



El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías

Martín Caeiro¹; M. Dolores Callejón²; Pedro Chacón³

Recibido: 8 de mayo de 2020 / Aceptado: 2 de noviembre de 2020

Resumen. En este artículo nos introducimos en los métodos que los docentes de arte diseñan para guiar el transcurso de su acción didáctica y alcanzar así los objetivos de aprendizaje. El objetivo general es identificar la importancia que tienen los métodos en el contexto de la Educación Artística y la necesidad de diferenciar en su diseño entre las singularidades del docente y las del discente para abrirse a las posibilidades poéticas y autopoéticas que se dan al crear. Para ello, identificamos los puntos de conexión entre diferentes modelos metódicos y cómo los procesos de creación posibilitan la personalización y diversificación del método. Asimismo, definimos la metodología incorporando el término metodografía. A través de las indagaciones y comparaciones realizadas en la literatura analizada, se desvela que la personalización del método es posible y deseable identificando la necesidad de entreabrirlo a lo poético y autopoético desde su ideación, algo que ya ha ocurrido en la investigación artística. Concluimos que hablar de metodologías docentes no puede significar que el arte y lo que le es propio en cuanto a su educación se condicionen por modelos didácticos sistémicos debiendo ser las condiciones poéticas del acto de creación artística lo que defina también elementos como el método.

Palabras clave: Métodos; autopoético; educación artística; Metodologías Artísticas de Enseñanza; metodografía.

[en] The design of poetic and autopoetic methods in Artistic Education: articulating methodologies and methodographies

Abstract. In this article we introduce you to the methods that art teachers design to guide the course of their teaching action and thus achieve the learning main. The general objective is to identify the importance of the methods in the context of Art Education and the need to differentiate in their design between the singularities of the teacher and the student to open up to the poetic and autopoetic possibilities that are given when creating. To this end, we identify the points of connection between different methodical models and how the processes of creation make possible the personalization and diversification of the method. Likewise, we define the methodology by incorporating the term methodography. Through the investigations and comparisons made in the analyzed literature, it is revealed that the personalization of the method is possible and desirable, identifying the need to open it to the poetic and autopoetic from its ideation, something that has already happened in artistic research. We conclude that talking about teaching methodologies cannot mean that art and its own education are

¹ Universidad de Zaragoza (España)
E-mail: mcaeiro@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

² Universidad de Jaén (España)
E-mail: callejon@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-6677-0847>

³ Universidad de Granada (España)
E-mail: pchacon@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-0720-0115>

conditioned by systemic didactic models, since the poetic conditions of the act of artistic creation must also define elements such as method.

Keywords: Methods; auto poetic; artistic education; Artistic Teaching Methodologies; methodology.

Sumario: 1. Introducción: la personalización y peculiaridad del método 2. La poiesis y autopoiesis del método 2.1 De la necesidad y deseo de enseñar y aprender arte 2.2. Diferentes métodos para diferentes experiencias 2.3. El método como necesidad y deseo de enseñar y aprender por primera vez 3. Métodos que integran a los sujetos que enseñan y aprenden arte. 3.1 De la investigación biográfica y autobiográfica a la educación poética y autopoética. 3.2 Métodos educadores artísticos plurimodales: aprender, pensar y desear con el discente. 3.3 Cuatro métodos poéticos y autopoéticos 4. Conclusiones: Límites y prospectiva de los métodos poéticos y autopoéticos en arte. Referencias.

Cómo citar: Caeiro, M.; Callejón, M.D.; Chacón, P. (2021) El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(3), 769-790.

1. Introducción: la personalización y peculiaridad del método

“La vida es el reino de lo no lineal”
Ilya Prigogine (1993: 35)

Uno de los elementos fundamentales del proceso educativo es el método: *meta* (destino) y *hodos* (camino). Este define el recorrido que los educadores han ideado para conseguir alcanzar sus objetivos pedagógicos al mismo tiempo que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las acciones que prescribe. En la actualidad, encontramos innumerables investigaciones educativas, propuestas docentes y modelos pedagógicos que describen sus propios métodos, en ocasiones, erigiéndose como el ideal que debería aplicarse en todas las áreas de conocimiento para todas las materias y para todos los niveles educativos: Aprendizaje Basado en Retos, Problemas o Proyectos (Sáinz, 1931; Hernández, 2002; Vergara, 2015), Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Caerols et al, 2017), Aprendizaje Basado en la Creación (Caeiro, 2018), Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en la Investigación (Quintás et al., 2017; Santana-Vega et al., 2020). Como si toda experiencia (educativa o no) pudiese enmarcarse en un mismo modelo y en un número determinado de pasos que tuviesen que llevarnos al mismo destino formativo o modo de aprender y enseñar. En relación con ello, encontramos en la práctica docente cierta confusión entre lo que distingue un “modelo” de un “método” o de una “estrategia” didáctica, derivada en gran medida, del hecho de que un método puede acabar convirtiéndose en un modelo pedagógico, pensarse en principio como una estrategia de la didáctica, pero acabar representando el modo de enseñar y aprender del educador o fundamentar el proyecto de la propia institución escolar. Por ejemplo, hay autores que considerarán el *aula invertida* o *flipped classroom* como un modelo (o estrategia didáctica) que posibilita diversas metodologías mientras otros lo verán como una metodología en la que simplemente se invierten las acciones tradicionales del aula; o el Aprendizaje Basado en Problemas, que tiene métodos asociados muy cerrados e identificados en unas fases y acciones (siempre hay un reto y una pregunta); o el Pensamiento de Diseño o *Design Thinking*, ¿es este un modelo pedagógico o un método que

prescribe unas fases: *empatizar, definir, idear, prototipar, evaluar*? Cuando el método se aplica de forma generalizada para la innovación de un centro educativo estamos ya hablando de un modelo que trasciende la condición inicial del método erigiéndose como paradigma del cambio educativo (véase <https://ethazi.tknika.eus/es/>). Una de las diferencias que significan estos paradigmas (o modelos de cambio) educativos antes indicados y sus métodos es el mayor o menor peso que se le da al que enseña o al que aprende identificando la voluntad de dar más protagonismo a los discentes, sus deseos y necesidades. Aquí es donde nosotros situamos la importancia de atender al método y su personalización.

En el caso del arte, sería incongruente considerar que existe para crear un método asociado de enseñanza o aprendizaje universal, capaz de recoger por sistema la experiencia que supone aprehender el arte y sus vivencias, ya sean perceptivas, expresivas, estéticas o comunicativas. En realidad, un modelo pedagógico o didáctico dinámico que procura dar protagonismo a los discentes implica el uso de varios métodos que van plegándose y desplegándose a lo largo del proceso educativo. En el caso del arte tenemos ejemplos como *MeTaEducArte* (Moreno, 2014), o la *A/r/tografía* (Irwin y Cosson, 2004; Irwin, 2013, 2017).

También en el contexto investigador los métodos mixtos y el pluralismo metodológico muestran la ruptura con un modelo monometódico (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), una fuga de la dicotomía método cuantitativo-método cualitativo que dio entrada a los métodos artísticos (Marín, 2005; Alonso-Sanz, 2013), a tríadas y a enfoques más plurales y diversos: “Más que límites tajantes entre los enfoques ‘cuantitativo’, ‘cualitativo’, y ‘artístico’ de investigación, lo que se producen son cambios de dirección u orientación en la trayectoria que sigue un mismo problema de investigación.” (Marín, 2005: 228) La ampliación de métodos universales y prescriptivos aplicados reiteradamente a la investigación a favor de trayectorias epistemológicas más plurales y acordes a cada contexto y área de conocimiento, ha acabado por trasladarse a la educación en sí. Actualmente, nos encontramos en las reflexiones sobre la Educación con la siguiente voluntad académica: que se manifieste la singularidad del discente, que se personalice la educación, que se cambien los paradigmas unidireccionales, abrirse hacia lo orgánico y empírico y singular del enseñar y aprender en detrimento de lo sistémico y monolítico, trabajar no sólo con lo pretérito, sino abiertos al futuro y lo desconocido. Entonces, ¿qué impide su materialización y este logro? ¿Tiene algo que ver la conceptualización e ideación de los métodos? En este sentido, ¿qué posibilidades abre la consideración de disponer de un “método” abierto a las diversidades del aula artística, a las singularidades de los discentes de arte, a las personalidades y al carácter de cada uno de nuestros alumnos? ¿Qué implica esta personalización del método tanto para el docente como para el discente?

Como veremos en este artículo, el contexto del arte necesita recorridos y prácticas de enseñanza y aprendizaje propias de su área, lo que incluye lo poético y autopoético como parte del método en coherencia con el acto creador (*poiesis*) que es lo que nos guía durante gran parte de los aprendizajes. Los educadores de arte actúan en la Universidad y la Educación como “docentes-creadores” y procuran mayormente generar “discentes-creadores”. Todo esto no es algo nuevo y partimos de recorridos amplios para apoyarnos que nos llevan en esta dirección de personalización del método artístico, tanto si miramos hacia la investigación como hacia la educación artística: sabemos que las artes ofrecen una forma única de indagación y son una

forma específica de conocimiento y comprensión (Barone y Eisner, 2006; Diamond y Mullen, 2000; Eisner, 1991). Esta singularidad no es algo que afecte o se reduzca solo a la práctica creadora o investigadora, afecta también a la práctica docente. Con este trabajo, queremos comprender mejor las conexiones poéticas del educar, investigar y crear.

En este contexto, el objetivo de nuestro trabajo es reflexionar e ilustrar las posibilidades que para los educadores artísticos abre el considerar diseños y modelos metódicos poéticos y autopoéticos pensados tanto para la enseñanza como para el aprendizaje del arte y en los que investigar, educar y crear interseccionen. Para ello, reflexionaremos algunas proximidades y diferencias del arte y la ciencia en cuanto a las metodologías de investigación aplicadas a la educación del arte, incorporando los conceptos de metodología discente y metodografía; definiremos el método en su relación con lo poético y autopoético como propio de la creación artística y su educación. Finalmente, propondremos posibilidades metódicas que enlacen las necesidades educativas con las posibilidades artísticas de los métodos abiertos.

2. La poiesis y autopoiesis del método

2.1. De la necesidad y deseo de enseñar y aprender arte

“No hay -no puede haber- investigación o creación artística sin *deseo*, tampoco sin una exigencia absoluta y pasional de desbordar los códigos normativos de expresión.”
Juan Fernando de Laiglesia (2003: 52)

“Mi *deseo* no es enseñar el método que cada uno debe seguir sino solamente mostrar el método que yo escogí.”
René Descartes (2007: 41)

“Pero no todo circula en relación al *deseo*.”
Fernando Hernández (2011: 17)

Lo artístico emerge al enlazar la necesidad y el deseo de crear (*poiesis*) con el presente: normalmente quién hace arte es porque lo necesita para vivir, es lo que le hace sentirse realizado. Lo que implica que se hace arte desde una vocación poética y autopoética: “Una máquina autopoietica produce su propia organización a través de la producción de sus propios componentes, bajo condiciones de continua perturbación y compensación de esas perturbaciones (producción de componentes)” (Maturana, 1994, citado por Arazzeto et al., 2017: 7-8). Este acto de poetización personal origina estéticas singulares cuyas evidencias las encontramos desde hace más de 40.000 años de arte. Cada artista genera posibilidades expresivas y estéticas que conectan esa necesidad y deseo de crear con las condiciones del momento, las necesidades y voluntades históricas en las que crea, condicionantes incluso institucionales (religiosos, políticos, ideológicos, económicos, sociales...) que no impiden que la personalidad artística se ponga de manifiesto y que vaya registrándose a través del tiempo en su obra. En este sentido, ¿cómo afectan los condicionantes de la institución educativa a la creación artística y a la necesidad y deseo de crear por parte de docentes y discentes, a su voluntad poética? Lo autopoético implica el deseo

de aprender lo que se pretende enseñar, pero para que esta voluntad poética tenga éxito el instructor o institución no pueden cercenarlo aplicando un método docente programático y cerrado antes de su inicio:

En este sentido, una relación pedagógica se piensa desde el deseo de ser con otros. [...] La relación pedagógica en cuanto deseo de ser con otros, necesita dejar de lado la obsesión de reproducir y, principalmente, de interpretar al estudiante, diagnosticarlo y clasificarlo. Porque como señala Deleuze, cuando esto ocurre es lo mismo que ver el deseo morir, que matar el deseo (Alves Paraíso, 2009) y deja en suspenso toda posibilidad de relación que afecte al sentido de ser de quienes entran en esta trama de relaciones. (Hernández, 2011: 16-17)

La necesidad de diálogo en arte no significa que solo debamos enseñar lo que el alumnado desea hacer, se trata más bien de conseguir que desee lo que necesitamos que aprenda e incorpore su necesidad por aprender, haciendo así que se incremente su voluntad poética. Y creemos que una de las herramientas para lograrlo es hacerle participe en el diseño del método, que ya no será solo “método docente”. Aquí distinguiremos en el método a qué nos referimos con “metodología” de qué entendemos por “metodografía”:

- *Método*: según la RAE define un programa: “lo que está escrito con anterioridad; declaración previa de lo que se piensa hacer; exposición de las partes de que se han de componer ciertos actos o espectáculos; proyecto ordenado de actividades; serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto; cada una de las operaciones que ejecutan ciertas máquinas en un orden determinado.” (DRAE, 2020) Pero también puede definir un *postgrama*: lo que se escribe y cierra *a posteriori* una vez acometida la acción educadora, investigadora o creadora. En este caso, el método se hace en el transcurso y no se aplica como parte de un discurso didáctico cerrado.
- *Metodología*: Algunas metodologías describen y anticipan un final y guían en el recorrido indicando *a priori* los lugares que visitaremos, los momentos en los que nos situaremos, adelantan totalmente los instantes que configurarán el trayecto en el que todo se ajustará a lo esperado. Una metodología sirve para acertar y no dispersar y suele aportar fiabilidad: organiza el tiempo, los recursos, los objetivos, actividades, actitudes... Es un recorrido que alguien ya ha vivido, pensado, aplicado. En el contexto docente, las metodologías suelen prescribirlas y definir las la ciencia de la Didáctica.
- *Metodografía*: Una metodografía “no es sólo un modo de decir, sino también de obrar, de hacer, de proceder, por eso se dice en la acción misma. En este sentido, una metodografía puede ser visual, plástica, sonora, logográfica, performativa... en tanto que registra experiencias y comportamientos artísticos desde formas expresivas no necesariamente lingüísticas. Dependiendo del proyecto creador, el mismo artista, docente o discente artístico reorganizará y modificará su metodografía.” (Caeiro, 2020: 23) Toda metodología fue en su momento metodografía, es un recorrido que se traza y define por primera vez.

Asimismo, definimos y situamos los términos de lo poético y autopoético asociados al método artístico:

- *Método Poético*: es el que incorpora lenguajes, escrituras, procesos relacionados con la creación (*poiesis*), en este caso, propios del arte. Debe permitir la producción y generación de trabajos y vivencias artísticas. En el contexto educativo es un método que da entrada al deseo y voluntad por lo poético del docente, quien lo concibe ya *a priori* consciente de que debe dar entrada a la voluntad y necesidad poética de los discentes.
- *Método Autopoético*: es el que incorpora el deseo y la necesidad creadora del sujeto dando entrada a su carácter y personalidad. En el caso de la formación en artes, debe articular el universo del discente: emocional, cognitivo, expresivo, comunicativo, estético. Algo que no puede hacerse al margen. Lo que nos lleva de los métodos artísticos docentes a los métodos artísticos discentes y las metodografías.

Una metodografía es necesariamente poética e idealmente autopoética. El grado autopoético del método dependerá del nivel educativo en el que nos encontremos, ya que no es lo mismo trabajar con discentes de 6 años que con discentes de 24 años, en una Facultad de Bellas Artes que en una Facultad de Educación, en la formación de artistas que en la formación de educadores artísticos. Empero, esto afecta solo al número de elementos que debe definir el docente de los que debe describir el discente.

2.2. Diferentes métodos para diferentes experiencias

En este ideal de atender la singularidad del acto de aprender, encontramos históricamente diferentes propuestas para la educación que se centran en los discentes, como los “métodos globalizadores” de Decroly, el “método de investigación del medio” de Freinet y Salengros (1979), o el “Método de los Proyectos” de Kilpatrick (1925). Esta singularidad implica asumir variaciones que afectan de modo directo a los actos que describirán el método, que marcarán o definirán el camino por el que se haya transitado durante el acto de enseñar y aprender, en este caso, a través del arte. El trabajo por proyectos y la experiencia creadora caracterizan pedagógicamente a los contextos formativos artísticos desde hace siglos (Wick, 2012), y podemos encontrarlo en Escuelas de Artes Plásticas y Diseño, Facultades de Bellas Artes, Arte Dramático, etcétera. Cada tipo de método o modelo pedagógico o proyecto requiere diferentes conceptualizaciones y diseños que los describan acordes al tipo de estudio.

En cuanto a la investigación artística, los educadores de arte significaron algunas singularidades y diferencias con los modelos utilizados por las Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Autores como Eisner (1998) y Barone (2001) reivindicaron desde la educación que la investigación científica era sólo un tipo de investigación y no la única forma de investigación posible: “Sobre todo, si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas” (Hernández, 2008: 89-90). Así lo expresaba Eisner al defender lo propio del arte en cuanto a la investigación en educación artística:

Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la

literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas. (Eisner, 1998: 283)

Esta personalidad propia de las artes y sus procesos investigadores inevitablemente ha influido en la docencia y el modo de enseñar arte. Así, han surgido modelos hoy ya conocidos y establecidos que los docentes emplean cada vez con más asiduidad en sus aulas, modelos “afectados” positivamente por lo que ocurre al crear o “producir” arte:

La ‘Investigación Basada en Imágenes’, [Image Based Research], la ‘Investigación Basada en las Artes’, [Arts based Research] la ‘Investigación Educativa Basada en las Artes’ [Arts-Based Educational Research] (Eisner & Barone, 2006), la ‘Investigación Artístico-Narrativa’ (Agra, 2005), la ‘Investigación Educativa basada en las Artes Visuales’ (Marín, 2005), y que todas ellas hayan construido puentes entre lo teorizado y lo producido. (Alonso-Sanz, 2013:114).

Como explica Hernández (2008) la Investigación Basada en las Artes (IBA), utiliza elementos artísticos y estéticos, elementos no lingüísticos o numéricos relacionados con las artes visuales o performativas, busca otras maneras de mirar y representar la experiencia, trata de desvelar aquello de lo que no se habla. (Hernández, 2008: 85-118). No estamos, por tanto, ante universalismos aplicables a cualquier circunstancia o experiencia pedagógica, investigadora o creadora, sino ante la necesidad de multiplicar los métodos según el tipo de proceso educativo o actos didácticos, objetivos, resultados a los que necesitemos llegar. Esto implica atender y dar entrada a recursos personales y singulares. En este sentido, al permitir que el docente personalice el método e incorporar la personalidad del discente, surgen necesaria y positivamente las singularidades en los resultados: “Visiones diferentes, temperamentos y actitudes diferentes darán lugar a juicios y métodos [...] diferentes.” (Feyerabend: 1974: 13) Es decir, que, a diferentes discentes, proyectos y procesos, diferentes métodos (caminos). A esta diversidad en las trayectorias de creación que ocurren en la enseñanza y aprendizaje del arte es a lo que denominamos *metodografías*.

2.3. El método como necesidad y deseo de enseñar y aprender por primera vez

En el siglo XVII, René Descartes escribió el *Discurso del método y las Reglas para la dirección del espíritu*. Enunció las tres principales características de las reglas del método: 1) Certeza: el método da seguridad al pensamiento, 2) Facilidad: el método economiza esfuerzos inútiles, 3) Amplitud: el método permite alcanzar todos los saberes posibles para el entendimiento humano. Y este espíritu sigue vigente y presente en muchos ámbitos. No obstante, olvidamos que Descartes, como él mismo advierte, no pretendía universalizarlo, que surgió por su propia necesidad de controlar y comprender como sujeto (Descartes, 2010). Su método surgió como

una metodografía. Una metodología es algo ya definido, que marca recorridos ya conocidos de antemano, “una metodografía es lo que se configura y se define durante el desarrollo de una acción artística y no antes, como sí ocurre en el caso de una metodología. Sólo se transforma en metodología al final del proceso.” (Caeiro, 2020: 22) Mientras que la Educación Artística necesita y posibilita la diversidad en las acciones y fases que establecen sus métodos, la mayoría de la investigación en Ciencias de la Educación exige el universalismo:

El método científico tiene como principal característica la secuencia rígida de procedimientos que garanticen el resultado final deseado, es decir, la solución a un problema. Implica, por tanto, la conjugación de ciertos elementos que se presentan en etapas. Para las ciencias exactas y de la naturaleza, esas etapas son rigurosas: observación, experimentación, cuantificación y presentación de resultados. Los instrumentos deben ser precisos, y los resultados, demostrables. Aplicado el método correctamente, se tiene el resultado. Para las ciencias humanas, sin embargo, no siempre todas esas etapas son necesarias, o compatibles con el objetivo. Tampoco la secuencia de las acciones necesita ser tan rígida. Aun más: valerse de sólo un método no garantiza la eficacia de la enseñanza. Es necesario pues que el profesor tenga conocimiento de varios métodos, y sepa crear su metodología, de acuerdo con los objetivos que busca en su enseñanza. (Gouvêa, 2009: 36)

Crear su propia metodología docente implica claramente dar entrada a lo poético y autopoético y a recorridos metodográficos. Podemos encontrar propuestas académicas de actuación que significan la necesidad de desligar los modelos artísticos de las categorías que la Universidad utiliza desde hace siglos, por ejemplo, yendo “de la idea a la duda, de la hipótesis a la intuición, del concepto a la sensación” (Sanzo, 2020: 133) En este sentido, es muy diferente concebir métodos para investigar (Tabla 1), para proyectar (Tabla 2) o para crear arte (Tabla 3), algo que suele mezclarse afectando negativamente los aprendizajes de los modelos que se usan en las investigaciones. Además, la eficacia y aplicación de los métodos universales y teóricos por parte de los educadores artísticos, pasará por comprender qué aportan al contexto formativo del arte y, sobre todo, si tienen alguna utilidad práctica para el beneficio del que aprende y de la educación artística en general. Como vemos en la Tabla 2, el Aprendizaje Basado en Proyectos puede actuar como modelo pedagógico universal categorizado en unas fases y conteniendo a la metodología docente, reduciendo así su alcance al “¿cómo?”. No obstante, es en el ¿para qué?, ¿y el por qué? donde la necesidad y el deseo del discente afloran, llevando el método hacia lo poético y autopoético.

Tabla 1. Fases del método científico empírico.

METODOLOGÍA CIENTÍFICA DE UN EXPERIMENTO	
FASES	DESCRIPCIÓN
Planteamiento del problema	El método científico, concebido como un modelo general de investigación empírica, como proceso globalizador y unitario. Caracterizado por unas fases secuenciales que se rigen según los objetivos de la investigación El resultado de la aplicación sistemática e invariable del método científico es la obtención de un conocimiento objetivo y válido universalmente. Debe poder ser repetible.
Formulación de hipótesis, objetivos	
Diseño de experimento o estudio: instrumentos, procedimientos, contexto...	
Recogida de datos	
Análisis de datos	
Interpretación de los resultados o discusión	
Conclusiones, Limitaciones, Prospectiva...	

Tabla 2. Fases generales del Aprendizaje Basado en Proyectos (Elaboración propia a partir de Kilpatrick, 1925).

FASES GENERALES DEL APRENDIZAJE POR PROYECTOS		
FASES	DESCRIPCIÓN	
1	¿Qué?	Nombre y descripción del proyecto.
2	¿Para qué?	Propósitos del proyecto.
3	¿Por qué?	Justificación del proyecto.
4	¿Cómo?	Metodología a utilizar, actividades del proyecto y contenidos a abordar.
5	¿Con qué?	Recursos.
6	¿Con quién?	Participantes.
7	¿Cuándo?	Cronograma de actividades.

3. Métodos que integran a los sujetos que enseñan y aprenden arte

3.1. De la investigación biográfica y autobiográfica a la educación poética y autopoética

“Estas teorías, estas sugerencias, estas reglas basadas en la experiencia y la práctica, han de recibir un nombre nuevo.”
Paul K. Feyerabend (1974: 13)

La demanda de métodos abiertos es hoy uno de los lugares comunes expresados por los educadores artísticos, quienes lo aplican en sus procesos, prácticas de investigación y recorridos creadores. La investigación que permanece abierta a las posibilidades creadoras del arte se ha trasladado a los alumnos incorporándose a sus Trabajos de Fin de Estudios (Grados y Máster) y se intensifica cada vez más en la formación universitaria (González, 2013; Gómez, 2015). En este sentido, existen diversos modelos en los que identificamos la voluntad de poetizar los métodos. Dentro de las Metodologías de Investigación Basada en las Artes encontramos la Investigación Basada en la Práctica (Sullivan, 2004; Candy, 2006), la cual emplea conocimientos y experiencias artísticas para enfocar los procesos (Caerols et al., 2017:3). Este modelo conecta directamente con lo que ocurre en el acto de creación artística en la línea de la investigación-acción. Inspirado por (o a consecuencia de) estas metodologías, surgieron las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) (Roldán, 2015; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Martínez y Martín, 2019), un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje del arte que utiliza explícitamente medios estéticos y artísticos en las experiencias educativas. Entre ellas encontramos la mencionada *artografía* que enlaza el ser artista, investigador y docente en la práctica académica. La artografía es: “una metodología de investigación educativa basada en la práctica en la que conocer, aprender y hacer no son excluyentes entre sí, sino coexistentes con la sensación y el movimiento de la práctica artística” (Triggs, Irwin y O’Donoghue, 2012: 1). Rita Irwin (2017) describe la artografía como una “indagación vital”, un “encuentro encarnado” que se constituye a través de experiencias artísticas, en algunos casos autobiográficos (Irwin y Cosson, 2004). Así lo describe Irwin diferenciando lo que ocurre en la educación artística en relación a la investigación en sí:

La investigación basada en las artes (*arts based research* -ABR-) es en esencia lo mismo, pero sin la intención de influir en los asuntos educativos. En estos dos tipos de investigación el objetivo no es la certeza, sino la ampliación de la propia comprensión. En estrecha relación con la investigación educativa basada en las artes se encuentra la investigación basada en la práctica (*practice-based research* -PBR-) (véase Candy, 2006; Sullivan, 2005). Mientras que la ABER utiliza las artes para examinar los eventos educativos, la PBR utiliza las prácticas de quienes realizan la investigación (por ejemplo, las prácticas de artistas y educadores) para examinar una variedad de actividades. Por otra parte, la mayoría de los que promueven la ABER destacan la representación de los resultados, mientras que la PBR se enfoca en las interpretaciones derivadas de los procesos y los productos de la investigación. (Irwin, 2013:107)

Los Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE) basados en la experiencia creadora y en los procesos de los artistas (pintores, escultores, músicos, poetas, bailarines, fotógrafos, etcétera), implican que se pongan en acto diferentes métodos de

enseñanza y aprendizaje. En nuestra reflexión, llegamos a la consideración de que los Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE), la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) posibilitan y exigen Métodos Artísticos de Aprendizaje (MAA) abriéndonos a conceptualizaciones y prácticas que deben afectar a los modelos que preconfigura, decreta y posibilita la propia institución escolar. Esto articula el acto de educar con los de investigar y crear durante el aprendizaje y sitúa con claridad los conceptos de metodología discente y *metodografía* dando protagonismo no solo al *logos* o discurso teórico, sino también a la *praxis* y *poiesis* que protagoniza quién aprende desde el arte. Los Métodos Artísticos de Aprendizaje llevan al diseño y generación de *metodografías creadoras*.

3.2. Métodos artísticos plurimodales: aprender, pensar y desear con el discente

En el caso del aprendizaje artístico, solemos considerar que el alumno pone en juego lo poético y estético de un modo singular; que crea, investiga y se educa de forma implicada con su propia vida desvelando lo psíquico, lo perceptivo, la intelectualidad, emotividad, creatividad, imaginación creadora, etcétera, en su acto de aprender. Es aquí donde hablaremos más de metodografías creadoras que de metodologías reproductoras. En una metodografía lo inesperado puede y debe ocurrir, suceder, emerger: “El tipo de proceso proyectivo o de proyecto procesual del arte, discurre entre la deliberación consciente y la latencia inconsciente. Es imprescindible advertir esa dimensión procesual para atender al desarrollo de la indagación artística, para no confundir el proyecto de investigación con protocolos discursivos que nunca son suficientes ni necesarios.” (Moraza, 2008: 43-44) En el caso del arte, las variaciones y bifurcaciones a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje son deseables y necesarias para irse abriendo a las necesidades y deseos del discente; sin estos cambios y diálogos no hay arte o aprendizaje artístico, estaríamos hablando de otra cosa. Esto posibilita el diálogo abierto entre quién enseña y desea enseñar algo y el que aprende y debe desear aprenderlo. Como explica Eisner (2002), el método debe permitir el diálogo durante el acto educativo del enseñar y aprender a través de las artes, lo cual implica plegar los deseos del docente con los del discente. Por tanto, los métodos utilizados por el arte deberían incorporar lo poético en su conceptualización y recorrido:

Una metodografía, promovida desde procesos de plasticidad, corporalidad y visualidad será además de carácter *autopoético*: formas vivas que se crean (o recrean) a sí mismas (Varela y Maturana, 1973; García, 1997; Luhmann y Niklas, 1997). Al hacer arte se crea pensamiento nuevo, sentimientos nuevos, sensaciones nuevas, ideas nuevas que transforman en el acto mismo del estar creando la entidad del aprendiz, del espectador, de la comunidad. Autopoéticos son los que ‘crean por sí mismos’ (Caeiro, 2020:29).

Si del contexto artístico se trata, encontramos que los pasos que se dan al crear se estructuran normalmente en base al sujeto de la experiencia y sus intereses identificando de forma poética actos singulares y no siempre generalizables o universalizables:

Cada artista tiene su manera de hacer, una línea de trabajo que se va definiendo durante su carrera. Sus circunstancias personales y sus inquietudes conceptuales y plásticas van impregnando su existencia generando en su obra una forma de pensar, actuar y construir.

El método de trabajo va definiendo su obra a partir de ciertas características o inquietudes que se van repitiendo. (Sasiain, 2012: 80)

El método artístico seguido por los artistas suele ser singular y específico de su práctica y trabajo, adecuándose a las necesidades propias de la experiencia que procura como artista. Jackson Pollock con el método autopoético del *dripping*; Richard Long con el método autopoético del *walking*. Especificidad y singularidad que ocurre tanto en la creación como en la investigación artística y que, como hemos indicado, los docentes trasladan a la educación generando un interesante abanico de metodologías de creación (Grau-Costa, Callejón-Chinchilla y Porquer-Rigo, 2020). Las fases de “creación” implican diferentes métodos según quién esté creando o lo que se esté creando, sea un niño, un adolescente o un artista profesional. En ningún caso estas pueden reducirse a unas fases universales como las identificadas por Wallas (2014): preparación, incubación, iluminación (fase condicionada por la idea del artista genio inspirado por las musas), verificación, establecidas en 1926 intentado dar respuesta a la clase de operaciones mentales que tenían lugar en el pensamiento creador, y qué procedimientos o estrategias se utilizaban en cada una. El proceso creador, como indican Sanz de Acedo et al. (2007), no es algo tangible porque no es mecánico, finito o universal en el que un único esquema, modelo o diseño metodológico con ciertas fases sirva para todos los artistas, discentes, situaciones y propuestas. Esta estructura clásica de Wallas que introduce la idea de que hay un “método” universal que traduzca lo que ocurre en la acción creadora ha sido revisada por autores como Csikszentmihalyi (1998). Como señala Pascale (2005), para Csikszentmihalyi, el proceso creativo no siempre es lineal sino recurrente. Lo mismo ocurre con la educación y el aprendizaje. Y si cambiamos de edad, etapa educativa, contexto... la variabilidad creadora es inmensa.

3.3. Cuatro ejemplos de métodos poéticos y autopoéticos

Podemos aproximarnos a algunos aspectos que suelen darse en la creación y a partir de ahí hacer modificaciones y modulaciones metódicas que atiendan o registren los procesos que deben llevarse a cabo con el alumnado, insertados en experiencias individuales o colectivas, estén o no inscritas en proyectos elaborados o sean actos más independientes para el alumno. El docente de arte tiene la responsabilidad de provocar con su método que el discente articule lo teórico y lo poético en su praxis. Aparte de los métodos y modelos ya citados de la A/r/tografía y el MeTaEducArte, encontramos educadores que han experimentado con las posibilidades de los métodos abiertos a lo poético y autopoético como el trabajo de Grau y Porquer (2017):

Este tipo de actividad siempre genera incógnita y, por el desconcierto implícito en su enunciado, agudiza la atención como herramienta de conocimiento. (...) Este tipo de enunciado característico se hace partícipe de la provocación y lleva al estudiante en busca de soluciones, a cuestionarse y a tomar decisiones que lo acercan a la investigación como método y a la creación como respuesta (Grau y Porquer, 2017:16)

Tabla 3. Fases generales de un método pensado para una docencia y aprendizaje poéticos y autopoéticos (Modificado a partir de Grau y Porquer, 2017:19).

FASES DE UN MÉTODO EDUCATIVO POÉTICO ABIERTO A LO AUTOPOÉTICO		
FASES		DESCRIPCIÓN
1	Propuesta de trabajo	La orientación básica, la fuente primaria de la ficha de actividad o proyecto o proceso. La respuesta a la pregunta “¿de dónde viene esta propuesta?” que nos contextualiza antes de empezar. Puede emerger del propio discente
2	Enunciado	El quid de la cuestión, el elemento disparador de la acción. La dirección hacia donde apuntar. Preferentemente que parta de un “ deseo ”. Se aconseja articular diversos lenguajes y escrituras, no solo textuales
3	Para hacerlo	Ya sea en una lista o en una sola frase, la indicación de cómo proceder a partir del enunciado. Puede utilizar un lenguaje poético
4	Condicionantes poéticos	Pequeñas “piedras” en el camino para activar los mecanismos divergentes. Sin ellos los resultados pueden devenir anecdóticos y sin intensidad creadora
5	Proceso	En una lista o en una sola frase, indicaciones metódicas complementarias. Se aconseja un equilibrio entre lo lógico al proceso y la subjetividad biográfica del discente que se añadirá en el proceso. En esta fase, si se ha enlazado la necesidad con el deseo de aprender, nace el MÉTODO AUTOPOÉTICO del DISCENTE, con sus propios recorridos, acciones, fases...
6	Técnicas, Materiales, Recursos	Técnicas, recursos y materiales artísticos sobre los que trabajar la actividad práctica.
7	Presentación, exposición	Espacio o formato donde plantear nuestra propuesta CREADORA .
8	Material de referencias	Referencias bibliográficas, videográficas, webgrafía, humanas, sonoras... que fundamentan los contenidos procesuales de la ficha.

Otros ejemplos, son los que hemos ideado e implementado los autores en nuestras vivencias artísticas y educativas: uno puramente artístico y los otros articulados desde la educación y aprendizaje del arte (Tablas 4, 5 y 6). El primero, denominado *Aprendizaje Basado en la Creación (ABC)* y que describe la práctica personal y biográfica del artista, ha encontrado aplicaciones en áreas como la Comunicación Audiovisual (Oyarce-Cruz, 2019) con variaciones en sus fases acordes a las

necesidades del docente y su aula. El segundo, denominado *Proceso PIE*, tiene que ver con una enseñanza del arte que toma como punto de partida la propia experiencia vital, el encuentro consciente y crítico con la realidad, con aquello de lo que surge la idea, nace y se desarrolla en un proyecto artístico complejo, investigativo, comprometido, que beneficia el desarrollo personal y se implica en la mejora social (Callejón-Chinchilla, 2015). La actividad artística se conforma en la secuencia *PIE*, y no solo en una de las fases; una educación de la percepción (P) y la expresión (E), pero, además, especialmente, desde la interiorización (I) (Callejón-Chinchilla, Ortega Cruz y Granados-Conejo, 2017). Este método, integrando emoción y razón, le confiere su poder transformador. (Callejón-Chinchilla, 2016; 2017). El tercero, denominado *Aprendizaje por Fenómenos (AF)*, trata temas actuales y problemas sociales que los estudiantes encuentran en la vida real y en su contexto (Chacón y Morales, 2017; Chacón, Morales et al., 2018), y que materializan en proyectos educativos artísticos ya sea con dibujos, esculturas, stop-motion o fotografías. Este método resulta versátil y maleable permitiendo el surgimiento de lo poético y autopoético en consonancia con las voluntades, deseos e intereses del alumnado por el tema de actualidad escogido. Todos estos métodos encuentran cada vez más desarrollo en los Grados de Magisterio, el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y los grados de titulaciones propiamente artísticas, como Bellas Artes.

Tabla 4. Método poético y autopoético ABC. Fuente: modificado y ampliado a partir de Caeiro (2018).

MÉTODO POÉTICO Y AUTOPOÉTICO ABC		
<i>Martín Caeiro Rodríguez</i>		
Método ABC: Aprendizaje Basado en la Creación (artística)		
<i>FASE</i>		<i>ACCIONES</i>
1	<i>Desear</i>	Sentir la motivación de hacer algo en relación a un tema, una persona, un planteamiento, una experiencia.
2	<i>Desear y Percibir</i>	El mundo que nos rodea, las cosas, las relaciones, las personas, a nosotros mismos...
3	<i>Desear y Percibir y Registrar</i>	Las primeras sensaciones, deseos, motivaciones para que empiecen a materializarse y germinen: dibujos, pinturas, fotografías, textos, recortes, colecciones.
4	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar</i>	Intuir, presentir, concebir, comprender, entender, cognoscer... para reorganizar todo lo que tenemos registrado, categorizarlo y relacionarlo.
5	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar</i>	Resumir para dar forma a todo lo que tenemos antes de elegir un camino para su materialización.

6	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir</i>	Conscientemente entre las diferentes opciones que todo el material posibilita.	
7	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir</i>	Para dar forma a la sensación, a lo apuntado, lo pensado, lo sintetizado, lo deseado; a su vez implica varias fases igual de importantes que las demás:	<i>Repensar, modificar, descartar, elegir, componer, descomponer, deconstruir, borrar, rechazar, escoger, valorar, enjuiciar, criticar, distanciar, observar, percibir, intuir, entender, descansar, regresar.</i>
8	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y Socializar</i>	Compartir el resultado, publicarlo, exponerlo.	
9	<i>Desear y Percibir y Registrar y Pensar y Sintetizar y Decidir y Producir y Socializar y Ecllosionar</i>	Salir del proyecto, distanciarse del resultado, ecllosionar para pasar a otra proyección, deseo o vivencia.	

Tabla 5. Método poético y autopoético PIE.

MÉTODO POÉTICO Y AUTOPOÉTICO PIE		
<i>María Dolores Callejón Chinchilla</i>		
<i>De la imitación a la creación personal: el proceso PIE (Percibir-Interiorizar-Expresar) para implicarse en la transformación</i>		
	FASE	ACCIONES
1	<i>De la percepción a la contemplación</i>	Percepción Intuición Contemplación Afección
2	<i>De interiorización</i>	Consciencia, reflexión y crítica. Integración. Establecimiento de relaciones, diálogos, encuentros. Implicación.
3	<i>De expresión y comunicación</i>	Conocimiento y re-significación. Compromiso. Experimentación, divergencia y creatividad Decisión. Implementación. Exposición y/o intercambio.
4	<i>Y, de nuevo...</i>	Re-Visión, (re-) Evolución.

Tabla 6. Método poético y autopoético AF.

MÉTODO POÉTICO Y AUTOPOÉTICO AF		
<i>Pedro Chacón Gordillo</i>		
Método de un Proyecto Educativo Artístico. El Aprendizaje por Fenómenos (AF)		
	<i>FASE</i>	<i>ACCIONES</i>
1	<i>Buscar</i>	Búsqueda de información sobre el concepto a desarrollar.
2	<i>Decidir</i>	Toma de una decisión sobre la elección del concepto a tratar en la obra artística. Toma de una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar.
3	<i>Materializar</i>	Realización de numerosos bocetos. Materialización de las ideas.
4	<i>Seleccionar</i>	Selección de ideas materializadas.
5	<i>Ejecutar</i>	Ejecución de la pieza artística
6	<i>Difundir</i>	Hacer que los conceptos y creaciones artísticas lleguen a conocimiento de otras personas.

4. Conclusiones: límites y prospectiva de los métodos poéticos y autopoéticos en arte

En áreas, como, por ejemplo, las Ciencias Sociales, las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación, existen métodos subjetivos e intersubjetivos con largo recorrido y éxito como la etnografía, la autoetnografía, narrativas personales, historias de vida... que permiten reivindicar las posibilidades de la intensa implicación personal del investigador en el proceso y en los resultados, evidenciando, normalmente a través del texto o combinando texto e imagen, su presencia como sujetos en la investigación. En arte, estos métodos no son solo actos “textuales”, sino también objetuales, contextuales, procesuales. Para Pink, como recuerda Madrid (2017):

La etnografía no tiene una definición sencilla, ni es sólo un conjunto de métodos para la colección de datos, sino un proceso de creación y representación de conocimiento social, cultural e individual, que se basa en la experiencia personal de las personas etnógrafas. Desde este enfoque no se pretende producir un informe objetivo o verídico de la realidad, sino ‘versiones de las experiencias de realidad de los etnógrafos que sean

tan fieles como sea posible al contexto, a las negociaciones y a las intersubjetividades a través de las cuales se produjo el conocimiento' (Pink, 2012: 22). Esto implica métodos reflexivos, colaborativos y/o participativos. (Madrid, 2017: 105)

Al plantear el diseño de métodos diversos en el área de Educación Artística que versen sobre la integración del investigar con el crear y el educar, que plieguen las necesidades docentes y las vivencias discentes, nos acercamos a lo que las artes están aportando a la institución escolar en las últimas décadas. Esta necesidad, voluntad y deseo académico del arte y sus educadores, ha ido abriendo posibilidades a otras perspectivas para la Universidad, cuyas evidencias no pasan por la toma de distancia del objeto con el sujeto que aprende:

La investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la practica artística, ya que esta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. (Borgdorff, 2005:10).

La metodografía es empírica e incorpora la biografía del sujeto, pero porque el arte es siempre una experiencia vivencial (Eisner, 1988; Dewey, 2008), una indagación vital (Irwin, 2017). ¿Cómo puede plantearse de otro modo? Pensamos que existe la necesidad de amplificar los modelos utilizados en el contexto de los Métodos Artísticos de Enseñanza. Y esto debería implicar el diálogo también del método en cuanto a la organización didáctica y al diseño curricular, aunque se pierda la sensación de “objetivación” del proceso de educar. El *principio de la objetivación* es el principio de la separación entre la mente y la materia, entre la entidad creadora de conocimiento (el humano) y la entidad objeto de conocimiento, entre el sujeto y el objeto: “En virtud de tal principio, el observador se excluye a sí mismo de la realidad que quiere observar. (Wagensberg, 2006: 64) En este sentido, la Universidad asume con el arte y su práctica académica que hay otro principio válido para el conocimiento que no es objetivo, compartido con numerosas ciencias, y que es el *principio dialéctico*, según el cual “el sujeto somete el conocimiento al careo continuo con la experiencia.” (Schrödinger, 2007) Quizá sea este último, el dialéctico docente-discente el que más sentido adquiere para el arte y su educación en un contexto determinado por actos de creación. Si la educación artística tiene éxito en sus propósitos el discente debería comprender lo poético desde dentro de sí mismo y hacerlo emerger, materializarlo en sus producciones. Esa salida hacia el exterior de las ideas y emociones que se hacen visibles en imágenes y objetos y acciones artísticas son siempre autopoéticas.

No procuramos con lo que reflexionamos aquí negar la aplicabilidad pedagógica de las conocidas como “metodologías docentes”, muy necesarias a la Didáctica y al aula. Hemos preferido introducir, -inspirados en los artículos y prácticas investigadoras y educadoras analizadas-, las posibilidades de la metodografía, del método poético y autopoético abriendo un espacio que permita redefinir, reescribir... el complejo y ambicioso proceso de educar con y a través de las artes. Como recuerda Varela (2000): “el aprendizaje es un instrumento inseparable de la vida. No es algo que hacemos algunas veces en lugares especializados y en determinados períodos de nuestra vida, es parte de nuestra naturaleza, es el proceso que nos constituye, cuando imitamos, investigamos, experimentamos, imaginamos, analizamos, evaluamos, comunicamos y creamos.” (citado por Vergara, 2015: 12). Pensamos que desde la

riqueza y diversidad del método se abren posibilidades que deben explorarse para el área artística y su educación. Lo cual implica asumir cambios en los modelos que usa la propia Universidad y la institución escolar a favor de las singularidades de las artes y su educación.

Referencias

- Alves-Paráiso, M. (2009). Currículum, desig i experiència, *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.
- Alonso-Sanz, A. (2013). Investigación Plural en Educación Artística. Más que un enfoque metodológico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-119. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Azaretto, C. M. (2017). El trabajo del artista, el trabajo del investigador. En C. Azaretto. (coord.). *Investigar en arte*, pp. 23-38. La Plata, Argentina: EDULP, Editorial Universidad de La Plata, Libros de Cátedra. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64154/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Barone, T. (2001). Science, art, and the Predispositions of Educational Researchers, *Educational Researcher*, 30, 24-28. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X030007024>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.
- Borgdorff, H. (2005). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam: School of Arts.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2010). Exponer lo imaginal: reproducir y representar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 35 - 48. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010110035A>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 24, 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Caeiro-Rodríguez, M. y Muñoz de la Arena, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes*, 24, 142-154. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2020). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. *Artseduca Revista electrónica de educación en las ARTES*, 27, 20-35. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>
- Caerols-Mateo, R., Verdú-Ruiz, S. y Viñarás-Abad, M. (2017). Las artes en la educación superior: la evaluación en España de la actividad investigadora en Bellas Artes a través de los indicadores de calidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), e191. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1394>
- Callejón-Chinchilla, M. D. (2015). El arte como recurso. *Iniciación a la investigación*, 6 (Número extra), 1-6. Disponible en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/2556/208>

- Callejón-Chinchilla, M. D. (2016). Educación estética, creación y retos sociales. En M.I. Moreno y M.P. López-Peláez (coords.) *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes*. (Págs. 157-168). Madrid: Síntesis-Investigación.
- Callejón-Chinchilla, M.D., Ortega Cruz, A. y Granados-Conejo, I.M. (2017). Interiorización creadora y crítica por medio de la educación artística. En Ramiro-Sánchez, T., Ramiro-Sánchez, M.T. y Bermúdez Sánchez, M.P. (Coord.). *Libro de Actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development*. (p. 347). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Chacón-Gordillo, P., Morales-Caruncho, X. y Marfil-Carmona, R. (2018). Representación visual de los problemas del espacio educativo. Un proyecto basado en la pedagogía crítica. *30. Encontro da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) 3º Congresso da RIAEA (Rede Ibero-Americana de Educação Artística)*, Coimbra (Portugal)
- Chacón-Gordillo, P.; Morales-Caruncho, X. (2017). El poema-objeto como reflexión. Un proyecto educativo artístico basado en la pedagogía crítica. *VI Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Arte, Educación y Patrimonio en el siglo XXI*. Badajoz.
- Candy, L. (2006). Practice Based Research: A Guide. *CCS Report: 2006-V1.0 November*, University of Technology Sydney. Disponible en <https://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1998): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Diamond, C. P., & Mullen, C. A. (2000). *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development*. New York: Peter Lang.
- De Laiglesia, J. F. et al. (2003). *Construccions posibles: propostas de investigación en Belas Artes*. Vigo: Universidad de Vigo: Departamento de Escultura.
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. *Archiipiélagos*, 23, 12-20.
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, 17 (5), 15-20. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1175100>
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo 1*, 47-55.
- Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Freinet, C., y Salengros, R. (1979). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.
- García-Blanco, J. M. (1997). Autopoiesis: un nuevo paradigma sociológico. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, 173/174, 78-91.
- González, J. (2013). Investigar, crear, interpretar. Reconocimiento del trabajo de creación teatral como ejercicio investigativo. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8 (1), 41- 58. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/5899/4768>
- Gómez, P. (2015). Investigación y artes creadoras: la ruta de un sentir-pensar otro posible. *Estudios Artísticos. Revista de investigación-creadora*, 1 (1), 8-13.

- Gouvêa-Pimentel, L. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 31-42. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/8113/7642/>
- Grau-Costa, E. y Porquer-Rigo, J. M. (2017) (coords.). *Dimensiones XX. Genealogías del anonimato. Arte, investigación y docencia*. Volumen 2. Barcelona: Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universidad de Barcelona.
- Grau-Costa, E., Callejón-Chinchilla, M. D. y Porquer-Rigo, J. P. (2020). Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio. En *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (Eds.) (pp. 704-713). Disponible en http://jmporquer.com/wp-content/uploads/2020/07/ApSU-Porquer_2.pdf
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Disponible en <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández-Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En: *Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad*. (pp. 4-11) Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Hernández-Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Opinión, pensamiento. Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82. Disponible en http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_maresde.pdf
- Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía, *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6904303.pdf>
- Irwin, L. R. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En R. Marín Viadel y J. Roldán (coord.), *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. (pp.134-163). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, British Columbia: Pacific Educational Press.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-23.
- Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informals talks on teaching* [versión Adobe Digital Editions]. New York: Macmillan. Disponible en <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676;view=1up;seq=7>
- Luhmann, N. R. (1997). *Organización y decisión, autopoiesis y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Madrid-Manrique, M. (2017). Investigación a/r/tográfica basada en el cómic (97-112). Disponible en http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/madrid_marta.pdf
- Marín, T. (2017). Claves para tomar posición en los debates sobre investigación artística: conflictos y retos de un saber múltiple, cambiante y cuestionador. Contexto español (1978-2017). En I. Vilà y P. Alsina (coords.). *Arte e investigación. Artnodes*, 20, 39-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i20.3143n>

- Marín, R. (2005). La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martínez-Gil, T. y Martín-Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las educalabcase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Innovaciones Didácticas*, 18, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.6>
- Maturana, H. (1994). *De máquinas y seres vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Moreno-Pabón, C. (2014). Nuevos métodos en la educación artística. Experiencias docentes con MeTaEducArte (Método para talleres de educación desde el arte). Taller danzando mis emociones, el cuerpo como herramienta artística. *Historia y Comunicación Social*, 19, 145-159. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45017
- Moraza, J. L. (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) Arte. Notas sobre el saber. En M. Caeiro, J. F. De la Iglesia, S. Fuentes, (Coord.). *Notas para una investigación Artística*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. Disponible en <https://es.scribd.com/document/338797170/AA-VV-Notas-para-una-investigacion-artistica-pdf>
- Oyarce-Cruz, J. (2019). Entornos digitales: formatos periodísticos para difundir cultura a través de un Media Lab. adComunica. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (17), 89-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2019.17.6>
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*. 17, 61-84. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0505110063A/5808>
- Pink, S. (2012). *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. (2nd edition). London: Routledge.
- Prigogine, I. (1993). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets editores
- Quintas, J. E., Ramírez-Montoya, M. S. y Kabalen, D. M. (2017). Competencias de investigación e innovación en formación docente con Aprendizaje Basado en Investigación (ABI). 4º. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Monterrey, México. Disponible en <http://hdl.handle.net/11285/6279626>
- Roldán, J. (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. En Schonmann (coord.), *International yearbook for research in arts education. Vol.3*, (pp. 191-195). Münster: Waxmann.
- Sáinz, F. (1931). *El método de proyectos*. Madrid: Revista de pedagogía.
- Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A. y Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática, *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 517-535. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
- Sanz De Acedo, M.L., y Sanz De Acedo, M.T. (2007). *Creatividad individual y grupal en educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, Eiunsa, S.A.
- Sanzo-San Martín, I. (2020). Hacia una investigación artística sin concepto, ni método, o Sobre cómo acariciar una mesa. *AusArt 8 (1)*, 129-143. DOI: 10.1387/ausart.21540

- Sasiain-Camarero-Núñez, A. (2012). *Una herida arropada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística.* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Schrödinger, E. (2007). *Mente y Materia, ¿Qué procesos biológicos están directamente relacionados con la conciencia?* Barcelona: Tusquets Editores.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as research Inquiryn the visual Arts.* New York: Teachers College, Columbia University.
- Triggs, V., Irwin, R. L. y O'Donoghue, D. (2012). Following A/r/tography in practice: from possibility to potential. En K. Miglan & C. Smilan (Eds.). *Inquiry in Action: Paradigms, Methodologies and Perspectives in Art Education Research.* Reston, VA: NAEA.
- Varela, F. (2000). *Four batons for the future of cognitive science.* Dumont Cologne: Envisioning Knowledge, B. Wiens (Ed.).
- Varela, F. J; & Maturana, H. R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica.* (Hay edición revisada de 1995). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vergara-Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso.* Madrid: Ediciones SM, Biblioteca Innovación educativa.
- Wallas, G. (2014). *The Art of Thought.* Kent, UK: Solis Press.
- Wagensberg, J. (2006). *Ideas para la imaginación impura. 53 reflexiones en su propia sustancia.* Barcelona: Tusquets Editores.
- Wick, R. (2012). *Pedagogía de la Bauhaus.* Madrid: Alianza Editorial.