

Narrar visualmente la voz de la infancia. Una artista habitante en la escuela para investigar su pensamiento.¹

Sabela Eiriz

Universidade da Coruña

E-mail: sabela.eiriz1@udc.es

<https://orcid.org/0000-0002-3058-839X>

José M.^a Mesías-Lema

Universidade da Coruña

E-mail: jose.mesias@udc.es

<https://orcid.org/0000-0001-8278-7115>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.107674>

Recibido: 9 de febrero de 2026 / Aceptado: 16 de abril de 2026 / Publicación en línea: 28 de abril de 2026

Resumen: Este artículo explora el fotolibro y las narrativas visuales como espacios para el pensamiento y la acción creativas en la infancia a través de una metodología de investigación educativa basada en las artes y a/r/tográfica, para conocer cómo el alumnado puede desarrollar una comprensión crítica de las imágenes y construir significados personales a partir de sus experiencias visuales. En esta propuesta, se recoge el proceso y los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto “Pespunto” en un aula mixta con alumnado de primero, segundo y tercero de educación primaria. Partimos de la lectura de fotolibros para, posteriormente, elaborar un discurso colectivo a través de la acción y el registro fotográfico. Inspirándonos en la obra textil de Franz Erhard Walther, el patio del colegio se convirtió en escenario de encuentro, escucha y equilibrio. Las fotografías resultantes formaron parte de un fotolibro en el que se recogieron también las ideas y sensaciones de la acción a través de un texto poético. En este artículo se comparten las claves del proceso, destacando la importancia de la escucha y la voz de la infancia y reflexionando sobre el papel del docente-artista-investigador en el proceso creativo.

Palabras clave: fotolibro, educación artística, investigación basada en artes, narrativas visuales, derechos de la infancia

[Eng.] Visually Narrating the Voice of Childhood. An Inhabiting Artist in the School to Investigate Children's Thinking.

Abstract: This article explores the photobook and visual narratives as spaces for creative thinking and action in childhood, using an arts-based educational research and a/r/tographic methodology. The study examines how pupils can develop a critical understanding of images and construct personal meanings from their visual experiences. The article presents the process and outcomes of the project *Pespunto*, carried out in a mixed classroom with first-, second-, and third-grade primary school students. The project began with the shared reading of photobooks, followed by the creation of a collective discourse through action and photographic documentation. Inspired by the textile work of Franz Erhard Walther, the school playground became a space for encounter, listening, and balance. The resulting photographs were assembled into a photobook that also incorporated the ideas and sensations arising from the action through a poetic text. The article outlines key aspects of the process, emphasizing the importance of listening to and valuing children's voices, and reflecting on the role of the teacher-artist-researcher within the creative process.

¹ Esta investigación es resultado de la tesis doctoral *El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística* (Universidad de Granada, 2024), financiada dentro del proyecto *Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos* de Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020; Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, con código: PID2020-117147RA-I00, IP: José María Mesías Lema.

Key words: photobook, art education, arts-based research, visual narratives, children's rights.

Sumario: 1. Introducción, 2. El fotolibro como investigación y proceso en la enseñanza de las artes, 3. La voz de la infancia, 3.1 Contexto y participantes, 3.2 Objetivos, 3.3 Fases, 4. Pespunto: acción y discurso, 5. Conclusiones, Referencias.

Cómo citar: Eiriz, S & Mesías-Lema, J. M.^a (2026). Narrar visualmente la voz de la infancia. Una artista habitante en la escuela para investigar su pensamiento. *Arte, Individuo y Sociedad*, Sociedad, publicación en línea, 1-14. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.107674>

1. Introducción

No todas las ideas se concretan en palabras. Algunas revolotean en un estado abstracto hasta materializarse en un objeto, manifestarse en un gesto o encontrar su forma en una fotografía. Al observar una imagen, nos encontramos en un territorio sensible y ambivalente: sus significados no están delimitados y lo que interpretemos depende en gran medida de nuestra mirada y nuestro contexto. Si nuestra comprensión de lo visual se convierte en un mero ejercicio de traducción a lo verbal, corremos el riesgo de olvidar esa capacidad propia para sugerir, desplazando la atención desde lo que la imagen propone hacia lo que se espera que signifique. El lenguaje visual opera con una lógica propia para articular conceptos, historias o inquietudes, sugerir emociones o compartir un instante. En un mundo habituado a anclar y clarificar, las imágenes rompen con la inercia de lo objetivo para cuestionar y proponer; no solo representan, también construyen pensamiento y experiencia. Esta particularidad es especialmente notoria en la fotografía, cuya capacidad para documentar la realidad puede reducirla, en determinados contextos, a un instrumento de registro. Sin embargo, sus cualidades estéticas contienen un significado propio que despliega preguntas y hallazgos, un mensaje connotativo que no se concreta únicamente en palabras, sino que alude a sensaciones, emociones, gestos y, en definitiva, un conocimiento complejo y sensible propio del lenguaje visual.

Bajo estas ideas se articulan las acciones y los hallazgos compartidos en este artículo, enmarcados en la tesis doctoral *El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística* (Universidad de Granada, 2023). Se trata de una indagación sobre el fotolibro como objeto artístico y como discurso visual, explorando sus posibilidades narrativas y formales en el marco de la educación artística, y cómo estas cualidades, tanto físicas como conceptuales, participan en la lectura y la creación. Esta investigación se llevó a cabo siguiendo una metodología de investigación educativa basada en artes y a/r/tográfica, con un claro protagonismo de la fotografía y la narración visual. Las acciones artísticas se desarrollaron tanto con alumnado como con docentes en formación y en activo, para profundizar y conocer caminos posibles en el trabajo con imágenes.

Específicamente en este artículo compartimos nuestra experiencia como artista habitante en el colegio público Heroínas de Sálvora (Aguíño, Ribeira, A Coruña) durante el mes de abril de 2023, dentro del proyecto I+D DERARTI que ahonda en los derechos de la infancia desde el activismo artístico. La acción relatada se llevó a cabo con un grupo mixto de alumnas y alumnos de primero a tercero de Educación Primaria y tiene como objetivos abordar el uso de la fotografía y el fotolibro para la alfabetización visual, y la narración a través de las imágenes con una voz propia. El fotolibro nos permite activar la lectura visual a través de la combinación de fotografías y de otros elementos gráficos, tal y como detallaremos en el próximo apartado. Este proyecto combina la recepción con la creación, proponiendo una acción educativa que parte de la observación y experimentación del fotolibro para estimular el pensamiento y el aprendizaje del alumnado (Martín-Piñol y Calderón-Garrido, 2021, p. 468). Por otro lado, exploramos vías de creación y expresión más allá de las palabras, trabajando con el cuerpo y con las imágenes a la hora de construir un discurso. Todo esto se lleva a cabo dando voz y autonomía al alumnado, situando al artista-docente-investigador en un lugar de acompañamiento para la creación, aportando experiencia y conocimiento, pero nutriéndose de la mirada y las inquietudes de la infancia.

2. El fotolibro como investigación y proceso en la enseñanza de las artes

El fotolibro es uno de los ejes sobre los que pivota este proyecto, en el cual participa como objeto artístico pero también pedagógico. Su interés recae en cómo nos permite explorar las posibilidades expresivas y

narrativas de la imagen, que abordaremos tanto desde la lectura como la creación. De hecho, en esta investigación podemos distinguir dos categorías de fotolibros según el lugar desde el que intervienen en ella: por una parte, aquellos que sirven como referentes y objetos de estudio y, por otra, los que son fruto de las acciones llevadas a cabo. Estos últimos nos permiten la recogida y presentación de los resultados y son, a un mismo tiempo, artefactos educativos y experiencias artísticas.

Para comprender cómo el fotolibro interviene artística y educativamente (y de qué forma participa en esta investigación), apuntaremos algunas de sus características. Tal y como su propio nombre indica, el contenido principal de un fotolibro se transmite con fotografías (que pueden estar acompañadas o no de texto u otros elementos gráficos) a través de un conjunto de páginas. Sin embargo, sus materiales, dimensiones, encuadernación y otras cualidades editoriales varían mucho de uno a otro, y a menudo se deciden en consonancia con la idea que lo estructura. Por lo tanto, un fotolibro no es una mera colección de imágenes en un libro, sino que hay una intención reflejada también en las decisiones sobre su diseño (Parr y Badger, 2004; Di Bello et al., 2012). Todos estos aspectos resultan clave para diferenciarlo de publicaciones similares, como el catálogo o el libro de artista. Si bien este último comparte a menudo formulaciones parecidas, no siempre alberga fotografías, aunque sí comparten ese vínculo entre objeto y concepto, creando una forma de lectura específica e interpelando a su lector, quien «(re)construye el mensaje en una experiencia lectora-artística» (Mayo, 2025, p. 478). Además, como el libro de artista, el fotolibro es un dispositivo autoral que permite compartir un proyecto personal con una voz propia. Fotógrafos y artistas visuales que trabajan con la fotografía han encontrado en el fotolibro un medio idóneo para crear, experimentar y compartir proyectos por su potencial como objeto artístico. Sin embargo, en los últimos años ha ido consolidándose todo un sistema editorial a su alrededor en el que esa autoría única desaparece en favor de un trabajo colectivo. Cada vez es menos habitual que una única persona decida y realice todo, y más frecuente que intervengan distintos agentes especializados en las tareas de edición, diseño, impresión, publicación y distribución. Esto nos permite comprender su proceso colectivamente y desgranar cada una de las decisiones que se van tomando a lo largo de su creación.

La lectura de un fotolibro es creativa porque mantiene nuestra mirada activa y nos estimula para extraer posibles significados a lo que vemos. También es exigente, ya que funciona a través de las relaciones ambivalentes que se dan entre las imágenes dispuestas en sus páginas, desplegando tantas lecturas posibles como personas las observan. No es casualidad que tanto leer como crear un fotolibro provoquen preguntas similares, tales como: ¿cuál es el concepto que lo estructura?, ¿qué decisiones influyen en la articulación de su narrativa visual?, ¿cómo se relaciona esa edición fotográfica con el diseño del objeto? A la hora de plantear estas cuestiones, conviene tener presente que rara vez existe una única respuesta. La articulación del fotolibro se mueve en el territorio de la poética, donde lo obtuso, lo resbaladizo, aflora entre las imágenes para crear otras nuevas: imágenes mentales que amplifican y bifurcan sus significados. Aunque la sucesión de páginas nos haga pensar en una lectura lineal, los ecos que se dan entre unas fotografías y otras nos incitan muchas veces a volver atrás, a saltar hacia delante y a leer las imágenes individualmente, pero también en conjunto. Cada fotolibro propone una experiencia y un ritmo de lectura acorde con su contenido que, como ya se mencionó previamente, no tiene por qué traducirse en palabras concretas sino, tal vez, en sensaciones, emociones o ideas volátiles que se transforman con nuevas lecturas.

En el contexto educativo, la presencia del fotolibro no suele ser habitual más allá de los estudios específicos de fotografía. Sin embargo, es un elemento que puede brindarnos gran variedad de aplicaciones como «plataforma de educación visual» (Paredes Sánchez, 2018). Trabajar con un fotolibro es trabajar con imágenes, investigar sus posibilidades a la hora de crear un discurso mediante la combinación de fotografías y profundizar en conceptos o temáticas específicas a través del lenguaje visual. La complejidad a la hora de abordar su lectura y su creación recae en encajar esa ambigüedad que les atraviesa dentro de un sistema que a menudo nos insta a acotar y concretar. Frente a ello, el fotolibro nos obliga a aceptar que hay una distancia entre lo que se expresa y lo que se lee, un espacio sensible a la comprensión y la interpretación de cada mirada.



Figura 1. Cita visual del fotolibro *Ciccì Coccò* de Enzo Arnone y Bruno Munari (Corraini Edizione, 2000).

Introducir el fotolibro en la enseñanza abre la posibilidad a una lectura compartida del mundo a través de las imágenes y, también, al desarrollo de una expresión propia mediante fotografías. El escritor, calígrafo y traductor François Cheng señaló que recibimos un idioma «a granel» a lo largo de nuestro crecimiento, no solo para designar lo que vemos sino para descubrir el mundo y a nosotros mismos a través de él, elaborando un pensamiento y un carácter propios mediante el lenguaje (Cheng, 2013, pp. 10-11). Si trasladamos esta idea al aprendizaje del lenguaje visual, encontramos un camino hacia el descubrimiento del mundo (y de nosotros) a través de las imágenes. Especialmente en el contexto actual, en el que vivimos rodeados de pantallas donde las fotografías son a menudo las protagonistas, desarrollar una mirada crítica sobre ellas resulta especialmente significativo. Plataformas online como las redes sociales tratan de reproducir al instante nuestra vida física, condensando un mejunje de imágenes íntimas, publicitarias, informativas y artísticas. Además, las observamos y consumimos a toda velocidad, engullendo lo que nos viene dado y participando rápidamente de ese ciclo productivo con nuevas fotografías que atestigüen nuestras vidas. Ante todo ello, ser conscientes de qué y cómo fotografiamos nos permite profundizar en nuestra relación con el mundo (Mesías-Lema y Eiriz, 2022). El fotolibro frena esa inmediatez y rompe con los patrones habituales, proponiendo una forma diferente de relacionarnos con la imagen fotográfica.

Las cuestiones de qué fotografiamos, con qué ideas y cómo lo compartimos luego, son ejes habituales en la enseñanza de la fotografía. Las cámaras están tan presentes en nuestro día a día que ya no se trata tanto de incidir en un conocimiento técnico (que también) sino en cómo, a través de él, podemos dar forma a un mensaje. De ahí que, como ya mencionamos, sea fundamental la alfabetización visual teniendo en cuenta además el avance de las tecnologías que nos rodean, tanto de educandos como de educadores (Gutiérrez Martín en Bautista García-Vera, 2019, p. 30). A este respecto, recuperamos la reflexión de Elliot Eisner (1995, p. 59) sobre cómo el aprendizaje artístico no aborda únicamente la percepción y destreza de lenguajes artísticos, sino que busca «facilitar el desarrollo artístico de seres humanos», con toda la profundidad y complejidad que ello requiere. No se trata de un conocimiento meramente utilitario: enseñar arte es buscar que «penetre la vida en la escuela con las aspiraciones de espontaneidad, creación, emoción y que la libertad tenga protagonismo» (Calaf y Fontal, 2010, p. 47). Es por ello que se pone en valor la experiencia estética como un recurso más para el desarrollo tanto individual como colectivo (Gutiérrez, 2015, p. 264).

Volviendo a Eisner (1995, p. 89), éste señala que la capacidad de observar e imaginar en la infancia está atravesada por el contexto y apunta a cómo, desde la educación, podemos facilitar su desarrollo. Cuando un niño trata de resolver una idea de una forma visual, se está expresando a sí mismo. En ese contexto, el fotolibro se presenta como un discurso de la imaginación (tanto en su acepción de imagen como de idea), proponiendo un relato visual a partir del cual articular una voz. Los libros infantiles juegan con la relación abierta entre palabras e imágenes, proponiendo formas de conocer y comprender el mundo, ofreciendo «espacios de indagación epistemológica, es decir, escuelas para la visión y la alfabetización» (Stoll, 2024, p. 160). Sin

embargo, en ellos la presencia de la fotografía no es tan habitual como lo es la ilustración, a la que se le atribuye mayor enriquecimiento de la imaginación ante la concepción de la fotografía como una reproducción mecánica de la realidad (De Lucia, 2024, p. 131-132). No obstante, las imágenes de un fotolibro pueden estimular la mirada precisamente por el reconocimiento inmediato de lo que nos muestran: un mundo que conocemos, detenido en una página, dispuesto junto a otras fotografías e interpeándonos para encontrar relaciones entre ellas. Se trata de un proceso que vincula la mirada con el pensamiento y el juego intuitivo, partiendo de la calma y la atención, en soledad o en compañía. De esta forma, la lectura de un fotolibro es, también, un acto creativo.

3. Metodología

Las acciones realizadas forman parte del proyecto de investigación DERARTI *Los derechos de la infancia, adolescencia y juventud: habitando proyectos activistas con estudiantes, docentes y artistas contemporáneos*, cuya metodología enmarca el desarrollo de esta investigación, tal y como hemos desarrollado en otros proyectos y acciones paralelas (<https://www.arte-facto.org/derarti-2021-2024>). El proyecto propone una pedagogía artística para el cambio educativo y social a través de artistas contemporáneos habitando centros educativos para compartir su proceso artístico e investigar la experiencia estética con toda la comunidad educativa. El concepto de «artista habitante» (Mesías Lema, 2019) es una metodología participativa que involucra a artistas contemporáneos en espacios educativos bajo un proyecto común. La idea de «habitar» entiende el espacio educativo como un entorno vivo al que pertenecen todos los agentes implicados. Esto permite un contacto real y profundo con la comunidad educativa, aportando un conocimiento sensible para desarrollar proyectos colectivos en educación artística.

Esta metodología de investigación artística y educativa está organizada en tres áreas interconectadas: artística, educación y sociocultural, para llevar a cabo el estudio profundo de cada una de ellas. Tiene como rasgo distintivo la creación de un proceso dinámico para la producción de arte contemporáneo dentro de una institución educativa que es, a su vez, estudio del artista. Las producciones artísticas creadas son «un dispositivo para la transformación del contexto situado que se estudia y de todas las personas involucradas en él», entendiendo que los procesos artísticos colectivos pueden «encarnar el conocimiento compartido de las personas que habitan la escuela» (Mesías-Lema, 2025). Precisamente, dada la relevancia a la hora de compartir los proyectos en contextos diversos, esta metodología concibe a su vez prácticas pedagógicas curatoriales con la idea de exhibir los resultados tanto en la escuela como en museos de arte contemporáneo.

Las acciones desarrolladas se enmarcan a su vez en la investigación doctoral *El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística* (Universidad de Granada, 2023), en la que confluyen las áreas del conocimiento visual y fotográfico y la investigación en educación artística, por lo que la metodología utilizada se enmarca en el paradigma de la Investigación Educativa Basada en Artes (Eisner y Barone, 2012; Leavy, 2018, 2021; Mesías-Lema, 2012), adoptando la fotografía y el fotolibro como instrumentos de investigación. Estas metodologías nos permiten comprender la complejidad y la profundidad de los procesos, así como el sistema de relaciones en contextos situacionales, a través de la observación, el diálogo y la creación artística (Marín Viadel, 2005; Mesías Lema, 2012; Roldán y Marín, 2012). Por otro lado, se integra también la a/r/tografía como metodología y filosofía profesional, artística, docente e investigadora (Irwin y Springgay, 2008, p. xix). En ella, los roles de investigador, artista y docente se aúnan, aportando elementos de la práctica artística, la investigación educativa y la investigación basada en artes, para profundizar en temáticas educativas (Marín Viadel y Roldán, 2012). En las metodologías de investigación basadas en artes, las técnicas artísticas son también herramientas de recogida de información y permiten crear espacios de reflexión para explorar las acciones educativas en comunidad (Lazarín et al., 2023, p. 861-862), y el conocimiento se genera a través de la práctica y de los resultados creativos (Ariza, 2021, p. 540).

A la hora de compartir el proceso y los resultados, debemos destacar también el denominado «giro narrativo» de la investigación en educación, comprendiendo la experiencia, lo subjetivo y las historias de vida como ejes fundamentales de la investigación (Agra Pardiñas, 2005). En ella, la narrativa adquiere relevancia tanto en la práctica como en el momento de exponerla y compartirla. El espacio educativo y sus habitantes son los protagonistas de un relato común narrado por un agente visible que participa y piensa activamente a través del lenguaje literario. El proceso narrativo permite identificar los aspectos más significativos del proceso a partir de la observación participativa, la acción artística y el análisis interpretativo (Abad Molina, 2025, p. 72). Paralelamente, en todo momento se ha buscado integrar las artes de forma congruente, alejándonos conscientemente de su utilitarismo y priorizando el respeto por los procesos de las personas participantes.

La temática de la acción desarrollada con el alumnado tuvo como foco de atención los Derechos Humanos y los Derechos de la infancia, abordando tanto su conocimiento y reconocimiento, como la denuncia de su vulneración a lo largo de la historia y nuestro presente. Esta acotación temática responde al proyecto en el que se enmarca la investigación, tomando como referencia la declaración de la comunidad científica internacional en su Lisbon Letter for Visual Art Education (Eça, Mesías-Lema, et al. 2015). La educación en Derechos Humanos (Human Rights Education, HRE) busca desarrollar el conocimiento, la defensa y la implicación emocional de docentes y alumnado a través de didácticas participativas que promuevan reacción ante la injusticia (Washburn-Madrigal y Chaves-Salas, 2022).

Tanto el eje temático como la metodología de trabajo y apuesta creativa se enmarcan en un mismo pensamiento transformador. Bajo este prisma, la educación busca el desarrollo de las personas en paralelo a su contexto social, promoviendo el conocimiento y respeto a través de valores que formen personas empáticas con el mundo que les rodea (Romo López, 2016, p. 80-81). Los y las educadores son responsables de una educación en derechos, pero también motivadores de un pensamiento crítico (Díez-Gutiérrez, 2020). La creación artística puede proporcionarnos una experiencia profunda del mundo, integrando procesos empáticos en entornos educativos. El arte favorece la empatía y la construcción de la identidad para la comprensión de nuestro contexto, promoviendo a su vez un aprendizaje significativo (Font-Company et al., 2024, p. 717). Incentivar la expresión artística del alumnado les proporciona agencia y voz, permitiendo la construcción de su identidad. Por su parte, concretamente la fotografía nos permite comprender y cuestionar cómo observamos el mundo. En estas acciones, la fotografía interviene como ventana al mundo desde las páginas de un libro, herramienta de registro del proceso y, también, voz y discurso visual para compartir los hallazgos entre distintos grupos de alumnado.

3.1 Contexto y participantes

La escuela en la que se llevó a cabo la acción relatada en este artículo está en sintonía con todas estas ideas y resulta idónea a la hora de desarrollar procesos en los que se da protagonismo a la voz de la infancia. El CEIP Heroínas de Sálvora, situado en Aguiño (Ribeira, A Coruña), es una escuela consciente de sí misma y de las numerosas horas que los niños y niñas pasan en ella. Esto se refleja en el cuidado por los espacios y las dinámicas del centro, así como en la relación que establece con el entorno y las personas que lo habitan. Se trata de un ecosistema vivo construido como proyecto común, con Uxía Acuña como alma mater de un proyecto educativo inspirado en las necesidades de la infancia. No se enmarca en una única corriente o metodología, sino que se nutre, por un lado, de las pedagogías activas y la filosofía asamblearia de Summerhill y el pensamiento de Malaguzzi, reforzando la autonomía del alumnado y construyendo un sentido de pertenencia (Malaguzzi, 2017, p. 88). Por otro lado, en sus rutinas y espacios reconocemos el respeto por los procesos de vida de la infancia de Rebeca y Mauricio Wild, donde maestras y maestros acompañan al alumnado para que aprenda a explorar y tomar decisiones (Wild y Wild, 2002, p. 17). Los niños y niñas son protagonistas de su aprendizaje, promoviendo de esta forma el interés por aprender y estimulando su iniciativa y creatividad. En esta línea, está también presente la apuesta por la transformación social de Paulo Freire, poniendo en valor la capacidad para observar y participar en el mundo desde la empatía y el diálogo (Freire, 2001; Valverde Brenes, 2012).



Figura 2. Ambiente de educación artística de la comunidad de medianos y medianas del CEIP Heroínas de Sálvora. 2023. (Fotografía de Sabela Eiriz)

El alumnado de la escuela se organiza en comunidades que engloban varios cursos de cada etapa educativa: la comunidad de pequeños y pequeñas (correspondiente a los cursos de Educación Infantil), la comunidad de medianos y medianas (de primero a tercero de Educación Primaria) y la comunidad de mayores (de cuarto a sexto de Educación Primaria). La acción compartida en este artículo fue desarrollada con la comunidad de medianos, dividida a su vez en tres grupos mixtos con los que pusimos en práctica las mismas ideas. Habitar esta escuela desde el rol de artista habitante durante un mes, compartiendo rutinas, espacios e ideas, permitió profundizar en las inquietudes del alumnado y abrir caminos creativos. Todas las acciones que fueron desarrolladas tienen a la infancia como sujeto de pensamiento y creación, no como objeto de estudio. No existió una jerarquía en la que los niños y las niñas eran guiados hacia una dirección preestablecida, sino que todo el proceso se mantuvo vivo y sensible a sus preocupaciones e ideas, brindando protagonismo a su mirada.

3.2 Objetivos

En este contexto, la acción se articuló en torno a dos objetivos principales:

- Explorar cómo el fotolibro y las narrativas visuales permiten desarrollar la comprensión crítica de las imágenes y favorecer la alfabetización visual de la infancia.
- Indagar en las posibilidades del alumnado de educación primaria para construir significados personales y colectivos a partir de experiencias visuales.

3.3 Fases

Para dar respuesta a estos objetivos, el proceso se estructuró en una secuencia de fases interrelacionadas. En una primera fase de inmersión, se habitó la escuela con el fin de conocer las rutinas, dinámicas y proyectos en curso, lo que permitió acotar conceptualmente la propuesta en diálogo con el profesorado de educación artística, y compartirla con las tutoras de los distintos grupos. A continuación, se desarrolló un encuentro inicial con cada uno de los tres grupos mixtos, en el que se desarrolló una lectura conjunta de fotolibros y se presentó el proyecto.

La fase central consistió en el desarrollo de una acción exploratoria que tuvo lugar tanto en el aula de educación artística como en el patio exterior de la escuela, articulada a través del juego y el registro visual de los hallazgos, de nuevo con cada uno de los tres grupos por separado. Esta fase incluyó momentos de revisión y selección de las imágenes, así como recopilación de las ideas y aprendizajes surgidos entre el alumnado.

Posteriormente, una vez terminada la estancia en la escuela de la artista habitante, se abordó la edición del fotolibro en colaboración con una imprenta artesanal. Durante esta fase, se llevó a cabo un encuentro posterior en la escuela para compartir con el alumnado el proceso de producción, haciéndoles partícipes de las decisiones y tareas implicadas en la materialización editorial del proyecto. Finalmente, los resultados fueron exhibidos en un museo de arte contemporáneo y los fotolibros pasaron a formar parte de la biblioteca escolar.

4. Del pensamiento a la acción, y de la escucha al discurso

El desarrollo del proyecto se inicia desde el primer momento en el que artista habitante y comunidad educativa entran en contacto. Las primeras jornadas en la escuela estuvieron destinadas a conocer el día a día y las dinámicas de cada una de las tres comunidades (pequeños, medianos y mayores) en las que se organiza el alumnado. Durante esta fase de inmersión, se atendió también a los proyectos desarrollados y en curso, lo que permitió definir la acción, teniendo en cuenta sus intereses y experiencias previas. Paralelamente, la propuesta fue acotándose conceptualmente con el diálogo con el profesorado de educación artística para luego compartirla con el profesorado tutor de cada grupo, con el fin de situar y dar a conocer el desarrollo de la acción.

En el caso de la comunidad de medianos y medianas, con la que se desarrolla la acción relatada, realizamos encuentros con cada uno de los tres grupos mixtos en los que está dividida, compuestos por entre ocho y diez niños y niñas de primero a tercero de Educación Primaria. Aunque cada una de estas sesiones siguió hilos y temáticas similares, trabajar en grupos reducidos permitió una mayor atención a cada intervención y a las ideas individuales. De esta forma, la integración como artista en el centro se iba dando de manera orgánica y sin interrumpir sus rutinas habituales. Esto también permitió conocer sus intereses e inquietudes para, más adelante, entrelazarlos con la propuesta artística. Aunque los encuentros estaban enmarcados dentro de una investigación alrededor del fotolibro y con el eje conceptual de los derechos humanos, estos elementos fueron

incluidos también poco a poco, conforme encajaban en el camino común construido durante todo el proceso y sin forzar su presencia. Un ejemplo de ello es que, en esas primeras sesiones de presentaciones y toma de contacto, fue recurrente la cuestión sobre qué es “habitar”, una palabra desconocida para gran parte del alumnado y que vino dada a raíz del concepto de “artista habitante”. Junto a sus maestras, elaboramos una definición conjunta, comprendiendo el término de forma amplia y llegando a la conclusión de que no solo habitamos lugares, sino también personas (como también sentimos que algunas personas nos habitan a nosotros), una idea formulada por el propio alumnado durante la conversación. A la hora de acotar su significado, surgieron naturalmente conceptos cercanos como “cuidar” y “convivir”, dando pie a conversaciones sobre cómo esto puede darse en comunidad. Este interés sembraría la semilla temática para un proyecto en el que reflexionar sobre cómo nos relacionamos con los demás y nuestro entorno, participando libremente y acogiendo a quienes nos rodean para formar comunidad. De esta forma, aunque hubiese algunas ideas anteriores sobre el marco conceptual de las acciones, todo se concretó con la puesta en común. Este ejemplo sirve también para recoger cómo la intuición participa en los procesos artísticos, algo complejo de concretar en la medida en que depende de cada caso y de sus participantes. Sin embargo, es un elemento intangible presente en todo acto creativo como motor de acción a la hora de tomar decisiones o de dejarse llevar por unos u otros caminos.

Las sesiones iniciales con el alumnado también sirvieron para acercarles el mundo de los fotolibros. Primero partimos de algunas preguntas que les invitaban a pensar en dónde vemos fotografías, para acabar deteniéndonos en la posibilidad de verlas en las páginas de un libro y de pensar en libros con fotografías en vez de libros con palabras. De manera tanto conjunta como individual, pudieron ver y experimentar a algunos fotolibros especialmente destinados o adecuados para la infancia, deteniéndose especialmente en imágenes cuyo contenido reconocían y que relacionaban con ideas propias. Algunos de los fotolibros vistos fueron *This equals that* de Jason Fulford y Tamara Shopsin (Aperture, 2014), *Todo en un museo* de Katie Couprie y Antonin Louchard (Molino, 2006) o *Cicci Coccò* de Enzo Arnone y Bruno Munari (Corraini, 2000). Este último sirvió además como muestra de cómo dos artistas trabajaron junto a niños y niñas para crear una obra conjuntamente, dando como resultado una serie de escenas de infancia fotografiadas por Enzo Arnone y acompañadas de textos de Bruno Munari. Así, se invitaba al alumnado a crear un proyecto conjunto que pudiese tomar forma en un fotolibro con imágenes realizadas a lo largo de esos días.



Figura 3. Viendo fotolibros en grupo con la comunidad de medianos y medianas. 2023. (Fotografía de Sabela Eiriz)

En coherencia con el trabajo previo desarrollado junto al profesorado durante la fase de inmersión, en la que se identificó el uso de referentes artísticos como estrategia habitual de aprendizaje en el centro, el desarrollo de la acción se articuló a partir de la obra de Franz Erhard Walther. Con este punto de partida, se trasladó al aula una propuesta performativa desde la que reflexionar sobre las relaciones con los demás. Para encauzar la acción artística, el contacto con el profesorado fue muy valioso, tanto a la hora de establecer las dinámicas como para planificar las intervenciones con los niños y niñas. Es un alumnado acostumbrado a trabajar con referentes y a investigar sobre un artista, su trayectoria y su obra, para luego hacer

reinterpretaciones o creaciones propias que les permiten profundizar o expandir su aprendizaje. Adoptando esta fórmula educativa, la propuesta de acción hilada al concepto de “habitar” se planteó a partir del trabajo de Franz Erhard Walther, para inspirar una actividad performativa que nos permitiría reflexionar intuitivamente sobre las relaciones con los demás. Indagamos en cómo la obra textil de Walther, a pesar de su cualidad escultórica, se activa a través de la participación del espectador y su presencia en el espacio. La interacción con sus piezas provoca situaciones interpersonales y una comunicación particular basada en el movimiento y, también, cierto carácter lúdico. Gracias a las fotografías documentales de las obras de Walther, observamos distintos grupos de personas unidas por telas de distintas longitudes y formas. Con el alumnado pusimos el foco en una imagen en la que una fila de hombres y mujeres caminan envueltos por una tela (fig. 3), lanzando preguntas sobre cómo esas personas podrían moverse y de qué forma tendrían que organizarse para hacerlo. El alumnado comenzó a hacer conjeturas sobre qué ocurriría si alguien se movía demasiado rápido o se detenía repentinamente, vinculando la acción corporal con las ideas de ritmo, respeto y acuerdo colectivo.



Figura 4. Cita visual. Franz Erhard Walther, *Kurz vor der Dämmerung*, 1967. Fotografía de Timm Rautert. <https://www.contemporaryartdaily.com/project/franz-erhard-walther-at-wiels-brussels-8268>

Una vez tuvimos claras estas premisas, iniciamos la exploración en el aula para experimentar las primeras sensaciones y observar cómo interactuaban entre sí, y pronto nos trasladamos al patio del colegio para ampliar el espacio y continuar de manera más libre. Utilizamos telas que el propio alumnado había intervenido en el pasado con pintura y atamos sus extremos para poder rodear con ellas a cada grupo, conformado por niños y niñas de distintas edades y alturas, lo que suponía un reto adicional a considerar. Comenzamos lentamente, explorando cómo cada movimiento podía influir en los demás. El primer reto fue tratar de sujetar la tela envolvente sin usar las manos, jugando con el equilibrio de todos los integrantes. A su lado, tanto docente como artista habitante observaban, acompañaban y, de ser necesario, resolvían dudas o dificultades. Cuando esto estuvo dominado, el siguiente paso fue comenzar a moverse, poniendo la atención en el ritmo. Poco a poco, cada grupo fue recorriendo el espacio del patio del colegio, habitándolo desde un lugar de atención en sí mismos y en los demás. Las ideas que habían surgido en el aula se integraban en el proceso de activación de manera natural. Cuando ganaban confianza, comenzaban a buscar formas con las telas y nuevas direcciones, llegando a proponer fotografías concretas para registrar sus hallazgos, lo que se tradujo en imágenes en las que se repetían algunos patrones como la tensión de la tela, la distancia entre los cuerpos y el acompasamiento, elementos que posteriormente orientaron la selección. De esta manera, a lo largo de las sesiones, recopilamos un conjunto de fotografías e ideas que daban forma visual al proyecto.



Figura 5. Imágenes de la acción llevada a cabo con la comunidad de medianos y medianas. 2023.
(Fotografías de Sabela Eiriz)

De esta forma nació Pespunto, cuyo título hace referencia a un punto de costura en el que la aguja entra en la tela un poco antes del lugar por el que salió, creando una línea de puntos sucesivos. Esa imagen de puntos que forman una línea sirvió de hilo conceptual para el trabajo: una línea que se desplaza por el espacio, se bifurca y se encuentra con otras líneas, uniéndose en circunferencias creando lazos y lugares para el encuentro. Seleccionamos una serie de fotografías a partir de criterios como la representación colectiva y ausencia de protagonismos individuales, compartiendo los hallazgos de toda la comunidad. A partir de este momento, el proceso continuaría más allá de las puertas de la escuela. Por una parte, desde la posición de artista habitante, se aportaron creaciones y conocimientos específicos de la práctica artística: las fotografías se acompañaron de un texto breve con una estructura poética fruto de las notas e ideas surgidas en el proceso. Por otro lado, se realizó una propuesta de fotolibro en formato *leporello* o acordeón, una tipología de maquetación que, además de dar continuidad a todas las páginas unidas entre sí, permite colocar el libro-objeto en vertical. Esta disposición, tan cercana a la escultura como al libro, le otorga la cualidad de auto-delimitarse en el espacio. Para llevar a cabo la construcción y la maquetación del fotolibro, intervino la imprenta Manchea, situada en A Coruña. Su ética de trabajo artesanal y respetuosa con el medio ambiente entró en diálogo con los valores del proyecto, proponiendo creativamente soluciones para dar forma al fotolibro y seleccionar los materiales, la encuadernación y la impresión. Tal y como apuntamos previamente, todo en un fotolibro puede significar y formar parte del discurso. En este caso, las cubiertas se envolvieron con una tela sobre la que se imprimió el título y los datos del libro, aludiendo a la tela que envolvía al alumnado durante la acción. Su tamaño es pequeño, pensado para manipularse fácilmente por manos infantiles a la hora de desplegarse. En cuanto al contenido y la lectura, aunque el texto tenga en origen un orden determinado, puede comenzar a leerse desde cualquiera de sus lados sin perder el sentido, jugando con la idea de un discurso circular.



Figura 6. Documentación visual del fotolibro *Pespunto*. 2023. (Fotografías de Sabela Eiriz)

Durante este proceso, donde los tiempos y los recursos dependen de factores o incluso de profesionales externos (como fue el caso de la imprenta), mantuvimos el contacto con el centro educativo para hacerles partícipes en la medida de lo posible de los pasos que se iban dando fuera. El alumnado y el profesorado pudo ver los prototipos de los fotolibros en un encuentro organizado un mes después de terminar la estancia, compartiendo con todos ellos las decisiones que aún había que tomar para dar a cada objeto su forma final. El hecho de que esto ocurriese semanas más tarde también motivó un intercambio de opiniones y de recuerdos en el que el alumnado identificó las acciones realizadas y reformuló el proyecto en términos de colaboración. A través de las imágenes de registro y de una pieza audiovisual grabada durante la estancia, activamos recuerdos y rescatamos anécdotas. Este encuentro, además de conmovedor, fue relevante en tanto que permitió constatar la permanencia de los aprendizajes, visibles en la capacidad del alumnado para reconstruir el proceso. Hoy en día, el fotolibro final forma parte de la biblioteca de la escuela, conservando una experiencia compartida a través de imágenes y palabras para revivir en cualquier momento sus aprendizajes.

Por otro lado, los resultados de esta y otras acciones llevadas a cabo como artista habitante en la escuela formaron parte de la exposición colectiva *A táctica do colibrí*, celebrada entre el 24 de abril y el 13 de octubre de 2024 en la Fundación Luis Seoane (A Coruña), en la que se materializó la pedagogía curatorial propuesta en el proyecto DERARTI. Llevar las acciones educativas al museo propician el diálogo entre ética y estética, compartiendo un arte comprometido que busca crear vínculos y propiciar lugares de encuentro (Álvarez-Barrio y Mesías-Lema, 2024, p. 4).

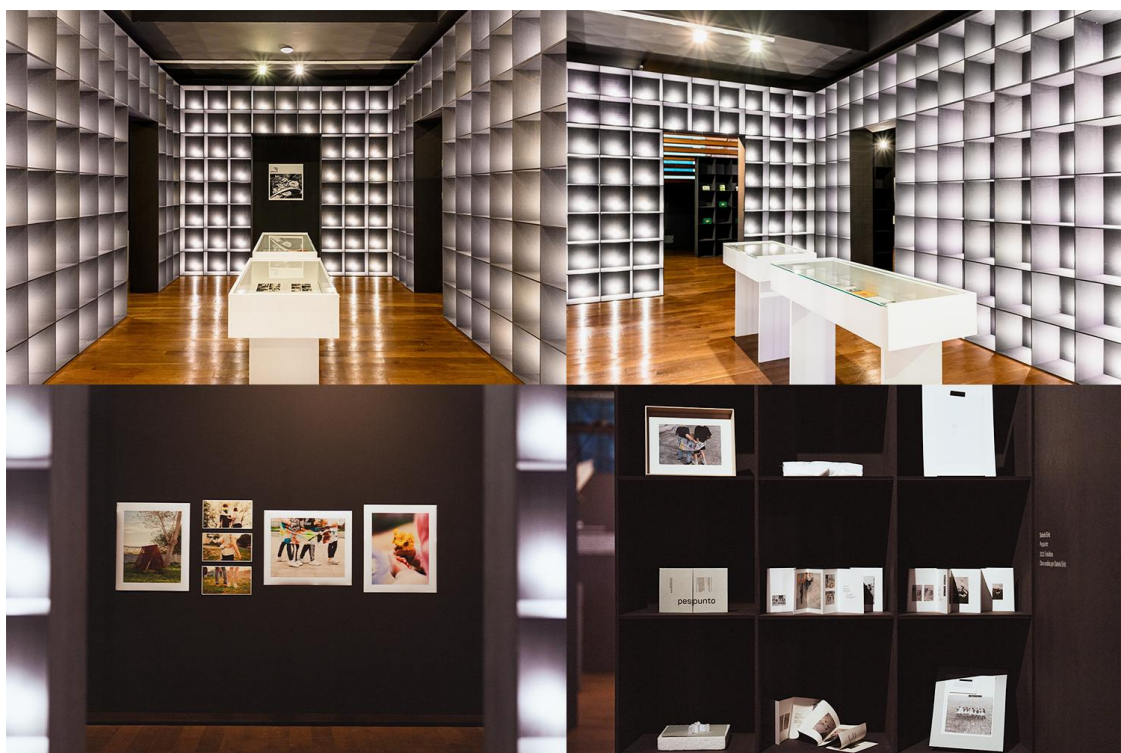


Figura 7. Imágenes de la exposición *A táctica do colibri* en la Fundación Luis Seoane (A Coruña). 2024. Fotografías de Raúl Fernández (arriba) y Sabela Eiriz (abajo). Fuente: Grupo de Investigación ARTE-FACTO.

5. Conclusiones

A lo largo del proceso educativo y creativo de este proyecto, destacan las aportaciones relevantes para la enseñanza artística que aporta la incorporación de metodologías basadas en la acción, el lenguaje visual y la investigación basada en las artes. Con ellas ponemos en valor la experiencia a través del movimiento y las relaciones con los demás para llegar a articular aprendizajes y reflexiones sustentados en el registro y la narración visual. Las imágenes están presentes a lo largo de todo el desarrollo como detonantes de pensamiento y canal de conocimiento compartido. Concretamente, durante la documentación fotográfica, se pone de manifiesto cómo una fotografía no la hace necesariamente solo quien dispara, sino que puede ser un entramado colectivo de decisiones: qué mirar, cómo encuadrar y desde dónde situarse. De esta forma, la fotografía se afianza como un instrumento central de la investigación, la creación y la mediación educativa.

En relación con los objetivos planteados, las observaciones del proceso y los resultados obtenidos nos permiten constatar su consecución en distinto grado. En primer lugar, hemos podido explorar cómo el fotolibro y las narrativas visuales contribuyen al desarrollo de la comprensión crítica de las imágenes, evidenciándose en los procesos de observación, lectura y construcción de sentido. El fotolibro desempeñó un papel fundamental como mediador y como medio artístico, y permitió acercar al alumnado a un universo de imágenes y referentes visuales, favoreciendo la observación atenta, la relación entre imágenes y la construcción de significados, aspectos clave en el desarrollo de la alfabetización visual. En segundo lugar, indagamos en las posibilidades del alumnado de educación primaria a la hora de construir significados personales y colectivos en las dinámicas de creación y edición del discurso visual, lo cual pudo constatarse especialmente en los procesos de trabajo en grupo, aunque condicionado por los tiempos y el contexto específico de la intervención. El trabajo en grupos reducidos, dedicando tiempo al desarrollo de las ideas y la exploración intuitiva, fomentó que el alumnado adquiriese voz y agencia, participando plenamente en el desarrollo de las acciones y las decisiones tomadas, tanto de forma explícita como a través de la observación y escucha de sus inquietudes y reflexiones.

El fotolibro nos brinda la posibilidad de compartir un discurso fotográfico, no como un simple archivo o álbum de imágenes, sino como un objeto artístico con entidad propia. A este respecto, desarrollar este tipo de acciones en la escuela nos revela un doble descubrimiento: que el fotolibro continúa siendo un formato poco conocido en el ámbito educativo y que despierta un notable interés tanto en su dimensión lectora como creativa. La manera en que experimentamos su lectura favorece la construcción de un pensamiento rizomático,

vinculando imágenes y significados desde una relación personal con el objeto. Además, alberga el potencial de construir relatos propios experimentando y reflexionando sobre el significado de materiales y decisiones formales. No obstante, aunque la inclusión del fotolibro resulte novedosa y beneficiosa, también implica atender a sus límites y condiciones. El acceso a los fotolibros es desigual dependiendo del territorio y las publicaciones destinadas o adecuadas para la infancia son más reducidas. En cuanto a su producción, requiere de recursos materiales y técnicos que podrían adaptarse según el contexto. Además de todo esto, hemos comprobado que nos exige el recurso que a menudo resulta más complejo de obtener: el tiempo. Tiempo para detenerse, observar, leer y compartir imágenes, y tiempo para desarrollar y disfrutar cada fase de creación.

La participación activa de la infancia en el proyecto también fue clave a la hora de recoger conocimientos profundos y significativos. Sus voces articulan y transforman el proyecto para que sea una experiencia verdaderamente compartida y reconozcan el resultado como propio. En este enfoque también interpelamos a las y los docentes que les acompañan, invitándoles a cuestionar y construir desde un lugar abierto y reflexivo. De manera similar, la inclusión de la poética y la intuición como ingredientes del proceso permitió sostener una metodología flexible, capaz de adaptarse a los ritmos del grupo y de incorporar progresivamente los descubrimientos. La presencia en el tiempo de la artista habitante en la escuela, permitiendo crear un vínculo real y profundo desde el que trabajar, es una pieza clave para el desarrollo de una metodología que atiende a la dimensión sensible y relacional del arte, reforzando la construcción colectiva de sentido.

Estos elementos posibilitaron construir un resultado colectivo que responde a un devenir sensible y situado, todo ello inscrito en una atención consciente a los derechos humanos y los derechos de la infancia para promover una enseñanza respetuosa, crítica y comprometida con el mundo y las imágenes que lo representan. En consonancia con el pensamiento de Paulo Freire, la educación se entiende como un acto de intervención en la realidad que parte de las subjetividades del alumnado y fomenta la formación de «personas críticas y curiosas» (Freire, 2001, pp. 110-111). Como ocurre en la filosofía educativa de la escuela en la que se desarrolló esta acción, la utopía es el motor de todos los proyectos por los que merece la pena luchar: una práctica educativa concebida como acto político, transformador y contrario al conservadurismo inmovilizador (Freire, 2001).

Referencias

- Abad Molina, J. (2025). Relato Autobiográfico del artista comunitario en contextos socioeducativos. *IJABER International Journal of Arts-based Educational Research*, 2(3), 70–94.
<https://doi.org/10.17979/ijaber.2025.2.3/12581>
- Agra Pardiñas, M. J. (2005). “El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación”. En Ricardo Marín Viadel (coord.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (127-150). Universidad de Granada.
- Arnone, E. y Munari, B. (2000). *Cicci Coccò*. Corraini Edizione.
- Baumann, J. (17 de septiembre de 2020). *Counter Images to the Image – Franz Erhard Walther’s Transformative Artistic Practice*. Haus der Kunst.
<https://www.hausderkunst.de/en/eintauchen/counter-images-to-the-image>
- Bautista García-Vera, A. (Coord.) (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Editorial Síntesis.
- Cheng, F. (2013). *El diálogo*. Pre-Textos.
- De Lucia, E. (2024). Bruno Munari, Dominique Darbois, Tana Hoban: tres ejemplos paradigmáticos del uso de la fotografía en los libros infantiles. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(1), 121-132.
<dx.doi.org/10.5209/aris.90168>
- Di Bello, P.; Wilson, C. y Shmoon, Z. (eds.) (2012). *The Photobook: From Talbot to Ruscha and Beyond*. Routledge.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educación*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. y Barone, T. (2012). *Arts-Based Research*. Sage.

- Eça, T., Mesías-Lema, J. M. et al. (2015). The 2015 Lisbon letter for visual art education. *InSEA*. https://www.insea.org/wp-content/uploads/2021/07/VAE_Lisbon_Letter_InSEA2015.pdf
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Font-Company, E., Castell-Villanueva, J., Torres, A., Martínez-Villegas, J. y Clemente, R. (2024). Educación Infantil y Artistas Contemporáneas: una experiencia significativa en las aulas para la mejora de la formación maestras. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 715-731. <https://doi.org/10.5209/aris.93588>
- Gutiérrez, R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). DOI: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.820>
- Irving, R. y Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (eds.), *Being with A/r/tography* (xix-xxxiii). Rotterdam.
- Lazarín, M., Ricoy, M.C. y Feliz, S. (2023). Estrategias utilizadas en la investigación educativa sustentada por técnicas artísticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 859-883. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.85065>
- Leavy, P. (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guildford Press.
- Leavy, P. (2021). *Popularizing Scholarly Research. Methods and Practices*. Oxford.
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martín-Piñol, C. y Calderón-Garrido, D. (2021). Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 467-483. <https://doi.org/10.5209/aris.68512>
- Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En Ricardo Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística* (223-274). Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Quality Criteria in Visual A/r/tography Photo Essays: European Perspectives After Daumier's Graphic Ideas. *Visual Arts Research*, 2(38), 13-25. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.38.2.0013?origin=JSTOR-pdf>
- Martínez Eiriz, S. (2023). *El fotolibro contemporáneo como objeto, narración y proceso en la enseñanza artística*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Mayo, E. (2025). La condición femenina en el arte: el Libro de Artista como agente de reflexión feminista. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(3), 477-488. <https://doi.org/10.5209/aris.99230>
- Mesías-Lema, J.M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Mesías-Lema, J.M. (2019). Artistas Habitantes: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 13, 74-104. Recuperado de: <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>
- Mesías-Lema, J. M. (2025). Boniteza's Arts Chair, Pedagogical Curatorial Practices with Contemporary Artists as Arts-Based Educational Research. *International Journal of Art & Design Education*, 44(3). DOI: 10.1111/jade.12587
- Mesías-Lema, J.M. y Eiriz, S. (2022). Happygram: narrativas visuales en la sociedad panóptica. *Artnodes*, 30. DOI: <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i30.396241>
- Paredes Sánchez, J. (2018). *Análisis del fotolibro contemporáneo como una plataforma de educación visual*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parr, M. y Badger, G. (2004). *The Photobook: A History. Vol. I*. Phaidon.
- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe.
- Romo López, V. (2016). Derechos humanos e infancia: el rol del juego. *IEYA Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 64-95). <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.585>

- Stoll, M. (2024). The In-Between as a Place of Poiësis: Photography of Ambivalence in a Photobook. En F. Bauer, Y. Kim, S. Marienberg y W. Schäffner (Eds.), *Toward a New Culture of the Material*. (153-162). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110714883-012>
- Valverde Brenes, F. (2012). Pedagogía de la liberación. De la Educación opresora a la Educación liberadora. Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. *Pensamiento Actual. Universidad de Costa Rica*, 11(16-17). ISSN 2215-3586.
- Washburn-Madrigal, S. y Chaves-Salas, L. (2022). Prácticas educativas para la educación en derechos humanos en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 427-445. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.23>
- Wild, R. y Wild, M. (2002). *Educar para ser*. Fundación Educativa Pestalozzi.