

Poéticas de proximidad: hacia un espacio común del aprender

Poetics of Proximity: Toward a Common Space of Learning

Miriam González-Álvarez

Universidad de La Laguna, España

mgonzaal@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-6828-6645>

Recibido: 29/09/2025

Revisado: 26/10/2025

Aceptado: 03/11/2025

Publicado: 01/12/2025

Noemí Peña-Sánchez

Universidad de La Laguna, España

npenasan@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-4792-2243>

Sugerencias para citar este artículo:

González-Álvarez, Miriam y Peña-Sánchez, Noemí (2025). «Poéticas de proximidad: hacia un espacio común del aprender», *Tercio Creciente*, extra11, (pp. 207-225), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra11.8802>

Resumen

La presente propuesta, articulada en dos voces, busca dar cuenta del proceso mediante el cual se configura y transforma la figura de la arte-educadora a través de narrativas poético-visuales. Para ello, dos docentes entablan un diálogo en el que, desde lenguajes diferenciados, construyen un recorrido común a partir de sus experiencias en los espacios de aprendizaje. Por una parte, se recurre a la poesía —enmarcada en la Indagación Poética— como recurso creativo y narrativo capaz de movilizar los afectos dentro de la investigación; por otra, se emplea la fotografía como medio de narración visual y artística que posibilita procesos de hibridación. De este modo, a través de un itinerario visual, se trazan las huellas de las dinámicas pedagógicas en el aula, las cuales se complementan con la poesía como estrategia dialógica para habitar espacios vivos.

Palabras clave: indagación poética, huellas de aprendizaje, diálogo poético-visual, arte-educación

Abstract

This proposal, articulated in two voices, seeks to account for the process through which the figure of the art-educator is shaped and transformed by means of poetic-visual narratives. To this end, two teachers engage in dialogue, employing differentiated languages to construct a shared journey grounded in their experiences within learning spaces. On the one hand, poetry—framed within Poetic Inquiry—is employed as a creative and narrative resource capable of mobilizing affect within the research process; on the other hand, photography is used as a medium of visual and artistic narration that enables processes of hybridity. In this way, through a visual itinerary, the traces of pedagogical dynamics in the classroom are drawn, traces that are in turn complemented by poetry as a dialogical strategy for inhabiting living spaces.

Keywords: Poetic Inquiry, Traces of learning, Poetic-visual dialogue, Art-education

Introducción a dos voces

Esta propuesta a dos voces trata de dar cuenta de cómo se construye (transforma) la figura de la arte-educadora a través de un proceso de narrativas poético-visuales. Siguiendo a Ana Mae Barbosa (2022), entendemos nuestro rol como arte-educadoras desde una perspectiva inter-territorial que cruza sus caminos entre la educación, el arte y la mediación cultural. Esta concepción sobre educación marca distancias con respecto la transmisión unidireccional del conocimiento y exige la comunicación y el diálogo entre sujetos que aprenden como acción liberadora (Ana Mae Barbosa, 2015). Esta interacción diluye las jerarquías de educadora-estudiante fomentando una educación recíproca y dialógica, ideas que resuenan con una pedagogía freiriana (Paulo Freire, 1970). Del mismo modo, la visión del arte también persigue una democracia cultural y liberadora promoviendo su accesibilidad a todo tipo de públicos. Barbosa (2022) afirma que el arte como experiencia cognitiva tiene un papel clave al situarse en ese espacio intermedio entre las personas y el mundo. El arte como detonante de diálogos es capaz de abordar problemáticas que nos afectan como sociedad y es precisamente desde esa acción mediadora en la que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje que encarna la educación artística. Para nosotras, la mediación y más concretamente la mediación artística (Ascensión Moreno, 2016) y cultural (Carmen Mörsch, 2012; Belén Sola Pizarro, 2019) está estrechamente conectada no solo por ser objeto de qué y cómo se aprende, también sobre cómo estas acciones quedan latentes en el espacio común habitado del aula.

Para ello, las dos docentes, conversamos utilizando lenguajes complementarios para construir un recorrido compartido que reflexiona sobre sus experiencias en los espacios de aprendizaje. Se utiliza, por un lado, la poesía (desde la Indagación Poética) como herramienta narrativa y creativa que permite movilizar los afectos en la investigación y, por otro lado, la fotografía para captar las huellas y generar una narración visual y artística que facilita los procesos de hibridación.

La Indagación Poética (*Poetic Inquiry*) es una línea de investigación que se encuentra a caballo entre la investigación narrativa y la investigación autobiográfica y autoetnográfica, ya que remite a un modo de investigar a partir de la experiencia narrada, corporeizada y vivida. Según Monica Prendergast (2009), se encuentran ejemplos de investigación poética en dichas perspectivas de investigación, centrándose su uso en las áreas de las ciencias sociales. Aun así, el interés por la poesía como metodología de investigación ha encontrado su campo en la Investigación Basada en las Artes (*Arts Based Research*) (Patricia Leavy, 2009; Monica Prendergast, 2009; Laura Apol, 2020).

El término Indagación Poética se propone como un concepto paraguas para englobar la multiplicidad de aproximaciones y perspectivas en las que la poesía ha sido utilizada como recurso de investigación. Siguiendo el estudio de Prendergast (2009), todos estos usos se pueden englobar en tres categorías diferenciadas según el lugar de la voz utilizada: la voz de la literatura, la voz de la investigadora y la voz de las participantes.

En nuestro estudio, nos centramos en el segundo lugar (la voz de la investigadora) para utilizar la poesía como medio de interpretar y narrar nuestro proceso en devenir arte-educadoras. Para ello, tomamos como referente la poética etnográfica y las narrativas del yo (*ethnographic poetics and narratives of the self*) recogidas por Norman Denzin en su libro *Interpretative Ethnography* (1997). En sus páginas, explora los distintos enfoques interpretativos de la etnografía para reflexionar sobre las posibilidades de las experiencias en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Denzin (1997), podemos señalar que las narrativas del yo son una propuesta autorreferencial que trata de utilizar la poesía para indagar en la construcción identitaria (en nuestro caso docente) a través de los relatos. Por nuestra parte, utilizamos la poesía para componer una narrativa autobiográfica compartida que dé cuenta del proceso de entenderse y ser leídas como docentes dentro del espacio del aula y en relación con el resto de voces que participan del relato: el alumnado.

A través de la fotografía establecemos un diálogo con el espacio del aula y especialmente con el registro perceptible de aquellas huellas generadas durante las vivencias de aprendizaje. Observamos como la fotografía se convierte en esa huella material del acontecimiento, de la realidad indicial (Philippe Dubois, 1986) intervenida entre el alumnado, el espacio y las docentes. Es precisamente la naturaleza de la fotografía, a diferencia de otro tipo de imágenes que interpretan o mimetizan la realidad, capaz de fijar ese instante y conferir ese sentido mágico de detener el tiempo. Así también, las fotografías evidencian un particular modo de mirar (John Berger, 2004) hacia el espacio del aula, la selección de detalles, rincones que connotan o remarcan esos acontecimientos marcados de aprendizajes y bajo la mirada fotográfica de las docentes.

De esta manera, la fotografía comienza dibujando un recorrido visual por el espacio del aula connotado por esas huellas que evidencian movimientos, conversaciones, interacciones e intervenciones. A partir de una primera lectura visual se componen los ensayos visuales que hablan sobre qué y cómo construimos el espacio de aprendizaje. Seguidamente se traza un recorrido poético que articula las huellas visuales de las dinámicas de aprendizaje en el aula a través de la poesía como estrategia dialógica que habita los espacios vivos.

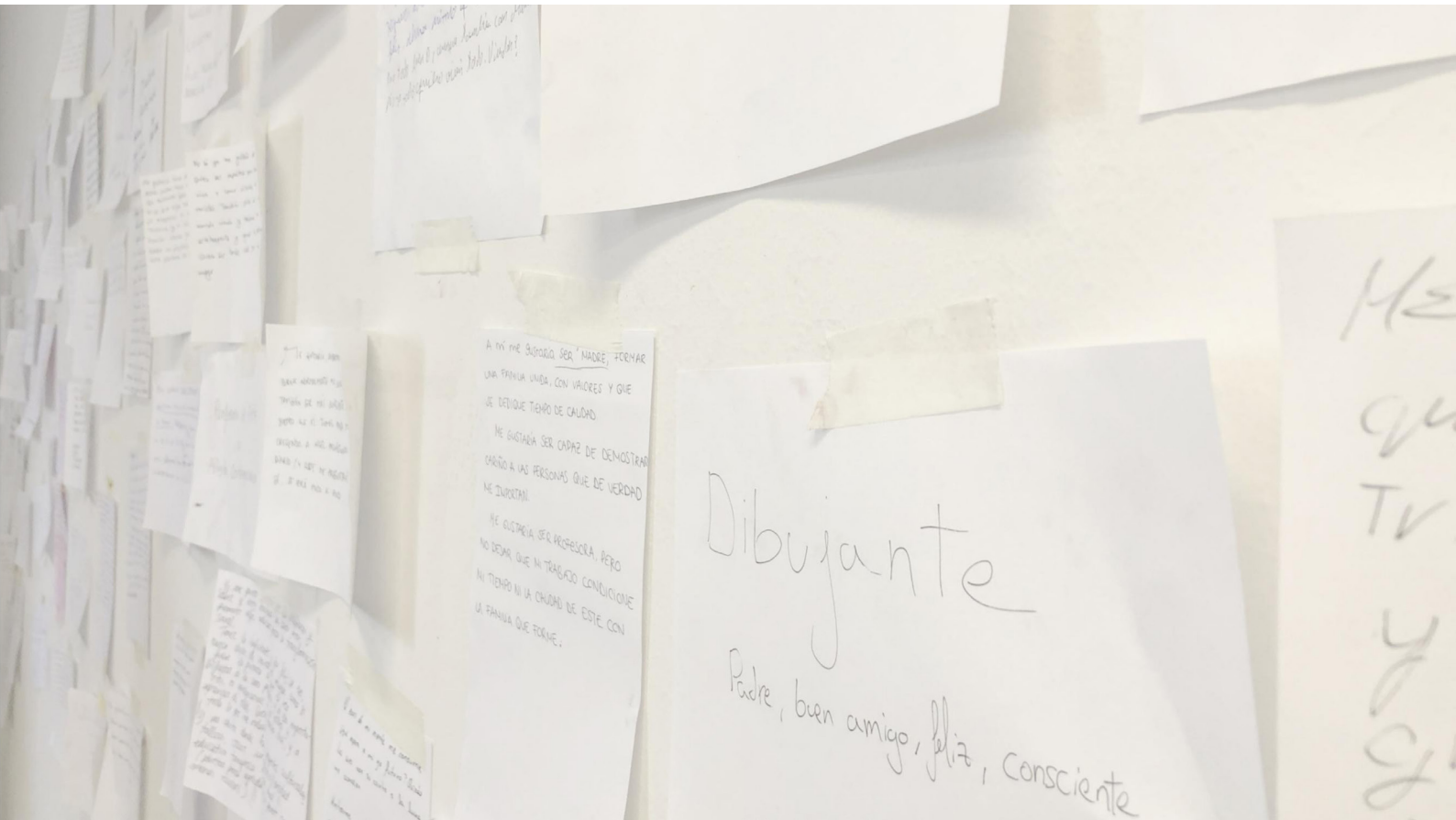


Figura 1. Detalle visual de una acción artística realizada con alumnado de 4º año del Grado en Bellas Artes, Universidad de La Laguna. Fotografía: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Docentes en devenir

Entendemos nuestra práctica docente como un asunto en devenir que, siguiendo a Gilles Deleuze (1993/1996), nos señala la construcción identitaria del profesorado como un acto inacabado y en transición, siempre en presente. La identidad docente viene marcada por estructuras sociales y discursivas que, a su vez, son afectadas por miradas y modos de ser leídas contextual y situadamente (Donna Haraway, 1988/1995).

Señalábamos que nuestra posición la entendíamos *en medio de*, en una intersección de caminos y roles profesionales que nos hacía preguntarnos por el “yo” dentro del aula. Nos acercábamos a la figura de la arte-educadora como una manera de acoger nuestra problematización y, de acuerdo con Ana Mae Barbosa (2022), utilizábamos el arte como una herramienta para cuestionar e indagar acompañadas. Una propuesta que va en línea con el cambio de rol docente planteado por María Acaso et al. (2015) que sitúa al profesorado como un arquitecto de experiencias, como un acompañante y guía.

Alguien entra en lo blanco y lo desborda.

Ahora el vacío no está vacío

la soledad no está sola

la escritura tatúa las ausencias

las voces entrelazadas suenan como el silencio.

Las palabras son el negro.



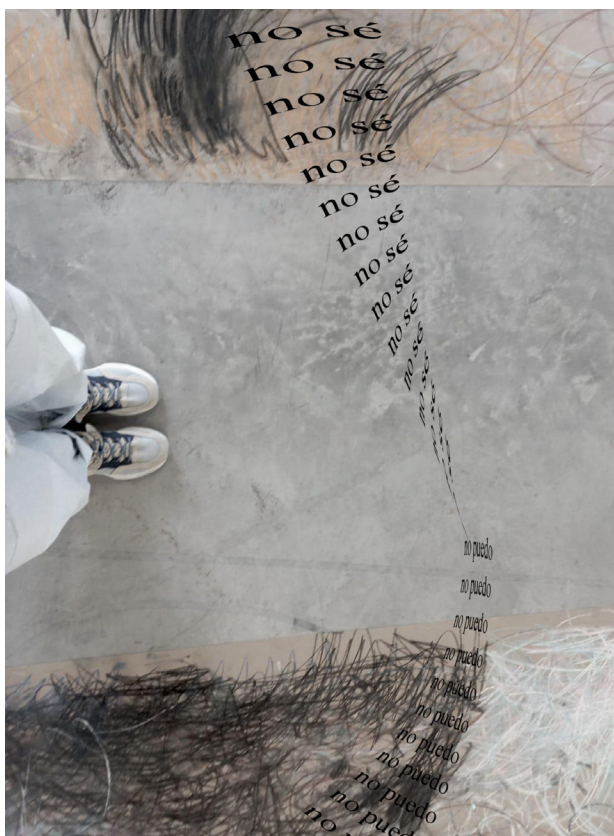
Figura 2. Foto Ensayo compuesto por una fotografía y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Dentro del aula practicamos una forma de hacer mediación cultural (Belén Sola-Pizarro, 2019), posibilitando otros modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto formal de la universidad. Elegimos tres principios que posibilitan su ejecución en el aula: el cuestionamiento de la autoridad, la identidad

relacional y los cuidados.

El espacio mismo del aula desdibuja los roles de poder transformando, no sólo la forma en que disponemos y habitamos el aula, también la apertura a otras interacciones y a la necesidad de establecer una reflexividad dialógica. Trabajamos así la identidad relacional, no solo a través del tiempo compartido en ese espacio que habitamos, también desde un entorno digital colaborativo que nos permite pensar en el aprendizaje como espacio social generando continuamente vínculos generando una comunidad de aprendizaje del aula (Noemí Peña Sánchez, 2019). Se trata así progresivamente de habitar el lugar de aprender para generar un cierto sentido de pertenencia y comunidad. Transversalmente vamos fomentando los cuidados y con ellos todos los vínculos afectivos que nos invita a pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el giro afectivo (Baruch Spinoza, 1677/2020) para cuidar los cuerpos y sus afectos durante el trabajo educativo.

Nosotras nos colocamos en el lugar de no-saber, un rol abierto y flexible que nos permite acompañar los procesos del alumnado desde una posición horizontal no-jerárquica. Abrirse a lo inesperado es una decisión profesional y ética que señala nuestra figura siempre en construcción, en devenir para seguir mejorando.



se fuga el miedo
no querer blancos
deshabitados
espacios vacíos o
solitarios
sus trazos negros
sus trazos grandes
sus trazos rectos
curvos
y desiguales

se fuga el no puedo
el no sé

Figura 3. Foto Ensayo compuesto por una fotografía y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Espacios formales de aprendizaje

Coincidimos con Belén Sola-Pizarro (2019) como clave para construir una identidad relacional durante las acciones de mediación y generar así un vínculo afectivo entre las participantes. En nuestro caso, consideramos igual de necesario este principio durante los procesos educativos, ya que nos permitirán fortalecer las relaciones del aula y construir un sentido de pertenencia. Para ello, es necesario detenernos en el denominado “currículum oculto” (Philip Jackson, 1990; Jurjo Torres, 1996) y las aportaciones de María Acaso y Silvia Nuere (2005) acerca del “currículum visual oculto” para poder observar cómo la disposición del espacio afecta al alumnado y se ve afectada por este.

Antes fue el trazo
en nuestra experiencia
habitada
la marca del pasado
el tacto fúnebre
de los cuerpos que ya no
están.

Al otro lado de la puerta
se escuchan pasos.
Las sillas mantienen la
linealidad.



Figura 4. Foto Ensayo compuesto por una fotografía de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

En el aula formal se repite una estructura vertical centralizada (María Acaso et al., 2015), en la que las sillas se sitúan siguiendo una recta uniforme que compone una sucesión de líneas paralelas a igual distancia que, coloca los cuerpos del alumnado en un lugar de cierta homogeneidad y rigidez. Por su parte, al otro lado de la clase, se encuentra el lugar del profesorado, que establece una distancia visual entre este y el cuerpo estudiantil, una jerarquía que no solo señala el lugar de privilegio de la docente sino también las tensiones

entre qué espacio ocupa cada cuerpo en el aula.

En esta forma de distribuir el mobiliario encontramos que se produce un modo de relación unidireccional y monológica que no permite establecer sinergias ni intimidad entre ambos actores (docente/estudiante) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que genera, a su vez, una cierta desconexión entre los cuerpos del aula, dificultando el aprendizaje y los momentos de creatividad y diálogo.

Nos propusimos, entonces, tratar de romper con la estructura vertical tradicional para plantear nuevas formas de establecer los núcleos de acción en el espacio, repensando la disposición del espacio social del aula en relación con las dinámicas de aprendizaje. De este modo, la construcción del espacio dialógico se integra como parte esencial de la práctica pedagógica, su adecuación en las dinámicas de cada acción determina nuestra manera de entendernos como arte-educadoras.



Figura 5. FotoEnsayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez. Elaboración: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Siguiendo el currículum oculto visual (María Acaso y Silvia Nuere, 2005), esta ruptura con la linealidad y rigidez de los espacios, tanto la distribución del mobiliario como la propia intervención de los mismos, nos permitió reflexionar sobre los modos de relación e intra-acción que se generan en el aula.

Las sillas empezaron a distribuirse sin un cierto orden, dejando que la posición de poder se rompiera ante la disparidad de los espacios construidos. Como desarrollan María Acaso et al. (2015), las estructuras de poder son un elemento clave y diferenciador de las pedagogías hegemónicas, donde el privilegio (el poder) lo posee el educador y subordina a un rol inferior al educando. Al abrir el espacio y romper con las estructuras dominantes buscábamos descentralizar el poder para generar relaciones democráticas en el aula y hacer partícipe al cuerpo durante los procesos de aprender.



Nos desplazamos ~~de lo blanco~~
~~de la línea~~
~~de la recta~~
~~del espacio formal~~
como si la mesa fuera un muro
que nos impidiera conectar.

Todo cambia
y, al mismo tiempo,
~~todo sigue igual.~~

Figura 6. Foto Ensayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Aperturas para aprender

La búsqueda de una estructura más horizontal nos llevó también a abandonar el uso de mesas para tratar de deshacernos de dinámicas heredadas. Esta ausencia de la mesa no solo nos permitió una distribución diferenciada de la asociada tradicionalmente, sino

también nos facilitó el observar cómo los cuerpos interactuaban entre sí a la hora de buscar las posturas para realizar tareas básicas como la escritura o el diálogo. Las sillas apuntaban a otros caminos y sinergias entre los cuerpos que estaban en el aula como una manera de “derrumbar los muros” (Augusto Boal, 2018, p. 23) de la clase hegemónica para conquistar el espacio habitado.



Figura 7. Foto Ensayo compuesto por tres fotografías de Noemí Peña-Sánchez.
Elaboración: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

El cuerpo, de esta manera, se entendió como elemento central de los procesos de aprendizaje. El con-tacto con el otro del aula se empezó a establecer desde una relación interpersonal estrecha de afecto y cuidado. Tal como apuntaba Belén Sola-Pizarro (2019), fomentar los cuidados (desde el giro afectivo) nos permitió atender a los flujos de conocimiento y las comunidades de aprendizaje que se gestaban en el aula. Lo que, a su vez, permitió una sensación de empoderamiento y protagonismo al alumnado que le hizo sentir activo en el proceso a partir de las dinámicas de poder simétricas.

Al romper con las distribuciones tradicionales, se configuró una clase con arquitectura descentralizada que abría los modos de relación permitiendo tanto el diálogo entre pares como la conversación en gran grupo. En el libro *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* (1994) bell hooks propone el concepto de “intercambio dialógico” para señalar cómo el pensamiento crítico se organiza y prevalece en un contexto colectivo que permite la apertura. El círculo surgió como idea asamblearia de diálogo horizontal y democrático que permitía ver todos los rostros del aula y participar en igualdad de condiciones, fomentando el intercambio dialógico. Pero estos nuevos modos de relación no fueron fáciles de llevar a cabo, ni para el cuerpo docente ni para el alumnado, ya que requerían de un cierto compromiso por ambas partes.



Figura 8. FotoEnsayo compuesto por una fotografía de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Por un lado, el profesorado debía colocarse en una posición comprometida que partía de la incertidumbre, abierto al no-saber, a que el alumnado pudiera proponer dinámicas para las que podía no haberse preparado previamente o incluso propuestas por qué no por el alumnado. El profesorado, en este sentido, debía ser cercano, respetuoso y con una gran capacidad de adaptación y comunicación.

El alumnado, por su parte, abandonaba una cierta comodidad y confort a la que se le había acostumbrado tradicionalmente, al volverse protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no mero escuchante. Este momento fue vivido muchas veces durante las dinámicas y se tuvo que trabajar de diversas formas. De acuerdo con María Acaso et al., (2015), estas prácticas pueden producir malestar porque las clases dejan de ser predecibles y el alumnado se debe comprometer como eje central de la gestión del conocimiento. El alumnado se convierte en parte de la comunidad de aprendizaje (María Acaso et al., 2015) por lo que el peso (y el poder) de las dinámicas se comparte, pero también la responsabilidad y el compromiso.



Figura 9. FotoEnsayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez. Elaboración: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Por último, en este interés por abrir los modos de aprender, también entendimos que era fundamental intervenir el espacio del aula para “habitarlo” y convertirlo en elemento identitario compartido. De este modo, no solo se modificó la distribución del mobiliario, sino que también se entendió que las paredes y el suelo del aula debían adoptar otras funciones dentro de los procesos educativos. Acercarnos al suelo o a la pared permitía otro tipo de aproximación no sólo como medio de habitar el aula, sino también como instrumento para construir una narrativa propia e íntima que rompiera con lo rígido del espacio. El suelo se configuró como dispositivo de participación y como elemento identitario de narrativas propias y prestadas.



FFigura 10. Detalle visual de una acción de cierre realizada con el alumnado de 4º del Grado en Bellas Artes durante el curso 2024-25, Universidad de La Laguna. Fotografía: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Las otras voces del aula

Igual que se produjo un cambio en la distribución del mobiliario y en el rol docente para construir una pedagogía horizontal y simétrica, también el alumnado tuvo que modificar su figura como estudiante, pasando de una voz pasiva a una voz activa. Esta ruptura del paradigma tradicional requería que tanto docente como estudiante se comprometieran con el acto educativo y construyeran (en colaboración y diálogo) las distintas dinámicas de clase. Siguiendo a María Acaso et al. (2015) entendemos que este interés partía de un conjunto de cualidades compartidas (entre profesorado y alumnado), algunas como: participación, respeto y predisposición activa, curiosidad e interés y disposición para el desarrollo del pensamiento crítico.



Figura 11. Foto Ensayo compuesto por tres fotografías de Noemí Peña-Sánchez.
Elaboración: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

La importancia de la voz en nuestro acto pedagógico es fundamental, ya que, como apunta Judit Onsès-Segarra (2018), no podemos hablar por el otro, porque es una manera de definir y fijar su cuerpo dentro del acto. En este sentido, la autoevaluación compartida como acción de cierre brindó al alumnado el espacio y tiempo necesarios para construir su propia narrativa de la experiencia de haber compartido juntas esta experiencia posibilitando el uso de lenguajes y generando huellas en los espacios habitados. Se buscaron distintas aproximaciones, se generaron diversos espacios y dinámicas donde cada uno se sintiera libre de expresarse. Todas esas historias, sus relatos durante las clases, fueron recogidas, en la última sesión, en el suelo del aula.

Sus voces se conformaron como un engranaje de nuestro quehacer docente. El suelo se transformó en un papel libre de márgenes en donde volcar todos los relatos de las experiencias de aprendizaje, un espacio de voces indirectas que, de acuerdo con Marina Garcés (2022), se componían y modificaban a partir de los otros relatos (y voces) de todas las personas que participaron de la historia. El suelo trazado por líneas y palabras se convirtió en una cartografía narrativa que invitaba a las múltiples lecturas y que permitía observar cómo se había ido movimiento el afecto por cada rincón del aula.

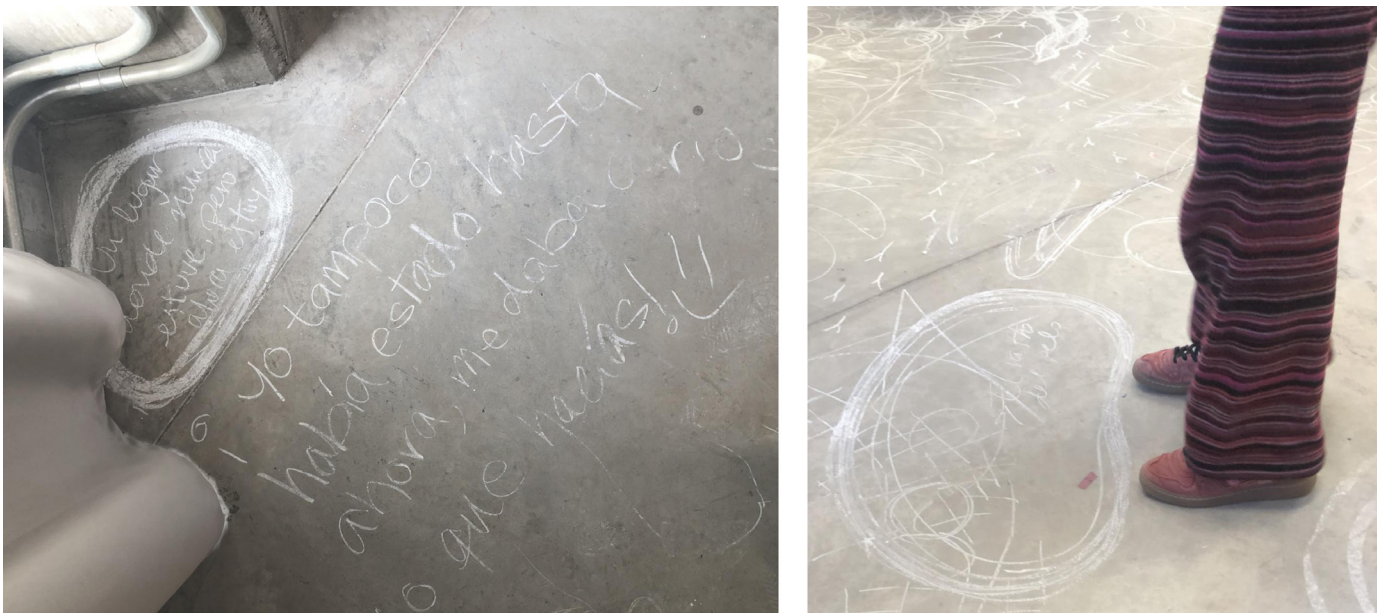


Figura 12. FotoEnsayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez.
Elaboración: Noemí Peña-Sánchez, 2025.

El alumnado entendió que el aprendizaje no era un proceso individual sino relacional y colectivo, ya que si bien esos registros se intuían inicialmente íntimos se desplazaron hacia lugares ya habitados, en contacto y diálogo evidenciando ser ahora espacios compartidos. El cuerpo en esta acción se desplazaba y generaba itinerarios, recorridos y posiciones que dibujaban todos los movimientos posibles incapaces de contener en una silla.

las sillas juntas
los cuerpos juntos
las frentes juntas para no perderse
queda el dibujo de los contactos
entre los cuerpos
las sillas
las frentes

el aprendizaje es **mirarse de frente**.

Ya no queda nadie en el aula.

Solo cuerpos que regresan.



Figura 13. Foto Ensayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Conclusiones

Entendemos esta propuesta como un inicio para el pensamiento, como una posibilidad de seguir construyendo nuevos espacios de diálogo horizontal y democrático que amplíen los modos de entender los procesos pedagógicos. Un cierre que deja la puerta abierta...

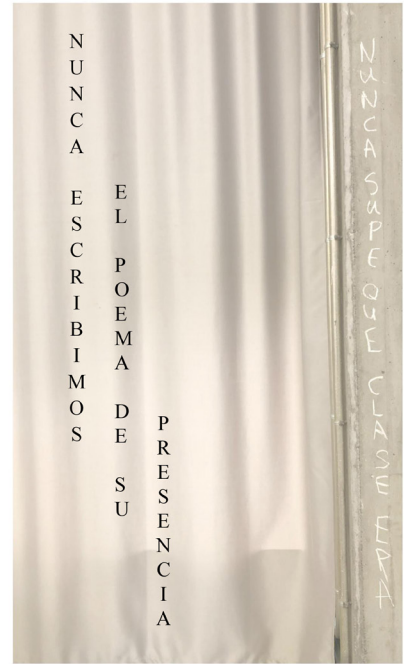


Figura 14. Foto Ensayo compuesto por dos fotografías de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

el negro de la **palabra**
del **nombre**
del **relato**

ha roto el blanco inocente de la
pared
ha dibujado el gris ausente del suelo
el aula ha sido **nombrada**
narrada
habitada

la puerta está abierta,
sus voces resuenan desde fuera.
Se ha construido **su propia historia**.



Figura 15. Foto Ensayo compuesto por una fotografía de Noemí Peña-Sánchez y un poema de Miriam González-Álvarez. Elaboración: Miriam González-Álvarez y Noemí Peña-Sánchez, 2025.

Financiación

Trabajo cofinanciado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura y por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) Programa Operativo Integrado de Canarias 2021-2027, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

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. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Acaso, M., Manzanera, P., Megías, C., Morales, E. y Marrodán, A. (2015). Poder. En Acaso, M. y Manzanera, P. (Ed.). *Esto No es una Clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales* (pp. 89-40). Fundación Telefónica, Editorial Ariel.
- Apol, L. (2020). *Poetry, Poetic Inquiry and Rwanda* (Vol. 3, Studies in Arts-Based Educational Research). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56562-6>
- Barbosa, A.M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A. M. (2022). Arte/Educación. Textos seleccionados. *CLACSO*, Universidad Nacional de las Artes. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88cxk.6>
- Berger, J., (2001). *Mirar*. Editorial Gustavo Gili.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido* (Trad. G. Schmilchuk). Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica* (Trad. T. Kauf). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1993).
- Denzin, N. K. (1997). Ethnographic Poetics and Narratives of the Self. In Denzin, Norman. *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century* (1st ed., pp. 199-224). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452243672>
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción* / (1a ed.). Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A.
- Garcés, M. (2022). *Malas compañías*. Galaxia Gutenberg.

- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer. (Trabajo original publicado en 1988).
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (Trad. M. Malo). Capitán Swing Libros, S.L. (Trabajo original publicado en 1994).
- Jackson, P. W. (1990). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1968).
- Leavy, P. (2009). Poetic Inquiry. En Leavy, Patricia. *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice* (3ª eds.) (pp. 84-127). Guilford.
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.
- Morsch, C. (2012). *Time for Cultural Mediation*. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>
- Onsès-Segarra, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
- Peña Sánchez, N. (2019). *Espacios digitales en el aula: iniciativas participativas desde la Educación artística. En De los procesos de cambio al cambio con sentido* (pp. 211-222). Servicio de Publicaciones. <https://doi.org/10.25145/b.innovau11.2019.015>
- Prendergast, M. (2009). Introduction: The phenomena of poetry in research: Poem is what? Poetic inquiry in qualitative social science research. En Prendergast, M., Leggo, C. y Shameshima, P. (Eds.). *Poetic inquiry: Vibrant voices in the social sciences* (pp. 13-29). Sense Publisers. <https://doi.org/10.1163/9789087909512>
- Sola-Pizarro, B. (2019). Pedagogías feministas para superar el museo. En Sola-Pizarro, B. (Ed.). *Exponer o exponerse: la educación en museos como producción cultural crítica* (pp. 166-172). Los Libros de la Catarata.
- Spinoza, B., y Lomba-Falcón, P. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Colección Torre del aire). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1677).
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto* (6a ed.). Morata.