperante de no seguir fortaleciendo obsoletos patrones. Es el momento de dar fuerza a una verdadera democratización del proceso artístico, convertir el “cualquiera puede ser artista” a “cualquiera puede valerse del arte”. Cada vez son más las instituciones culturales, los museos, los investigadores universitarios y profesionales en el ámbito, tanto público como privado, que teorizan y ponen en práctica este tipo de pedagogías de las que debemos aprovecharnos. Por tanto, es esencial indagar sobre las diferentes vías de trabajo para poder oficializarlas en las escuelas, de manera formal y en cualquier otro lugar, de manera informal. Además, para que sean efectivas en la formación de los nuevos docentes, quienes tendrán la última palabra para comunicar las posibilidades que residen en el arte, desmitificado dentro del aula, es necesario creer en ellas y potenciarlas, colaborar, expandir. En este sentido, la competencia principal a trabajar con los más pequeños es que estos proyecten su voz y visión incondicionadas de “una perspectiva adulta, con temáticas definidas por los adultos y con personajes que encarnan valores adultos” (Moreno 2018, 15), sobre todo en relación a los modelos transmediáticos que engloban gran parte de los aspectos vitales en la actualidad.

Referencias

- Acaso, María y Clara Megías (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. PAIDÓS Educación.
- Agirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro-EUB y Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ariza, S. A. (2022). «Google Classroom Como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de Las Competencias Del Área De Artística Aplicadas A La Enseñanza De La Fotografía En Estudiantes De Grados Décimos De La Institución Educativa Antonio Nariño (VillavicencioMeta)». Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cartagena. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16485/TGF_Sergio%20Ariza%20Ayala.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bedmar, M. (2003). La Educación Intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar, y I. Montero (coords.). *La Educación Intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 67-82). Dykinson.
- Caeiro Rodríguez, M. (2022). ¿Una forma bella debe ser buena? Relaciones pedagógicas éticas y estéticas en las aulas. En *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI*, coordinadores Juan Luis Fuentes Osorio, Concepción Naval Durán y Luz Dayanna Rojas, 78-92. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/jj.1866715.7>

- Castro, E. (2017). «Esther Ferrer: “Me importa un rábano que sea o que no sea arte”». *Revista Artishock de Arte Contemporáneo*. [entrevista en línea] <https://artishockrevista.com/2017/08/01/esther-ferrer-entrevista-ernesto-castro/>
- Concepción Muñoz, D. (2022). Artes plásticas y visuales en Educación Infantil: Observando y descubriendo. Trabajo Fin de Grado. Universidad Pública de Navarra. [/https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/46080/TFG23-Ginf-CONCEPCION-131655.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/46080/TFG23-Ginf-CONCEPCION-131655.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- De San Nicolás Juárez, H., Colomina Molina T. y López Ruiz D. (2021). (Re) pensando rincones: La silla de pensar. *Instalaciones artísticas: análisis espacial y escenográfico* (pp. 244-253). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223727>
- Figueroa-Céspedes, I. y Guerra P. (2023). Biographical Traces of Early Childhood Educators in Initial Teacher Training: Narratives of the Construction of Professional Identity. *Education Policy Analysis Archives* 31(August). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>.
- Flores Lueg, C., Alvarado Retamal T., Belén Gutiérrez Oyarce T., y Medel Lilo S. P. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación* 22, 1:1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>.
- Herrero, P. (2010). El arte como derecho. Sobre las tensiones entre arte -arte popular y el acceso a su decodificación. *Cuadernos FH y CS-UNJu*, núm.39:141-154. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n39/n39a10.pdf>
- Juanola, R. y Calbó M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 17, 17-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273002>
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba Editorial S.L., 2ª edición.
- León-Río, B. (2023). Los símbolos ascensionales en el arte infantil. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 18, 33:70-89. DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.19941>
- López-Ruiz, D. y Escarvajal López E. (2022). Arte contra la desigualdad: intervención socioeducativa a través de la fotografía en centros de educación primaria. *ARTSEDUCA*, (34), 151-166. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6548>
- Martínez Dalmau, R. (2022). El Derecho Al Arte: Definición, Dimensiones Y Distinciones. *Revista De La Facultad De Derecho De México* 72, 283:43-94. <https://revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/82904> <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2023.283.82904>
- Moreno Velandia, E. K. (2018). Narrativas transmedia, infancia y cultura digital. *Infancias Imágenes* Vol 17, 1:I-XIII <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6992019.pdf>
- Palacios, A. (2015). *Inventando mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

- Pinzón Prieto, N. & Martínez Carreño I. (2023). *El uso de la expresión artística en los procesos de atención*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56092>
- Rodrigo Moriche, M. y Gómez Redondo C. (2023). «El material no estructurado en la práctica educativa dentro del primer ciclo de educación infantil: sus aplicaciones desde diferentes perspectivas metodológicas y su contribución al desarrollo de las capacidades infantiles. Estudio de caso en la Comunidad de Madrid». *Pulso. Revista de educación*, 46:76–101. <https://doi.org/10.58265/pulso.5884>
- Rodríguez Cristino, J. (2017). «Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil». *Tercio Creciente*, 12, pp. 97-120. <https://doi/10.17561/rtc.n12.7>
- Roldán, J. y Marín Viadel R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Sáinz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de GH Luquet. *Arte, individuo y sociedad*, Anejo I, 173-186. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ecob,+ARIS0202110173A.PDF>
- Trueba Marcano, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de la Torre.
- UNESCO 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>