

Autorrepresentación y creación artística: experiencias desde la docencia universitaria

Self-Representation And Artistic Creation: Experiences From University Teaching

Ander Gómez Miranda

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ander.gomez@ehu.eus

<https://orcid.org/0009-0000-9992-1413>

Recibido: 07/09/2025

Revisado: 27/09/2025

Aceptado: 27/09/2025

Publicado: 01/11/2025

Laia Becerra Martínez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

laia.becerra@ehu.eus

<https://orcid.org/0009-0007-0393-6460>

Sugerencias para citar este artículo:

Gómez Miranda, Ander y Becerra Martínez, Laia (2025). «Autorrepresentación y creación artística: experiencias desde la docencia universitaria», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 69-82), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9963>

Resumen

A lo largo del curso 2024/2025, dos docentes de las asignaturas *Laboratorio de Imagen* y *Pintura I*, pertenecientes al primer curso de los grados impartidos en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, han abordado con el mismo grupo la cuestión de “autorrepresentación”. A pesar de que cada materia planteó el concepto desde distintos prismas, la historia personal del alumnado se convirtió en el pilar fundamental de sus creaciones. Se da la circunstancia de que no existió una coordinación previa entre ambos docentes a la hora de trabajar el citado tema; sin embargo, ambos llegaron a la conclusión de que fue una experiencia docente positiva y enriquecedora.

A través de una visión *a/r/tográfica*, este texto presenta dos estudios de caso sobre las experiencias de cada disciplina a la hora de trabajar el concepto de “autorrepresentación”, poniendo el foco en la metodología llevada a cabo, el proceso creativo vivido y el valor pedagógico que puede suponer.

Las conclusiones fruto de la puesta en común de los dos estudios de caso que se desarrollan en el presente artículo son el punto de partida de un proyecto conjunto que se está diseñando desde ambas asignaturas y que se llevará a cabo a lo largo del curso 2025/26.

Palabras clave: autorrepresentación; identidad; proceso creativo; a/r/tografía; educación artística; imagen; pintura.

Abstract

Throughout the 2024/2025 academic year, two lecturers teaching *Laboratorio de Imagen* and *Pintura I*, subjects belonging to the first year of the degrees taught at the Faculty of Fine Arts of the University of the Basque Country (UPV/EHU), addressed the issue of 'self-representation' with the same group of students. Although each subject approached the concept from different perspectives, the students' personal histories became the cornerstone of their creations. Despite the fact that there was no prior coordination between the two teachers when working on this topic, both concluded that it was a positive and enriching teaching experience.

Through an a/r/tographic vision, this text presents two case studies on the experiences of each discipline when working on the concept of 'self-representation', focusing on the methodology used, the creative process experienced and the pedagogical value it can bring.

The conclusions drawn from the two case studies developed in this article are the starting point for a joint project that is being designed by both subjects and will be developed throughout the 2025/26 academic year.

Keywords: Self-representation; Identity; Creative Process; A/r/tography; Art Education; Image; Painting.

1. Introducción

La autorrepresentación ha sido un motivo recurrente en el mundo del arte a lo largo de la historia. También es un acto que se realiza en la cotidianeidad, ya que en la sociedad actual muchas personas generan y comparten contenido personal a través de sus redes sociales. Por lo tanto, podría afirmarse que, de manera consciente o inconsciente, las personas estamos en un constante proceso de autorrepresentación a través de las imágenes que generamos.

Partiendo de la premisa anterior, y sin haberlo previsto de antemano, dos docentes de la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU trabajamos el concepto de autorrepresentación con el mismo grupo de estudiantado universitario el pasado curso (2024/2025). Así, desde las asignaturas *Laboratorio de Imagen* y *Pintura I*, se trató el tema desde diferentes perspectivas, pretextos y contextos.

Este texto narra dos estudios de caso que pretenden visibilizar las experiencias, los recursos utilizados y los resultados obtenidos, considerando que pueden aportar otros puntos de vista en torno al tema en cuestión. Se concibe el estudio de caso como una oportunidad para entender “el detalle de la interacción con sus contextos. (...) El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11).

2. Lo autorrepresentativo como eje vertebrador en proyectos de enseñanza artística universitaria

El tipo de propuesta educativa que se analiza en el presente artículo puede situarse dentro del marco de la Investigación Educativa Basada en las Artes. Revilla et al. (2020) señalan que este tipo de docencia-investigación “permite explorar las creaciones realizadas por el alumnado, los procesos educativos y el acompañamiento del profesorado en el proceso de creación” (p. 39). Por lo tanto, el profesorado pasaría a ser guía y acompañante de los discentes en ese proceso de autoconocimiento y en su posterior configuración como pieza artística.

Cuando se piensa en el concepto de autorrepresentación pueden venir varias definiciones a la mente. En este caso, se comparte la definición propuesta por Ruiz de Almirón (2022), quien afirma que la autorrepresentación sería:

cualquier forma de producción artística en la cual la persona, o personas, que crea la obra incluya o parta de la imagen de su propio cuerpo o su propia experiencia con respecto al tema a tratar, de forma que la obra declara la existencia de la persona creadora y sus vivencias, ideas o sentimientos. (...) Podemos entender como autorrepresentación no solo la autobiografía o el autorretrato entendidos de manera clásica, sino también obras en las que el artista haga referencia a sí mismo o su vida, aunque no la narre o retrate. (p. 83)

Las estrategias más utilizadas y conocidas en relación a la autorrepresentación han sido la autobiografía y el autorretrato (Ruiz de Almirón, 2022). No cabe duda de que trabajar proyectos artísticos desde lo autobiográfico parece ser un motivo recurrente en asignaturas de educación artística a nivel universitario. Sin embargo, en ocasiones, el profesorado plantea proyectos que no consiguen lograr que el estudiantado haga una introspección lo suficientemente profunda como para llegar a desarrollar propuestas con las que se sienta plenamente identificado. No son pocas las veces en las que los discentes se contentan con recordar un momento concreto del pasado y lo reflejan de algún modo poético en su proyecto, dejando a un lado la difícil tarea de volver a caminar de manera holística, crítica y reflexiva los complejos y ricos senderos de sus vidas.

Kelchtermans y Vandenberghe (1993) explican que la perspectiva biográfica no se enfocaría tanto en los propios hechos sino “en el significado que estos hechos y experiencias tienen para el interesado. Este elemento interpretativo, así como la estructura

narrativa de los datos (las experiencias recordadas) constituyen el elemento central del discurso narrativo” (p. 1). De este modo, lo autobiográfico desde la perspectiva formativa implica ser conscientes de acontecimientos y vivencias, en ocasiones ficcionadas, a partir de una reflexividad (Hernández y Barragán, 1992). Los mismos autores afirman que lo autorreflexivo genera motivación en el estudiantado y añaden que lo autobiográfico también puede ayudar a “animarles a profundizar en sus propias historias y tratar de entender cómo su clase social, su cultura y su género se reflejan en su biografía y en cómo piensan y actúan” (Hernández y Barragán, 1992, p. 101). Se deduce que abordar proyectos desde la perspectiva autobiográfica y autorrepresentativa puede potenciar el interés y la implicación del estudiantado en sus propuestas, puesto que sentirían una conexión personal con la propuesta educativa y no la verían como algo ajeno. A este respecto, Revilla et al. (2020) afirman que “el arte puede conseguir una implicación activa del alumnado (...), se incrementa cuando utilizamos narrativas visuales autobiográficas. Implicar la narración auto-biográfica en ello conecta pensamientos, afectos y emociones” (p. 49).

No se puede olvidar, por otro lado, la importancia de que el estudiantado reflexione y sea crítico con el peso de lo autorrepresentativo en la búsqueda de una potencial aprobación externa y el deseo de proyectar una imagen concreta. En este sentido, Ruiz de Almirón (2022) afirma que la autorrepresentación, desde el prisma de lo íntimo y de lo reflexivo, se aleja del panorama actual de constante exhibición. Por su lado, Mascarell (2018) advierte que “la imagen captada de la realidad es modificada, alterada para ofrecer una nueva, capaz de mostrar aquello que se pretende, y más todavía” (p. 192).

Sin lugar a dudas, “la aproximación biográfica es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación” (De Souza et al., 2014, p. 684). Además, Alcaide Spirito (2001), afirma que el propio hecho de la creación artística “contribuye a facilitar el conocimiento de sí mismo, de los demás y del medio ambiente social y cultural” (p. 1). De esta manera, lo autorrepresentativo se convertiría en “un lugar dónde poder explorar nuestra propia identidad” (Ruiz de Almirón, 2022, p. 80).

Además de remarcar el gran acierto que puede representar lo autorrepresentativo como eje vertebrador de proyectos en educación artística, se quiere recordar la importancia de desarrollar propuestas educativas de calidad que promuevan la reflexión crítica y la vinculación emocional del estudiantado con sus creaciones. En esta perspectiva, dentro del contexto de los proyectos de trabajo, Hernández (2002) remarca la importancia de que el profesorado reflexione sobre su propia trayectoria vital, poniendo en valor la estrategia de ser consciente “sobre su propio proceso como aprendiz. Conciencia que no se establece en abstracto y siguiendo principios de generalización, sino en relación con la biografía y la historia personal de cada uno y cada una” (p. 80).

Esta nueva conciencia como docentes puede ayudar, a su vez, a explicitar el propio *currículum oculto visual* (Acaso y Nuere, 2005). Las autoras concluyen que “reflexionar por qué las instituciones educativas y los profesores utilizamos las representaciones

visuales que utilizamos, así como analizar qué mensajes transmitimos con ellas, son algunos de los mecanismos para convertir la educación en una fuerza democrática y progresista” (p. 219).

3. Dos estudios de caso desde una narrativa experiencial

Laboratorio de Imagen y Pintura I son asignaturas comunes a los tres grados que se imparten en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU. Estos estudios se componen de tres titulaciones diferenciadas: *Grado en Arte*, *Grado en Creación y Diseño* y el *Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales*; aunque el alumnado de los tres grados comparte clase los primeros dos cursos de carrera. Ambas asignaturas, pertenecientes al primer curso, son de carácter obligatorio y tienen como objetivo que el estudiantado adquiera los conocimientos básicos sobre los que continuarán construyendo conocimiento específico en cada grado los cursos posteriores.

La presente investigación nació fruto de la casualidad. Ambas profesoras¹, al compartir nuestras experiencias docentes a final de curso, nos dimos cuenta de la mencionada coincidencia: habíamos trabajado el mismo tema con el mismo grupo, aunque desde perspectivas distintas y en distintos momentos del curso. Sin embargo, la autorrepresentación nos había servido de pretexto para trabajar diversos contextos y alcanzar distintos objetivos con resultados que valoramos como satisfactorios.

Así, el origen de este texto parte de las preguntas que ambas docentes nos hicimos: ¿por qué no poner nuestras experiencias en común y buscar nexos? ¿por qué no reflexionar al respecto? ¿por qué no compartir estas experiencias?

Estudio de caso 1. Lo performativo como estrategia autorrepresentativa

La asignatura *Laboratorio de Imagen* es de carácter teórico-práctico y tiene como objetivo que el estudiantado adquiera los recursos necesarios para la creación de imágenes, entendiéndolas como construcciones culturales e impresiones experienciales de las personas. Esto es, trabajar los aspectos conceptuales del arte y del diseño mediante los propios procesos creativos.

Afronto la docencia desde una perspectiva indagadora, en la que suelen cruzarse distintos aspectos temáticos, metodológicos, procesuales y proyectuales de mis propias investigaciones. Indagaciones que se sitúan dentro de la investigación artística y que cogen cuerpo desde la creación de diversos imaginarios visuales. El tema de la autorrepresentación es algo que en estos momentos abarco tanto desde la creación como la investigación. Partiendo de una perspectiva a/r/tográfica, busco sinergias entre mi actividad docente, investigadora y creativa en proyectos intelectuales integrados (Roldán y Marín-Viadel, 2012).

¹ Con el objetivo de hacer uso de un lenguaje inclusivo, hacemos uso del femenino plural en los momentos en los que el texto lo ha requerido.

Esta experiencia tuvo lugar el primer día de clase de la asignatura, que también era el primer día del curso y de la carrera para el estudiantado. La propuesta tenía doble sentido: presentar la asignatura y que el estudiantado se conociese. El objetivo de utilizarlo en dicho momento del curso tenía un sentido performativo. Como explica Pérez-Royo (2010), en relación con lo que denomina *giro performativo de la imagen*, “lo fundamental consiste en la constitución de un acontecimiento, de una experiencia compartida por creador y receptor, frente a la lectura o interpretación del objeto estético” (p. 145). Es decir, en lugar de concebir como sujeto pasivo al estudiantado en lo que es la presentación de una asignatura, se le consideró sujeto activo. De manera que, como argumenta Pérez-Royo (2010), se ve obligado a abandonar su estatus pasivo, de mero receptor de información, para verse sumergido en el acontecimiento de lo que la autora denomina la “obra” que, en nuestro caso, sería la praxis planteada. Así, se intentó contextualizar mediante la praxis el sentido de la asignatura, en vez de realizar una simple presentación de esta. De este modo, el estudiantado se dedicó a conocerlos directamente a través de la propia experiencia. Y, al mismo tiempo, fue una forma de poner sobre la mesa el asunto de la autorrepresentación en la imagen. Tema que derivó en la reflexión de modos muy diversos.

La cuestión de la autorrepresentación es muy sugerente a la hora de reflexionar en torno a quién y cómo somos, cómo nos representamos, cómo queremos que nos vean, o cómo nos ven y qué queremos que vean de nosotras. En definitiva, cómo nos representamos. Cuestión explicada por Ruiz de Almirón (2022), quien afirma que la autorrepresentación puede ser una estrategia útil para conectar con nuestra intimidad y la de otras personas, en estos tiempos de constante exhibición íntima.

Volviendo a la experiencia acontecida, la sesión comenzó con mi propia presentación. También aclaré que, pese a ser el primer día de clase, no habría una presentación al uso en la que se especificasen distintos aspectos de la asignatura: competencias, resultados de aprendizaje, metodología, contenidos o procesos de evaluación. Les propuse directamente un ejercicio para hacer en las tres horas que dura la asignatura. El ejercicio constaba de tres pasos. Tendrían una hora y media para realizar los dos primeros (que se pueden observar en la imagen contigua). Tras ese tiempo, nos volveríamos a juntar en el aula.

Pero antes de comenzar, surgió alguna duda: ¿puede ser una imagen ya hecha? ¿puedo utilizar más de una imagen? ¿cómo tiene que ser la imagen? ¿debo aparecer en ella? Nuevas preguntas nos ayudaron a responder a las primeras: ¿qué es una imagen? ¿qué significa conseguir una imagen? ¿pueden distintas imágenes conformar una nueva? ¿cómo son las imágenes autorrepresentativas?

Las preguntas introdujeron al estudiantado en un proceso de reflexión para poder llevar a cabo el planteamiento del ejercicio. Pararon y se tomaron un tiempo para pensar y esbozar ideas en su cuaderno de artista, en una hoja en blanco, en la aplicación de anotaciones del móvil o en su ordenador. A continuación, hubo quien se puso a buscar entre sus fotografías de archivo, quien se animó a hacer un collage digital con ellas, quien optó por trabajar con imágenes encontradas en revistas para crear su propia composición, quien planificó y realizó una fotografía en ese mismo instante, quien dibujó en su cuaderno.

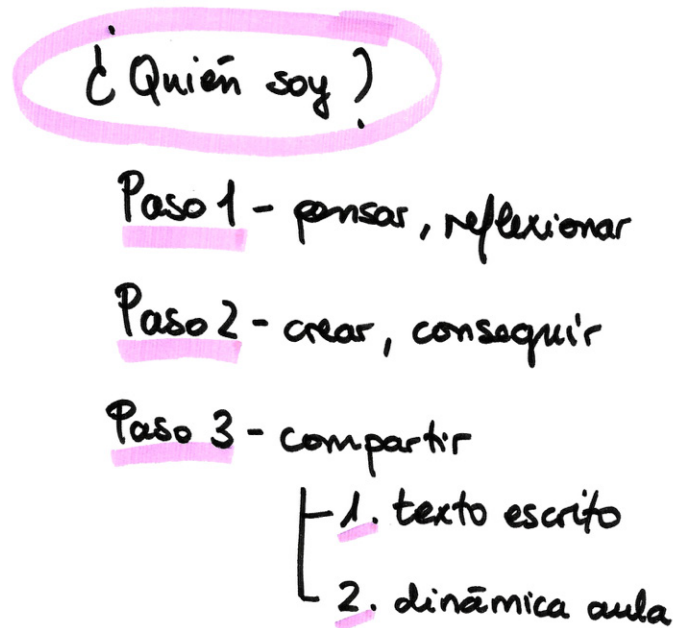


Figura 1. Elaboración propia.

Una vez obtenida la imagen, desarrollaron un texto escrito en torno a la misma que debía abarcar la cara de un DIN A4. El texto escrito no se compartió con el resto del estudiantado. Solo formaba parte de la entrega que debían realizar, y me sirvió para conocer al grupo junto con sus creaciones, así como intentar entender lo acontecido en el aula. Tras la redacción, comenzamos con la dinámica de aula, intentado responder con una frase breve la siguiente pregunta: ¿qué nos sugieren las imágenes? Cada persona puso su imagen sobre una mesa grande que habíamos dispuesto en el centro del aula. Junto a ella, un número la identificaría, conservando el anonimato de la autoría.

Las imágenes que pusieron sobre la mesa fueron de muy diversa índole en cuanto a metodología creativa, procedimiento y soporte utilizado. Hubo quien dispuso su cuaderno con un dibujo a bolígrafo negro, quien hizo un collage combinado con dibujo en un A4, quien mostró una imagen de archivo de un cuadro al óleo realizado hacía 20 años, o quien enseñó una aglomeración de imágenes de su contexto y familia en la pantalla de su ordenador.

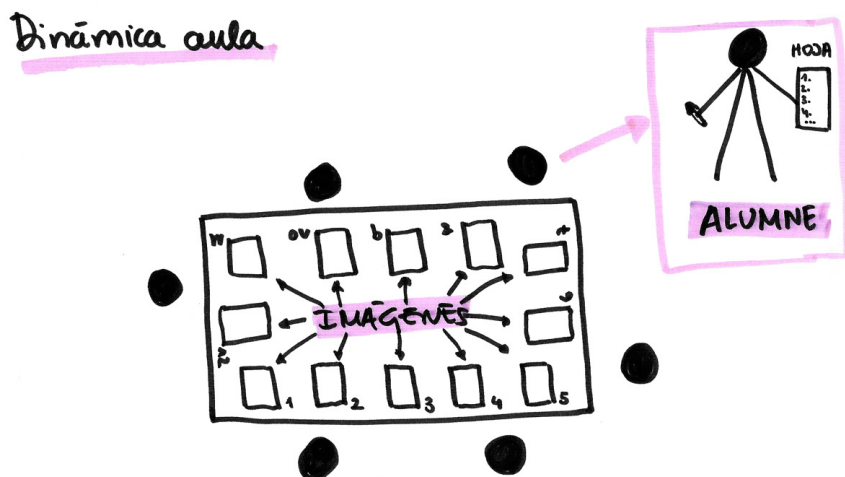


Figura 2. Elaboración propia.

De manera individual, cada persona registraría en una hoja aquello que cada imagen le sugería. Y así lo hicimos. En dicho momento aparecieron tensiones: ¿seré capaz de descifrar aquello que la persona quiere contar o transmitir? se preguntaban algunas. Aquí emergió el primer tema: la subjetividad en la percepción. ¿De qué depende aquello que percibimos?

Tuvimos ocasión de hablar a cerca de los estereotipos, clichés y prejuicios (¿con quién vinculamos cada imagen?, ¿en qué nos basamos para hacerlo?). También conversamos sobre las primeras impresiones y las imágenes mentales, así como de las transformaciones de estas en base a las experiencias vitales. Sobre las metodologías de trabajo a la hora de crear, la diversidad, entre otras cuestiones. En todo ejercicio hay mucho tema implícito que permite que vayamos tirando del hilo, desgranando, que reflexionemos sobre la praxis y lo acontecido.

Al finalizar la sesión, el estudiantado tenía una imagen preconcebida de la asignatura y su metodología, de las personas que conformaban el grupo y, por supuesto, mía como docente. Como explica Mascarell (2018), las imágenes son inventadas, arbitrarias y culturales; es decir, un fenómeno ligado a la imaginación tanto desde el punto de vista de las autoras como de las espectadoras. Una imagen mental que, tal vez, se transformaría a lo largo del curso. Esto nos permitía situarnos plenamente ante la imagen como percepción y proyección: en el “yo en el mundo” y en “el mundo en mí”; entre lo visible y lo invisible; y en la percepción, el afecto y la narratividad de las imágenes.

Estudio de caso 2. El autorretrato y el proyecto personal como mirada al interior y reflejo al exterior

La asignatura de *Pintura I* es una introducción teórico-práctica a la creación pictórica. A través de distintos proyectos se abordan, entre otras cuestiones, el conocimiento del color, el desarrollo de la observación, y el empleo de las técnicas, procesos, materiales y herramientas propias de la disciplina.

Concibo la docencia de la asignatura como una extensión de mi propia práctica artística e investigadora. Considero que lo abordado en clase se convierte en un aprendizaje del que ambas partes, tanto docente como discente, adquieren conocimientos, experiencias y vivencias. Con el objetivo de que el estudiantado obtenga un aprendizaje significativo, aproximo los proyectos planteados, en medida de lo posible, a sus gustos, intereses e inquietudes personales. De esta forma, no solamente investigo y evalúo los resultados obtenidos por el alumnado, sino que también pongo el foco en todo el proceso vivencial que conlleva la construcción pictórica de cada pieza y cómo esta se vincula con la biografía de cada persona.

Tal y como se ha explicado, a lo largo del curso realizamos distintos proyectos con distintas finalidades. Sin embargo, dos de los proyectos estuvieron estrechamente ligados con el concepto de autobiografía y autorrepresentación.



Figura 3. Elaboración propia.

El primer proyecto consistía en la creación de un autorretrato pintado. Para ello, el alumnado tuvo que sacar una fotografía de sí mismo (por su cuenta, o con ayuda de algún compañero o compañera). Posteriormente, tuvieron cinco semanas para la realización de dicha pintura.

Cabe destacar que en este proyecto, en apariencia simple, hay una gran carga reflexiva y de introspección. El estudiantado debe hacerse muchas preguntas en el proceso: ¿quién soy yo? ¿cómo me represento?, ¿qué quiero mostrar de mí?, ¿qué elementos,

ropa, accesorios me definen? Estas preguntas son ciertamente profundas y complejas de responder. Más allá de lo figurativamente representado, el alumnado también se representa a sí mismo a través del color, la pincelada o la composición. Así, cuando realizan un autorretrato pintado, están trabajando en una obra en la que, durante cinco semanas, tendrán que reflexionar profundamente y tomar decisiones de manera constante.

La pintura les brindó la oportunidad, a diferencia del *selfie*, de hacer una introspección más pausada y una autorrepresentación más serena. Sin embargo, no se debe olvidar que incluso un autorretrato fotográfico hecho con el móvil implica una serie de decisiones más o menos conscientes. A este respecto, podríamos decir que, a día de hoy, el autorretrato se trata de una:

práctica cada vez más extendida en Internet, no sólo para la presentación de los usuarios y usuarias en los contextos sociales de interacción, como las fotos que acompañan el perfil personal en las redes sociales, sino también como práctica creativa, lúdica o auto-reflexiva sobre el propio cuerpo y la imagen corporal. (Ardévol y Gómez-Cruz, p. 182)

En ocasiones, en este tipo de proyectos salen a relucir algunos conflictos internos del estudiantado con su autopercepción personal. A este respecto, es importante que el profesorado desarrolle la suficiente empatía para saber gestionar algunas situaciones eventualmente complejas para su alumnado. De este modo, la “empatía debería ser direccionada como una estrategia positiva y favorable para iniciar un oportuno desarrollo integral de los estudiantes desde el sistema educativo, generando un entorno de compañerismo y conexión con los demás” (Oré Garvan et al., 2024, p. 296).

- **COLLAGE: IMÁGENES SIGNIFICATIVAS PARA CADA UNO/A.**
- 
- **FIGURACIÓN + ABSTRACCIÓN**
 - **OBRA EXPERIMENTAL.**
 - **COMPARTIR PROCESO + RESULTADO CON COMPAÑEROS/AS. → AUTOCONOCIMIENTO.**

Figura 4. Elaboración propia.

El segundo proyecto que realizamos está, si cabe, aún más ligado con el concepto de autorrepresentación. Esta propuesta de ejercicio consistía en la elaboración de un proyecto personal autobiográfico y autorrepresentativo. A diferencia del resto de los ejercicios del curso, esta obra sería presentada ante sus compañeras y compañeros de clase.

El primer paso fue la recolección de imágenes, fotografías y referencias visuales que fueran definitorias de la autobiografía de cada estudiante. Imágenes, en definitiva, que pudieran servir para representarse. Una vez hecha dicha recolección, debían realizar un collage intentando darles un sentido compositivo y discursivo. Para fomentar la experimentación y la reflexividad a través de la propia práctica pictórica, se les pidió que tanto en el collage como en la obra pintada hubiera elementos no figurativos y más experimentales. Estas partes abstractas, además de ser fragmentos coherentes y sustanciales, también tenían que estar ligadas con su historia personal a través de decisiones cromáticas, de pincelada o compositivas, entre otras.

Partiendo del citado collage como punto de inicio, se animó al estudiantado a hacer una obra libre y experimental. De este modo, durante las cinco semanas que duró el proyecto, el alumnado tuvo tiempo para decidir qué quería representar, cómo quería hacerlo, qué decía la obra de sí mismo, y cómo quería compartirla con el resto de sus compañeras y compañeros.

El proyecto finalizó con la presentación y explicación de cada alumna y alumno de su trabajo ante el resto de la clase. Mostrando tanto el collage como su obra final, el estudiantado tuvo la ocasión de abrirse al resto, hablar de su trayectoria vital y de lo que les importaba y definía. Fue un momento de gran valor, puesto que en las tres horas que duraron las presentaciones, además del propio disfrute producido por la observación de las obras mostradas, quienes estuvieron presentes tuvieron ocasión de conocerse de manera más íntima y sincera.

Las obras resultantes de este proyecto demostraron que la práctica pictórica puede ser un medio de autoconocimiento y de autorrepresentación eficaz. Como docente, observé una gran implicación en el estudiantado, que se volcó en la creación de unas obras que sintieron como un alter-ego.

No cabe duda de que este tipo de proyectos requieren de un acompañamiento y escucha activa por parte del profesorado. Sin embargo, poder orientar al estudiantado en procesos creativos de esta índole parece devenir en un tipo de enseñanza-aprendizaje significativo para ambas partes.

4. Conclusiones

Los dos estudios de caso narrados exponen experiencias realizadas con pretextos y en contextos determinados. Ambos pueden ser el aliciente para que otras personas relacionadas con la docencia artística (o no) se animen a llevar el tema de la autorrepresentación al aula; a adaptar las metodologías docentes que se desarrollan a nuevos contextos; o simplemente, conocer nuevos modos de ver y hacer.

Trabajar la cuestión de la autorrepresentación muestra un gran potencial en la enseñanza artística, puesto que es un tema que interpela directamente al estudiantado y le da espacio para desarrollar sus proyectos desde una visión íntima y personal. Este tipo de propuestas pueden conducir a una mayor implicación del alumnado, sumergiéndolos en procesos reflexivos que derivan en un aprendizaje significativo. Y es que, tal y como apunta Ruiz de Almirón (2022),

cuando revelamos que el tema a tratar en una obra de arte es nuestra propia vida, la mirada del espectador cambia, entra en el juego de la autobiografía. Entiende la expresión que estamos haciendo como una confesión, como algo que pertenece a nuestra intimidad, pero que es lo suficientemente relevante para el resto como para compartirlo con nosotros. (p. 83)

De igual manera, parece fundamental que tanto el profesorado como el estudiantado reflexionen y profundicen en torno al concepto de representación. En esta línea, es importante “investigar la transformación de imágenes como metodología educativa, de cara a crear contra-discursos visuales que favorezcan una mirada crítica a los medios y que posibiliten incidir en ellos creativamente. La creación es una herramienta especialmente válida para ello” (Revilla et al., 2020, p. 40).

Como se ha podido observar en ambas narrativas experienciales, afrontar la docencia desde lo a/r/tográfico permite crear nexos entre distintas disciplinas que configuran la labor docente universitaria en las enseñanzas artísticas. De esta manera, se facilita poner sobre la mesa propuestas que permiten un acompañamiento más integral y cercano de los procesos de aprendizaje del estudiantado al estar nosotras inmersas como docentes en ellos.

Tal y como se ha explicado anteriormente, los espacios en común en los que como docentes desarrollamos nuestra praxis han dado lugar a este texto, siendo una indagación autorreflexiva al respecto. En línea con lo señalado por Stokes (2003), dentro de las posibilidades de una comunidad profesional centrada en el autoestudio crítico, la experimentación y una cultura de la indagación, se activa la capacidad de analizar tanto aspectos normativos como técnicos, permitiendo que la formación del profesorado sea continua.

En este sentido, partiendo de la continua revisión de nuestra propia práctica, ambas docentes hemos coincidido en el gran acierto que puede suponer articular una propuesta a/r/tográfica que aborde la cuestión de la autorrepresentación a llevar a cabo entre ambas asignaturas de manera transversal en el curso 2025/2026. Con este nuevo proyecto se espera, por un lado, seguir desarrollando, transformando y mejorando nuestra labor docente. Por otro lado, consideramos que un proyecto educativo conjunto logrará una mayor interconexión entre las asignaturas, derivará en procesos de aprendizaje más enriquecedores y significativos y, en definitiva, ofrecerá una experiencia educativa de mayor profundidad y calidad.

Referencias

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- Alcaide Spirito, C. (2001). Los educadores y el reto permanente del arte. En Fosati, A. y Huerta, R. (coords.) (2001). *Comunicaciones del Congreso “Los valores del Arte en la Enseñanza”* (pp. 30-34.). Valencia: Repro Expres.
- Ardévol, E., y Gómez-Cruz, E. (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. Disparidades. *Revista De Antropología*, 67(1), 181–208. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2012.07>
- De Souza, E. C., Serrano Castañeda, J. A., y Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 683-694.
- Hernández, F. y Barragán, J. M. (1992). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (12-16 de abril de 1993). *A Teacher is a Teacher is a Teacher is a.: Teachers’ Professional Development From a Biographical Perspective*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Atlanta, Estados Unidos.
- Mascarell, D. (2018). Las imágenes y su pluralidad en la contemporaneidad digital. Un enfoque pedagógico desde la educación en Artes Visuales. En Huerta, R., Alonso-Sanz, A. y Ramón, R., *Investigar y educar en diseño* (pp.189-201). Valencia: Tirant Humanidades.
- Oré Garvan, C.C., Valdivia Holguin, C.I., y Nina Manchego, E.M. (2024). La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica. *IGOBERNANZA*, 7(25), 277–300. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.335>
- Pérez-Royo, V. (2010). El giro performativo de la imagen. *Revista Signa*, 19, 143-158.
- Revilla, A., Molet, C., Quiroz, D., y Bernad, O. (2020). “Infancias mediadas”: Narrativas visuales en la formación del profesorado. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 11, 37-53. <https://doi.org/10.7203/eari.11.16209>
- Roldan, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Ruiz de Almirón, C. (2022). Autorrepresentación en el arte en tiempos de extimidad. *Estudios sobre Arte Actual*, 10, 75-89.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En Lieberman, A. y Miller, L. (Ed.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp.173-192). Barcelona: Octaedro.