

# Fotos acerca de la Educación Artística de ingresantes a los profesorados de la UNA

Un punto de referencia local para la Investigación Educativa Basada en Artes

Juan Mayol <sup>(1)</sup>

## Introducción

Esta comunicación presenta un aspecto metodológico particular y algunos hallazgos ilustrativos de la investigación llevada a cabo con los ingresantes del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de la Artes, indagación que está plasmada como tesis doctoral <sup>(2)</sup> defendida en esta Universidad. Voy a hacer foco sólo en un aspecto de las múltiples formas de recolección de datos que son comunes en la investigación etnográfica, específicamente en la producción fotográfica, eclipsando otras formas que se dieron conjuntamente, como el registro de los discursos orales y escritos o la observación participante.

La investigación cualitativa realizada tiene un diseño etnográfico, pero con un abordaje metodológico artístico como es la Investigación Educativa Basada en Artes (Hernández, 2008; Barone y Eisner, 2012; Augustowsky, 2017; Marín-Viadel y Roldán, 2019 y Mesías-Lema y Ramon, 2021). Este innovador enfoque metodológico supone investigar los problemas educativos (sean artísticos o no) utilizando la producción artística como forma de recolección de datos, con el objetivo de desarrollar conocimiento válido acerca de los procesos de desarrollo y enseñanza.

Como dicen Barone y Eisner (2012), es un intento de usar las formas de pensamiento y representación artística como medio para comprender mejor el mundo. Esta perspectiva posee otras características interesantes tanto para las Artes como para la Educación, como es la promoción de un enfoque centrado en la experiencia de quien investiga, una "indagación vital" (Irwing y Cosson, 2004) que suele concretarse en la forma de una autoetnografía (Blanco, 2012). Esta estrategia metodológica tiene en cuenta

**1.** Lic. y Prof. de Psicología (UBA), Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO), Dr. en Artes (UNA) y adjunto a cargo de las asignaturas Problemáticas de la Psicología y del Sujeto y de Psicología Educativa del ATFD (UNA).

**2.** "Dialéctica del encuentro entre mundos posibles. Las concepciones de la Enseñanza de las Artes en ingresantes al Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes" (Mayol, 2022).

los sentimientos de la persona que investiga -como el extrañamiento, la camaradería o la añoranza- dentro de sus relaciones sociales en el propio contexto y una escritura narrativa en primera persona que pueda registrarlos, atributos también de la a/r/tografía<sup>(3)</sup>: “La práctica a/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a. Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa...” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 888)

Este tipo de enfoques cualitativos propone caminos alternativos (artísticos) para comprender aquello que las metodologías clásicas no permiten, centrándose fuertemente en lo que la persona hace (y no sólo con palabras) y en la inclusión de los participantes en la reconstrucción de los significados y en la interpretación de los datos. Además, la escritura de tesis y de informes de investigación sustituyen o combinan modalidades más objetivistas, “distanciadas” -en impersonal como las formas tradicionales de escritura científica-, con formatos más narrativos, literarios, y en cierto modo más subjetivos (en primera persona), en donde quien investiga forma parte del objeto estudiado, está involucrado, como ocurre en la investigación y la crónica etnográfica. “Puede estar escrito de manera que no haya un significado exactamente literal de los resultados porque lo que se busca es provocar una nueva experiencia, una nueva forma de experimentar y de comprender el problema” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 886). Para lo cual pueden usarse palabras, pero también imágenes, sonidos y otras formas de comunicación.

Si bien estas nuevas formas de investigar en Educación Artística (EA) están “de moda” actualmente, no se encuentran todavía completamente legitimadas en sus originales caminos de producción de conocimiento científico y de los formatos de presentación de los resultados. “A pesar de sus evidentes beneficios, aportes y valores se trata de una estrategia que todavía está atravesando su proceso de legitimación académica” (Augustowsky, 2017, p. 154). Pero, en la medida que la investigación de referencia y la tesis defendida tienen mucho de esta metodología y forma de escritura, el formato de esta comunicación será coherente con la perspectiva.

## **La llegada a un nuevo mundo**

Llegué a la sede de los profesorados de la UNA en 2003, con un cargo de ayudante recién concursado en la asignatura Psicología General. Venía de la Facultad de Psicología (UBA), en donde me formé dentro del Constructivismo, el Marxismo, la Pedagogía Crítica y la Psicología Educacional. El enfoque socioconstructivista (Histórico Cultural) desde donde concebía el desarrollo humano generó desde el primer momento una colisión con las concepciones que parecían tener los ingresantes, que planteaban la convicción de que el talento artístico era algo que ya estaba en algunos, o que era innato, y que sólo había que encontrar la llave para acceder a eso que ya estaba allí, larvado, esperando a ser despertado.

Esta concepción innatista del supuesto talento artístico chocaba de lleno con la perspectiva constructivista que intentábamos impulsar desde la cátedra, en donde el talento o la capacidad es fruto de la acción reconstructiva de la persona en la práctica

---

**3.** Es un enfoque coincidente con la Investigación educativa a través de las Artes en EEUU, impulsado inicialmente por Irwin y Cosson (2004).

concreta. Esta fue la contradicción principal que ameritó la investigación. Había que estudiar las concepciones acerca de la EA en los ingresantes para comprenderlas y desarrollarlas, con la ilusión de que deviniera una mirada más crítica de sus propias concepciones naturalizadas (un objetivo pedagógico). Principalmente, porque la concepción innatista puede atentar contra el derecho de todos a tener una EA de calidad. Esto ocurre cuando los docentes que tienen este tipo de concepciones se enfocan más sobre los estudiantes a los que le atribuyen talento, y no tanto sobre los que no parecen interesados, generando así una EA inequitativa, en la medida que se le da más al que más tiene. Esta problemática que asediaba nuestro imperativo categórico -una EA democrática, crítica y de calidad para todos- es lo que justificó de fondo la investigación.

### **Inicio del proceso investigativo**

En las circunstancias arriba descritas me dediqué ingenuamente algunos años a tratar de cambiar las concepciones de los ingresantes, una cruzada que combatía la "herejía" que estas creencias resultaban para el ideario constructivista. Establecía actividades conjuntas de discusión crítica que intentaban deconstruir sus concepciones, acechar la propia creencia acerca de la inmanencia de las capacidades artísticas. Porque (dicho sea de paso) no hay un lugar muy relevante para la formación si esa capacidad es innata, subyace oculta y nuestro trabajo se reduce a encontrar la vía para despertarla, un trabajo de cerrajero más que de docente.

Esta utopía que sostenía el *furor curandis* en el que me había enrolado cayó inexorable por su propio peso, por lo exiguo de sus resultados (que podía registrar en la medida que revisaba también en la asignatura correlativa que luego cursaban), para dejar paso a una nueva escansión, un nuevo giro, que era la necesidad de comprender primero aquello que quería irreflexivamente cambiar. Para ello entré en otro callejón sin salida, la idea -devenida de las investigaciones en las que había participado- de hacer un instrumento de recolección de datos que permitiera a los ingresantes explayarse acerca de las tópicos de interés investigativo: qué era el arte, como se desarrollaba la capacidad, como debería ser su formación, etc. Junté una buena cantidad de esos cuestionarios autoadministrados, pero rápidamente me di cuenta de que esto tampoco era válido porque los sujetos parecían escribir lo que creían que tenían que poner allí, lo que intuían era lo que yo quería escuchar (no había mención alguna acerca del Don innato, el genio creador, ni nada de aquello). Respondían estratégicamente para no tener problemas, una característica básica del oficio de estudiante. Por lo cual, este nuevo fracaso me llevó a un nuevo estadio del desarrollo de la problemática: la búsqueda de un camino que me permitiera sortear la ideología (Vigotski, 1972), ese estrato de la conciencia que calcula, que controla, que manipula estratégicamente lo que se expresa de cara a las intenciones de cada contexto de prácticas, en este caso, seguramente, aprobar la asignatura.

### **El encuentro con la "vía regia"**

Fue luego de todas estas desventuras que recalé en la Investigación Basada en Artes en un seminario del Doctorado de Artes de esta universidad. Este enfoque parecía ser el modo de llegar a las concepciones profundas, en este caso, a través de la producción de una fotografía por parte de los estudiantes "que se relacione con la Educación Artística". Con esta sencilla consigna lo que quería lograr era que la fotografía pudiera ser abordada

como un representamen (Peirce, 1894) que establece una relación con el objeto o referente (la EA), relación semiótica que era imputada en principio por quien había tomado la foto y que se materializaba en el discurso interpretante del mismo. El dispositivo adaptado del modelo peirceano permitía, además de conocer la concepción a través de la foto, entender las discusiones en el grupo áulico como "semiosis infinita" de su significado.

Este modo de recolección de datos tenía grandes ventajas, no sólo la de eludir la ideología como estrato consciente y estratégico: permitía que todos los ingresantes pudieran producir con similar capacidad una foto, dada la pregnancia que esta práctica artística tiene en la cultura (*selfies*, retratos, etc.). También permitía que los datos provenientes de las diferentes disciplinas o "lenguajes" artísticos pudieran procesarse en un código común.

Pero, metodológicamente, habilitaba algo fundamental dentro del diseño elegido, que era la posibilidad de triangulación<sup>(4)</sup> entre el discurso visual que es la foto, el discurso verbal acerca de ella y el discurso actitudinal, aquello que la persona hace con la foto: cumplir con la consigna, generar una vivencia estética, una reflexión o apología, una queja, etc.

Había encontrado un camino (un modo visual y artístico de recolección de datos) que permitía sortear la censura del yo, el control estratégico que éste hace para moverse en el contexto de prácticas en donde está inserto con determinadas intenciones o ideología. Teóricamente era más probable que la elección de la temática y la relación semiótica imputada (discurso visual) fuese más espontánea, inconsciente o no manipulada que el discurso verbal justificador de esa elección e imputación. Y ese camino metodológico era la Investigación Basada en Artes.

## Procedimiento realizado

Trabajé con tres comisiones a mi cargo en la asignatura Problemáticas de la Psicología y del Sujeto, durante tres cuatrimestres (2019/2020), conformando una muestra de 48 fotos de ingresantes de todas las disciplinas. En todos los casos el procedimiento de recolección de datos era similar: en la primera clase daba la consigna ("sacar una foto que se relacione con la EA") y al principio de la segunda clase y en las subsiguientes tomaba cada una las fotos producidas por los estudiantes y le preguntaba a quien la había sacado acerca de la relación de la foto con la EA. Le estudiante narraba sus pareceres, lo cual era comentado por parte de los demás compañeros. Esta suerte de "grupo focal" seguía la orientación de un trabajo dialógico-crítico, intentando sondear y reconstruir conjuntamente el motivo elegido y el "tratamiento" artístico operado (desde la toma o el ángulo hasta construir el propio motivo a fotografiar). Esto se combinaba con los propios contenidos de la asignatura<sup>(5)</sup>.

Este artilugio metodológico para la recolección de datos de inspiración peirceana suponía la posibilidad de reconstruir las concepciones acerca de la EA en la medida que se

---

4. La triangulación de datos, teorías, investigadores y métodos es un requisito fundamental en este tipo de diseño etnográfico para lograr la "validez interna cualitativa", que es en definitiva la credibilidad: si la persona que investiga ha captado el significado completo y profundo de las experiencias.

5. Hay que tener en cuenta que las fotos de los estudiantes eran simultáneamente utilizadas para encarnar los conceptos del currículum, y estos conceptos -avanzado el cuatrimestre- eran dialécticamente usados por ellos también para dar cuenta de las relaciones entre la foto y la EA.

planteaba una ecuación de 3 términos: tenía por un lado la foto (representamen), por otro la relación que quien la había tomado imputaba con su discurso interpretante entre ésta y el objeto o referencia (EA), y esta última, que era la incógnita a despejar.

### Los hallazgos

El análisis de las fotos y los otros dos discursos (verbal y actitudinal) se realizaron desde el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2003). Y, dentro de éste, se realizó también un análisis semiótico de las fotos, centrado en la elección del motivo y del tipo de relación que se establecía entre la foto y la EA, teniendo en cuenta que para Peirce (1894) una foto es un tipo de signo. El análisis temático y de la imputación es importante para reconstruir las concepciones porque el primero ofrece la cualidad, el contenido sobre el cual se hace la operación lógica que conecta el representamen con la referencia (EA). Si por ejemplo elegimos una imagen de una descarga de información en una computadora (motivo o temática) para establecer con ella una relación icónica con el aprendizaje, este motivo supone una concepción cognitiva, memorística, transmisiva y acumulativa del mismo, con la que se establece una relación de semejanza, como si dijéramos "la descarga en la PC es igual al aprendizaje". Por lo cual amerita estudiar tanto el motivo, la cualidad elegida, como la operación realizada (relación de imputación).



**Figura 1:** índice "metonímico"

Lo primero que llama la atención es que dentro de las 48 fotos de la muestra total hay una prevalencia de 21 imágenes de producciones artísticas u obras, en general de los propios ingresantes (ej. Fig. 1), pero también de sus estudiantes o familiares. Esto implica que, si la foto es un signo (representamen) que está en lugar de la EA -en algún aspecto y para alguien-, que sería el objeto o referencia según la perspectiva peirceana, la obra fotografiada es un índice, analogía o representación de la EA. Estas

21 fotos cuya temática es una obra son índices (relación de contigüidad espacial o temporal) "metonímicos" <sup>(6)</sup> de la actividad artística que la ha producido, del mismo modo que un pan es indicio de la actividad "panaderil" que lo ha creado. Pero, a su vez, esa actividad artística que "subyace" a la obra es producto de la EA que la ha formado dentro de prácticas educativas. Se establece así una doble metonimia, A es signo de B que es signo de C. Como si nos dijeran: la obra "habla" de la EA, pero por carácter transitivo: "la obra es el producto de una actividad formada por la enseñanza artística".



**Figura 2:** índice "situacional"

En otros casos las fotos mostraban la propia actividad artística, en forma de talleres, clases, etc. En esta (fig. 2) se imputó una relación de tipo indicial, pero "situacional", como se propone en *La cámara lúcida* (Barthes, 1989), la foto como índice, lo que el autor traduce verbalmente con el axioma "esto ha sido", pero que aquí sería "esto (la imagen) es eso (la EA)". La estudiante que saca la foto -cuando se la inquiriere sobre la relación entre la foto y la EA- habla de la oportunidad de la niña de tocar un violín, momento que no se daría fácilmente en su contexto cotidiano. La EA como oportunidad democratizante y momento sagrado.

De modo convergente, en el análisis del "discurso interpretante" verbal de los ingresantes, aparecían argumentos que se relacionaban fundamentalmente y en una enorme mayoría de casos con la transmisión de contenidos, valores y sobre todo herramientas para dar cuenta de qué es la EA. Pero cuando se les preguntaba acerca de la relación entre la foto y la EA (en una cantidad llamativa también) empezaban hablando de las Artes en vez de la EA, como si contestaran desde su concepción de las Artes acerca de la EA. Esta confusión sistemática entre sus ideas acerca de las Artes y las relativas a la EA fue interpretada como una suerte de "difusionismo", de extensión de las concepciones acerca de las Artes aplicadas a entender o concebir la EA.

En otros casos, la relación que se establecía era de semejanza o analogía entre la foto como representamen y su objeto (la EA). De esta imagen (fig. 3) el autor plantea que la EA es generar las condiciones para la conexión entre el niño y la materia con la

**6.** Son índice, indicios o índices "metonímicos" en tanto hay una relación de contigüidad entre signo y referente, según Peirce (1894), pero además es una relación parte/todo (también llamada sinécdoque), y dentro de ésta, es una relación de producción; el representamen es un aspecto o parte (y producto) de lo representado (objeto o referente), en este caso la EA.

que trabaja, lo cual está metafóricamente ilustrado por el niño que hunde sus manos en el barro. Este estudiante, junto con otras dos, fueron los únicos que no reconstruyeron una concepción transmisiva de la EA, sino que plantearon una concepción constructivista, en donde la capacidad artística supone un desarrollo a partir de las contradicciones con el material abordado, pero sin intervención activa del docente, lo cual, dentro de la muestra total, es por lo menos desproporcionado.



**Figura 3:** ícono



**Figura 4:** símbolo

Y finalmente en el tercero de los casos, algunos pocos estudiantes plantearon una relación arbitraria, simbólica, entre foto y EA. Es el caso de esta ingresante (fig. 4), que planteó que esa flor de suculenta aparece sólo unas semanas durante el año en su jardín, pero que -al igual que las Artes- requiere una mirada particular, desnaturalizadora, para que no pase desapercibida. Esta es, para ella, la formación que debe dar la EA, hacernos ver lo invisible. La relación de representación es bastante arbitraria, que es lo propio del símbolo como un tipo de signo en Peirce.

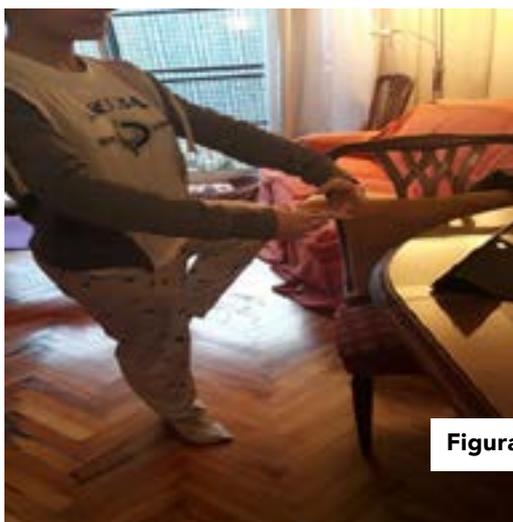
Pero quizás lo más notable es lo que las personas hicieron con la foto, entendiendo, como en *El acto fotográfico: de la representación a la recepción* (Dubois, 1986), a ésta como una acción intencional de producir un dispositivo que hace algo en los otros. Dentro de las 21 fotos que tenían como motivo la obra, 11 de ellas fueron generadas de un modo distinto al resto. En vez de fotografiar un motivo hallado, lo que hicieron fue componer "para la ocasión" el motivo a ser fotografiado, componer una "totalidad significativa" <sup>(7)</sup>, y recién luego fotografiarla. Produciendo la obra que fotografían muestran "en acto" la concepción de que la EA supone una transmisión de herramientas <sup>(8)</sup> para producir obras, herramientas transmitidas que son las que están usando para mostrar eso mismo (es una paradoja) y, por otro lado, muestran el uso de la foto.

En esta última foto (fig. 5), aparece un tipo de totalidad significativa que he llamado "cosmos sistémico" <sup>(9)</sup>. Los elementos se relacionan funcionalmente, en este caso con la intención de montar una escena que tiene un sentido, refleja un problema y una pregunta: ¿es posible aprender danza por internet? La estudiante compone este simu-

**7.** Un conjunto de elementos organizados intencionalmente que tiene por fin generar significado o una vivencia estética.

**8.** En este caso, las herramientas serían, por ejemplo, las capacidades compositivas y el objetivo de producir obra y transmitir un significado o generar una vivencia estética.

**9.** Encontré otro tipo de totalidad significativa que llamé "cosmos sincrético", porque los elementos estaban organizados como un conjunto heterogéneo de objetos que apuntaban individualmente a un significado, lo que venía acompañado de una narrativa en la que se presentaban secuencialmente dichos componentes para dar cuenta cada uno aisladamente del sentido que se quería transmitir.



**Figura 5:** "cosmos sistémico"

lacro de clase para fotografiarlo y dar cuenta de un problema. Lo que hace con la foto no es sólo responder a la consigna y mostrar su concepción productivista componiéndola, sino que va mucho más allá de producir una pequeña obra "para la ocasión": hace que ésta sirva para pensar un problema dentro del campo de las EA.

### Reflexiones finales

La primera reflexión es metodológica: se trata de considerar de qué manera la Investigación Basada en Artes permite comprender mejor el mundo (en este caso educativo-artístico) a través del uso de la producción artística como forma de recolección de datos: ¿La estrategia artística ha permitido conocer algo que las formas tradicionales no hubiesen permitido? ¿La foto "niño con las manos en el barro" (fig. 3) permite entender mejor la concepción de la EA del autor y su idea particular de "conexión"?

También considerar que los formatos narrativos o literarios -en este caso combinados con otros que no lo son- y las imágenes (no sólo en tanto registro) pueden dar cuenta científicamente de la realidad estudiada o, por lo menos, pueden hacerlo de una forma rigurosa y sistemática. Pero para ello es necesario ejercer una especial vigilancia epistemológica de la persona que investiga como principal instrumento de recolección de datos. Principalmente en los enfoques metodológicos que, como éste, intentan dar cuenta de forma experiencial de la realidad estudiada, utilizando no sólo el estilo narrativo o literario de la crónica etnográfica, sino también la primera persona en la enunciación, intentando dar cuenta de la experiencia vital que obviamente incluye los sentimientos. Esto requiere usar un conjunto de antídotos para asegurar la validez interna cualitativa entendida como credibilidad de los autores acerca de la realidad interpretada: la triangulación de datos, de investigadores, de métodos y de teorías y la explicitación de la propia ideología, de las intenciones y de los cambios de perspectiva que fueron acaeciendo durante el proceso investigativo. Porque hay una relación productiva y dialéctica entre la persona que investiga y la tesis: conocer la obra permite inferir la actividad que la ha codificado (y que está allí cristalizada) y conocer a quien investigó permite acceder al punto de vista de lo que allí se plantea.

La segunda consideración es respecto de la centralidad abrumadora de una concepción que podría sintetizarse a grandes rasgos así: "la EA es la transmisión de las

herramientas para la producción artística". Esto implica que la actividad artística es un trabajo, y que la EA supone su formación para desarrollar la capacidad artística de componer obras como totalidades significantes. La concepción innatista del mito del Don, el talento inexplicado o divino y la idea del genio creador que encontraba históricamente en mis charlas con los estudiantes no se reflejó del modo en que mi hipótesis de partida planteaba. Por lo cual, pareciera que esta concepción es sólo un estrato más. La contradicción principal se dio entre la concepción "transmisionista" de la EA y la concepción constructivista de ésta.

La tercera cuestión es la "hipótesis difusionista" establecida en la investigación, por la cual los ingresantes conciben la EA desde su concepción "transmisionista" de las Artes: la idea general de las Artes como un lenguaje particular, como capacidad de transmitir cosas (sentimientos, ideas, valores, etc.) a otras personas. Esta confusión entre los objetivos y la dinámica de la EA y los de las Artes amerita hacer cierto trabajo de distinción conceptual, porque enseñar (por lo menos desde la concepción constructivista) no es tanto transmitir cosas como reconstruir lo previo: organizar actividades que, por ser desafiantes, interesantes o problemáticas para los aprendices, desarrollan sus capacidades, recursos y herramientas en el abordaje activo, al intentar solucionar un problema estético. Desde este punto de vista, tampoco las herramientas se transmiten como si fueran información, sino que se reconstruyen junto con su uso a partir de otras anteriores, por las contradicciones que genera su aplicación.

La última cuestión relevante es la oportunidad de anclar las metáforas pedagógicas que usamos en el aula en la idea productivista de las Artes consolidada en la concepción hegemónica de los ingresantes. Aunque haya insumos e información que deban transmitirse, las prácticas y su discurso legitimante podrían centrarse más en el dominio de las herramientas y los insumos dentro de la actividad conjunta, aspecto mucho más compatible con la idea de desarrollo (reconstrucción de lo previo a partir de las contradicciones) que con la de transmisión y adquisición de entidades discretas y externas, más compatible con la idea de aprendizaje.

Para finalizar considero que, por ejemplo, en el caso del autor de la foto del "niño con las manos en el barro", el entendimiento profundo de la concepción de la EA que se infiere a partir de la metáfora del contenido temático de la foto no se hubiera generado si no fuera accediendo a través de esa imagen al registro corporal de la propia vivencia de nuestras manos en el barro. Si bien es cierto que la imagen en sí, como soporte, permite una especificidad y magnitud de información considerables, ésta va mucho más allá, porque produce un conocimiento nuevo que excede el corset de las palabras, muestra un nuevo ángulo, accede a otra dimensión y por ello no sólo registra al objeto. Esa "conexión" que muestra el autor -entre el aprendiz de arte y la materia que aborda- promueve una representación corporizada, sentido y consistencia vital a través de la propia vivencia internalizada, subjetiva e inefable del lector. Completa o "dialectiza" lo usualmente escindido en la investigación. Este es uno de los aspectos de la comprensión del objeto de estudio (en este caso las concepciones <sup>(10)</sup>) en el que los modos tradicionales de recolección, interpretación de los datos y escritura resultan limitados por su estrategia "distanciada" con el objeto, por su forma de representación abstracta y reduccionista, materializada en la enunciación impersonal del discurso.

---

**10.** Especialmente, si tenemos en cuenta que las concepciones no deben entenderse solamente como información "en la mente", sino también como actitud, como forma de relación con el mundo (Vigotski, 1995).

## Referencias Bibliográficas

- Augustowsky, G.** (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *AREA* (23), pp. 147-155.
- Barthes, R.** (1989). *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Barone, T. y Eisner, E.** (2012). *Arts-Based Research*. Los Ángeles: SAGE.
- Blanco, M.** (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), pp. 49-74.
- Hernández, F.** (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), pp. 85-118.
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (eds.)** (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Dubois, P.** (1986). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Marín Viadel, R., y Roldán Ramírez, J. J.** (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad*. 31(4), 881-895.
- Mayol, J.** (2022). Dialéctica del encuentro entre mundos posibles. Las concepciones de la enseñanza de las Artes en ingresantes al Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (tesis doctoral). UNA.
- Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R.** (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), pp. 7-22.
- Peirce, C.** (1894). ¿Qué es un signo? Traducción castellana de Uxía Rivas (1999). <https://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Van Dijk, T.** (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotski, L.** (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vigotski, L.** (1995) *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje, Visor.