



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.15.26604>

Navegar juntos, llegar a puertos distintos. Imágenes visuales y co-docencia en la formación universitaria

Shared spaces: urban art practices in learning environments

Fernando MIRANDA. Universidad de la República (Uruguay). *fmiranda68@gmail.com*

Natalia GRAS. Universidad de la República (Uruguay). *nataliagrass@gmail.com*

Guadalupe PÉREZ. Universidad de la República (Uruguay). *guadalupe.pebel@gmail.com*

Yohnattan MIGNOT. Universidad de la República (Uruguay). *yohnattanm@gmail.com*

Resumen: El artículo da cuenta de una experiencia de trabajo en pedagogías culturales en el marco de la formación superior de docentes universitarios de diversas disciplinas.

Atiende a la idea de co-docencia como posibilidad de colaboración e interacción de saberes y aborda una práctica de creación y resignificación de imágenes y narrativas propias y colectivas.

La metodología pone en valor las experiencias personales, resignificándolas, pues son relatadas a partir de artefactos visuales de distinto carácter, llevando la atención a expectativas, deseos y materiales sensibles como aquello que no necesariamente se registra en el ámbito universitario.

La propuesta apela a una reconstrucción de algunos hitos del viaje docente que ha llevado cada participante y a la producción narrativa de estas trayectorias de vida enfatizando los contextos, orientaciones, sentires y decisiones personales.

Palabras clave: Pedagogías Culturales, co-docencia, atlas, cartografías, artefactos visuales.

Abstract: This article describes a work experience in cultural pedagogies within the framework of higher education for university teachers of different disciplines.

It deals with the idea of co-teaching as a possibility of collaboration and interaction of knowledge and addresses a practice of creation and re-signification of images and own and collective narratives.

The methodology places value on personal experiences, re-signifying them, as they are recounted through visual artefacts of a different nature, focusing attention on expectations, desires and sensitive materials such as those that are not necessarily recorded in the university environment.

The proposal appeals to a reconstruction of some highlights of the teaching journey that each participant has taken and to the narrative production of these life trajectories, emphasising the contexts, orientations, feelings and personal decisions.

Keywords: Cultural Pedagogies, co-teaching, Atlas, cartographies, visual artifacts.

Introducción

Cuando aceptamos llevar adelante una propuesta de colaboración en un programa de posgrado, dirigido a quienes ejercen profesionalmente en la universidad pública, y también en la formación superior de educadores de enseñanza primaria o secundaria, lo hicimos mediante la convocatoria a un curso de Pedagogías Culturales, como espacio de estudio y creación colectiva.

Bajo esta denominación de la asignatura partimos de algunas convicciones preliminares. Primero, que debíamos fundar la propuesta en el ejercicio de la co-docencia, donde pudiéramos compartir aula como responsables del mismo curso, personas provenientes de distintas formaciones y con diferentes trayectorias personales. Si íbamos a proponer un recorrido donde el encuentro disciplinario fuera ineludible, el equipo docente que construimos debía no solo marcar la diversidad de orígenes, sino una forma posible de discurrir con ella. Esta sería una segunda experiencia de un curso anterior que considerábamos exitoso y teníamos algunas seguridades, pero también las incertidumbres de un grupo nuevo y los desafíos de algunas propuestas que queríamos poner a disposición de quienes participaran.

Además, segunda condición, tanto el trabajo en aula como la producción principal del curso debían tener un carácter grupal y colaborativo.

Si bien la acreditación de la asignatura es finalmente individual -por mandato de la normativa que regula la estructura del programa-, la creación de lo que se produjera en el curso fue planteada como una acción colectiva privilegiada, donde nadie del grupo de diez estudiantes que llegaron al final quedaría eximido de sentirse parte de la tarea.

El trabajo fue enfático desde la producción de artefactos visuales donde no faltaron objetos de distinto carácter, canciones de diversa autoría y origen, textos literarios y otras maneras de producción simbólica que, en particular y conjuntamente daban cuenta de los y las docentes que son hoy quienes constituían el grupo y sus trayectorias.

El sentido del conjunto de acciones estuvo fundado en la producción narrativa de las propias trayectorias de vida de los y las docentes participantes, enfatizando los contextos, orientaciones y decisiones personales que construyen al profesorado. Como cierre se requirió un texto autobiográfico que, aunque personal, mantenía referencias directas a las actividades grupales que articularon la serie de sesiones realizada. El texto a continuación da cuenta de esta experiencia.

De co-docencia y cartografías

El grupo responsable de impartir la asignatura *Pedagogías Culturales*⁸ se conformó por cuatro docentes de distinta procedencia disciplinaria, que cumplieran con la experiencia previa de trabajo conjunto en una edición anterior del mismo curso, y alternadamente en otros proyectos y acciones en la universidad.

La diversidad de nuestras formaciones de grado y posgrado, el interés por distintos temas y disciplinas en la actividad universitaria habitual, y el conocimiento de algunos de los estudiantes participantes (por ser, a su vez también, docentes universitarios) nos daba la suficiente amplitud como para abarcar la comprensión sustantiva y general de los asuntos que podían surgir en el curso.

Del mismo modo, el equipo ya tenía, además de la experiencia común, una reflexión inicial y sistemática respecto a lo que entendemos por el ejercicio práctico de esto que se llama co-docencia.

No reiteraremos aquí argumentos y antecedentes (Hernández y Padilla-Petry, 2019; Hernández y Riera-Retamero, 2020) que pueden ser revisados en publicaciones anteriores en que participamos (Miranda et al., 2021), pero sí interesa recuperar y reafirmar una noción de co-docencia que nos sea operativa para comprender el sentido de esta experiencia:

La co-docencia, de acuerdo a las posturas más recibidas, incorpora dos o más profesores y profesoras de similares o diferentes niveles de formación, experiencia o procedencia disciplinar que actúan en una misma área de contenidos programáticas... (Miranda et al. 2021, p. 288)

Del mismo modo, “[a] diferencia de la imagen normalizada de un profesor en el aula impartiendo su asignatura, la co-docencia presenta otra imagen, la de dos o tres docentes impartiendo clase a la vez con el mismo grupo de estudiantes” (Onsés y Forés, 2020, p 119).

En la experiencia que analizamos incorporamos, a diferencia de ediciones anteriores, la idea de generar o referir una serie de artefactos visuales, a la manera de una producción cartográfica, que diera cuenta de los tránsitos autobiográficos de los y las estudiantes del curso. Este material, llevaría finalmente a la propuesta de creación de un atlas visual tal como referiremos.

El uso de la creación de cartografías docentes, tiene una instalada relevancia en las prácticas del conocimiento de la historia y actividad docente (García-Huidobro, 2013; Hernández, 2028; Sancho et al., 2020), en la formación del profesorado (Hernández y Sancho, 2019), o en la producción visual y artística (Grande, 2019).

Así, las preguntas que dieron una primera articulación al trabajo cartográfico buscaban la relación con el sentido general del curso, y animaban a pensar en un concepto que debemos en parte a nuestra colega colombiana Mónica Marcell Romero: poner en juego

⁸Esta asignatura forma parte del programa de Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República (Uruguay).

las sensaciones que no se pueden registrar... al menos por las formas académicas más aceptadas.

También partíamos de una idea que venimos trabajando hace varios años y tiene que ver con lo que hemos denominado *vacío conceptual*, una forma de no-saber con otros y otras (Miranda, 2020), que permite revisar los paradigmas vigentes, las referencias modélicas de enseñanza, y el trabajo de los y las estudiantes.

Esta idea se relaciona también con una postura epistemológica para afrontar la investigación artística, en el sentido en que Natalia Calderón y Abel Cervantes lo refieren, como

una tarea continua, que no se resuelve con una simple respuesta, sino que busca abrir más interrogantes conforme va desplazándose. Nos rehusamos a creer en las verdades unívocas o en los acuerdos universales. Situar nos desde el no-saber ha sido nuestra trinchera ontológica, epistemológica, ética y política. (2022, p. 20)

El *vacío conceptual* no es una ausencia de fundamento teórico de trabajo ni la desatención de los enunciados que respaldan la acción, sino en este caso el permiso explícito para que el grupo vaya construyendo sin prescripciones evidentes aquello que quiere saber y descubrir en las historias de recorridos personales propios; una posibilidad de narrarse en torno a hitos vitales de diferente carácter.

De la revisión bibliográfica y el contraste de nuestras propias experiencias se fueron formulando las primeras preguntas para iniciar la reflexión en torno a los recorridos de la elección profesional y docente y su devenir múltiple:

-¿Qué elementos constituyen las estrategias que puedan articular las colaboraciones interdisciplinarias?

-¿Cómo desarrollar prácticas proyectuales colectivas que consideren formatos abiertos favorecedores de la producción de visualidades y del agenciamiento de las personas?

-¿Qué alternativas relacionales podemos incorporar a tales prácticas en variaciones espaciales, institucionales, de sentido, y de contenido?

-¿Cuáles son las relaciones entre la investigación -en tanto procesos variados de producción de conocimiento- y la acción, en sus consecuencias estéticas, éticas, y pedagógicas?

Desde estas preguntas realizamos algunos ejercicios que permitieran ir dando con los elementos que construirían la primera selección de artefactos visuales que iría constituyendo las cartografías individuales.

¿Hacia dónde se dirige una clase?

Con fundamento en el concepto de *direccionalidad* de Elizabeth Ellsworth (2005), queríamos discutir con los profesores y las profesoras participantes acerca de quiénes creen el o la docente que son sus estudiantes -y por supuesto quiénes creen ellos y ellas mismas-, ahora que nuevamente se encuentran en situación de estudiantes por cuenta de

este curso de posgrado.

En nuestra intención estaba evidenciar que la *direccionalidad* no se expresa tanto en los textos curriculares de la formación en los cursos que realizan, sino en los acontecimientos de carácter pedagógico sucedidos más allá de la regulación formal y, por interés especial, de aquellos que tienen que ver con artefactos visuales que simbolizan y son depositarios de historias individuales y colectivas. Y esos sucesos son imprevisibles de muchas maneras.

Como ha sostenido Ellsworth: “Lo que salva a la pedagogía de ser completamente cerrada, permanentemente alienante, sin vida, asesina de pasiones y perversa en el sentido de conocer anticipadamente qué es lo mejor para nosotros es que la relación pedagógica en sí misma es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente” (2005, p. 18).

Fue así que para comenzar distribuimos un plano de un salón de clases típico, similar a muchos que transitamos en nuestras instituciones, y preguntamos: si fueras estudiante en un aula como la de la imagen, ¿dónde te ubicarías considerando el lugar al que crees que la clase se dirigirá preferentemente y tu manera de ocupar ese lugar? Y las respuestas fueron, sugestivamente, todas diferentes.

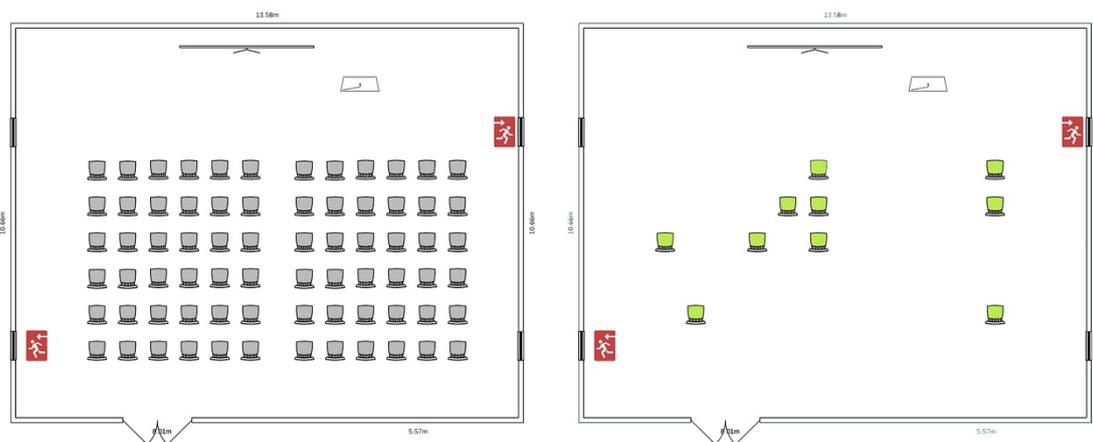


Figura 1. Plano de clase entregado al grupo y ubicaciones sugeridas por cada estudiante.
Nota: Elaboración propia, 2022, sobre fuente de los autores.

En diez estudiantes existen tantas otras maneras posibles de ocupar el espacio según las expectativas, deseos e historias personales.

No interesa, por tanto, cuánto el documento curricular o la intención de quien imparte un curso pretenda construir un punto fijo de dirección de la clase, habitualmente en base a un estudiante previamente concebido como típico; los cruces de clase, género, sexualidad o raza construirán, desde la respuesta, un nuevo espacio de relación.

Por tanto, el acontecimiento pedagógico tendrá lugar en el encuentro social y psíquico entre la intención ideada acerca de hacia quién se dirige un curso y los lugares efectivos que ocupamos en base a una serie de características identitarias que asumimos individualmente.

Evidenciar gráficamente esa diversidad de lugares personales, que construyen la condición de lo colectivo en acción, fue el punto de inicio para intentar aproximarnos a comprender quiénes creen las profesoras y los profesores que son.

Lo que imaginaban y lo que pasó: las historias en artefactos visuales

Quienes integraron el grupo con el que trabajamos durante el curso provenían de las más diversas formaciones de grado, desde las ciencias básicas a las humanidades y desde disciplinas especialmente teóricas a las proyectuales. Nos desafiaba como docentes que esa diversidad constituyera parte del soporte principal de nuestro trabajo.

Bajo la idea de que la identidad docente se construye más por la práctica y el ejercicio profesional de la actividad como profesores y profesoras que por la especificidad de sus disciplinas particulares, nuestros primeros movimientos fueron provocar la reflexión y la narración de las historias propias en aquello que en definitiva les fuera común.

Y lo propio y común era justamente la condición de docentes universitarios o de educación superior, por lo que presumíamos que debíamos proponer ir por las posibilidades y decisiones que los habían conducido a los y las docentes que eran hoy. Así que les propusimos buscar en sus historias de vida -y nos lo contarán-, qué era lo que recordaban haber imaginado que era la docencia, y qué había ido pasando (y continuaba sucediendo) con aquellas ilusiones.

Pero, para la construcción de verdaderas cartografías personales, agregamos sucesivamente a la propuesta que aquellas historias debían contarse a partir de artefactos visuales que recordaban, referenciaban, o guardaban, y que fueran verdaderos condensados sensibles de sus biografías. Una suerte de “proto-archivo”, como lo diría Cortés Vega (2018) en la preparación de su metodología de lo que propone como “cartografía-acción”.

Todo este material constituiría luego el gran atlas colectivo del curso, pero su producción inicial debía poder considerar historias e improntas profundamente personales. Se recupera aquí lo que Aurora Fernández Polanco (2013) definiría así:

[...]las imágenes como elementos migrantes, que pasan las fronteras, una forma visual de conocimiento, un cruce a su vez de límites entre el saber puramente argumentativo y la obra de arte [...] En todas estas metáforas prima la palabra “relación” y eso se expone; la explicación cartesiana no tiene lugar. No hay causas, consecuencias, ni demostraciones posibles, sólo pensamiento en imagen, que tiene afinidad con ellas. (p. 29)

Nos detendremos en dos ejemplos:

E.B., docente universitario, formado en el grado de Comunicación, aportó una serie diversa de elementos, reconociendo que en ellos estaba la construcción de su trayectoria docente. Y esa historia era disciplinar, por supuesto, con cámara y micrófono; pero también había apuntes, libros, notas diversas, y un ordenador. Y luego había acreditaciones a eventos y camisetas de la militancia universitaria por causas sociales, y la ropa cotidiana. Había un reconocimiento de que ser docente es todo eso en relación y no solamente la formación reglada y específica.



Figura 2. Repertorio de imágenes para la cartografía de E.B.

Nota: Elaboración propia, 2022, sobre fuente de los autores en base a imágenes proporcionadas con autorización del estudiante.

A.S., docente universitaria, graduada en Arquitectura, trajo a clase una serie de libros vinculados al Diseño y la Arquitectura junto con una vieja versión de *El pequeño Larousse ilustrado*, diccionario básico de lengua española, de uso muy común en el sistema educativo en general. La serie se completaba con un ordenador portátil, latas de galletitas danesas que guardan numerosos objetos de dibujo, y también postales con cartas de color, y hasta una pequeña serie de fotografías personales. Todo esto, dispuesto en la mesa de trabajo habitual.



Figura 3. Repertorio de imágenes para la cartografía de A.S.

Nota: Elaboración propia, 2022, sobre fuente de los autores en base a imágenes proporcionadas con

autorización de la estudiante.

En estos ejemplos, como en el resto de los artefactos visuales aportados, las relaciones entre los objetos construyen historias de significación e interés que a su vez se articulaba con otros y otras e iban forjando tejiendo el hilo de la biografía personal. La coincidencia de objetos comunes o referencias culturales, cuando existen y se habilitan, abren posibilidades de reconocimientos generacionales mutuos.

Esto sucedió también en este curso, y las historias de estos docentes-estudiantes producen intersecciones vinculadas a aspectos sociales, de género, generacionales, disciplinares, y geográficos, entre los más relevantes.

Se produce así la evidencia de que las decisiones individuales, además de estar mediadas por todos los elementos referidos, conforman aspectos de identidad común entre personas que ejercen la profesión docente universitaria.

Del Atlas de Warburg a las Pedagogías Culturales

Al producir el curso como un espacio pedagógico pero al mismo tiempo de investigación en torno a la construcción del “ser docente” y de las trayectorias que devienen en las identidades como profesores y profesoras, debíamos encontrar una primera motivación conceptual y que a la vez funcionara como una analogía y referencia para el hacer práctico.

Esta motivación debía orientarse en la posibilidad de hacer surgir unas formas de composición abiertas, de referencias personales, que se integraran en la discusión y la construcción colectiva.

Recurrimos entonces al *Atlas Mnemosyne* de Andy Warburg (2010) como antecedente provocador, con la convicción, o al menos la expectativa, de que su manera constructiva generaba una evocación suficientemente abierta para avanzar con el grupo de docentes que asistían a la asignatura.

¿Qué permitiría el atlas? El uso de una referencia que apelara a la memoria personal de experiencias, decisiones y sucesos referidos en artefactos visuales e imágenes construidas desde las autobiografías y en atención a las relaciones colectivas posibles.

El señalamiento del propio Warburg en su introducción al Atlas, en términos en que podríamos traducir hoy como un debate entre el mundo psíquico y la ciencia disciplinada, daba suficientes pistas para establecer vínculos entre las percepciones personales y las pertenencias e intereses disciplinarios que cada quien expresaba en el grupo.

Como sostuvo el propio Warburg (2010) “[al hombre] entre las concepciones religiosa y matemática del mundo viene a ayudarlo de forma característica la memoria tanto de la personalidad colectiva como del individuo...” y “[...] pone mnémicamente a contribución el acervo común jamás perdido...” (p. 3)

De tal forma, los tableros negros del Atlas se nos presentaban como la metáfora de una gran pizarra a dibujar colectivamente desde las memorias individuales para dar cuenta de las maneras de ser docente en la educación universitaria y superior. Y desde allí

emprendimos la tarea.

Es interesante reconocer también un antecedente en el trabajo de Pedro Ortiz Antoranz (2020), y el interés del uso del atlas:

Bajo este contexto, el propósito del atlas expandido o indisciplinado que planteo es aprender a restituir el carácter integrado [...] a partir de un juego de presentación —y reordenamiento— de imágenes visuales y no visuales, en interacción con los sentidos, las emociones y la experiencia vital. Es expandido porque trabaja con una noción ampliada de la imagen y es indisciplinado porque dota al conocimiento de una dimensión corporal, emocional, experiencial y crítica. (p. 29)

Si algo daba la posibilidad del plano negro era la libertad de incorporar elementos visuales y establecer sin prescripciones las relaciones posibles entre las imágenes para alcanzar una resolución posible, no la mejor ni la única, sino la que conformara el acuerdo grupal, dirimiendo así “[...] ver el arte como una forma de problematizar y solucionar problemas y no como una manera de hacer.” (Camnitzer, 2021, pp. 54-55)

Esta perspectiva del desarrollo del arte como una forma de hacer y no como un producto de resultado abre a la posibilidad de que las soluciones sean múltiples y válidas a la vez con relación a un problema, a una intención, a una propuesta de trabajo.

No se trataba, entonces, de presentar un curso de Pedagogías Culturales para enseñar teoría educativa, arte contemporáneo, ni para aplicar unas técnicas específicas y definidas previamente; se trataba de incluir unos modos de hacer artístico para comprender y actuar en el mundo, a partir de historias propias. Decidimos por una propuesta donde

los artistas y los maestros se fusionan con la audiencia, y donde se delega la creatividad para ayudar a generar nuevos desarrollos. Es en este segundo nivel donde los artistas, educadores, trabajadores culturales y, a nivel más general, cualquier persona que articule el conocimiento de manera creativa y artística se reúnen en el campo común en el que nos estamos enfocando. (Camnitzer, 2010, p. 55)

Precisamente allí es donde para nosotros entran unas maneras de hacer artísticas y donde el desafío del atlas, la apelación a las memorias, la recuperación de distintos artefactos visuales (objetos e imágenes sí, pero también textos y músicas -diríamos visualizados en portadas de discos, libros o fotografías de cantantes o autores literarios-), permitían relatos vitales, narraciones de experiencias y reflexiones sobre elementos dispersos que convocaban ahora al establecimiento de relaciones posibles.

La producción final del atlas era inédita, no tenía un punto de arribo único pero, como sugerimos en el título de este trabajo, si compartiáramos el viaje de establecer series de relaciones de relaciones que hacían converger y desviar todo tipo de referencias.

Concordamos con esta posibilidad desde que “lo que se puede recuperar warburgianamente [...] es precisamente la capacidad heurística y epistémica del dispositivo *Mnemosyne*: en los museos, en las prácticas artísticas empeñadas en la historia o en nuestra propia docencia universitaria” (Fernández Polanco, 2012, p. 109).

Son estas referencias múltiples las que nos llevan a las Pedagogías Culturales y a plantear un curso que presenta nuevos desafíos en cada edición; y que parte de la convicción de

que la formación de quienes ejercen docencia universitaria y superior es un proceso en desarrollo informado por referencias diversas que abarcan más que las producidas en la institución universitaria. En todos los momentos de la vida de los y las enseñantes estas referencias son solo una parte de los elementos que hacen a la tarea docente, a la enseñanza y a la investigación.

En cualquier caso, las convergencias de fuentes variadas permite reunir, entre otros elementos conceptuales, los planteos del conocido multiculturalismo en educación (Kincheloe y Steinberg, 2012), la síntesis de definición de este campo de Fernando Hernández (2014), los desarrollos vinculados a prácticas colectivas, de divulgación también en nuestra región (Rodrigo y Collados, 2014), así como las experiencias de las que hemos dado cuenta (Miranda, 2020) y los esfuerzos por pensar los entornos actuales y sus posibilidades “de hibridación entre las pedagogías culturales y las humanidades digitales” (Huerta y Alonso-Sanz, 2020).

El atlas también nos permitió pensar desde las pedagogías culturales una realización situada de estos conceptos en el sentido en que nos lo ha dicho Luis Camnitzer alguna vez:

Estoy de acuerdo en eso del pensamiento global y la acción localizada. Bajo global no me refiero a geografía o a una cultura hipotética, sino a encontrar una metodología lo más flexible y abarcadora posible. Para ser eso tiene que ser una metodología porosa que permita la retroalimentación (necesariamente local) que ayude a precisar los lineamientos generales. (Alonso y Miranda, 2021, p. 33)

La reflexión desde la construcción práctica de un panel de trayectos autobiográficos nos permitió también algunos elementos propio de la cartografía, del modo en que lo hemos señalado antes.



Figura 4. Atlas elaborado en el curso Pedagogías Culturales.
Nota: Elaboración colectiva, fotografía de Yohnattan Mignot, 2022, fuente de los autores.

Reflexiones finales

La experiencia de trabajo en *Pedagogías Culturales*, se significa como un espacio social de estudio, reflexión y creación colectiva, basada en una acción de co-docencia. Inserta en la formación universitaria de posgrado de docentes provenientes de orígenes disciplinares, territoriales, institucionales, generacionales y vivenciales diversos, promovió la reflexión individual y colectiva de los y las docentes que son hoy; haciendo explícito el recorrido andado, no solamente desde lo curricular y disciplinar, sino también desde sus expectativas, deseos, afectividades, materialidades y las relaciones que les sostienen.

Ese ejercicio, inicialmente individual pero compartido y, posteriormente, realizado colectivamente, habilitó el reconocimiento propio de lo singular y también de lo común; resignificando las trayectorias y prácticas docentes como espacios abiertos para la acción individual y colectiva, colaboración interdisciplinaria, producción de sentidos y de contenidos.

El dispositivo pedagógico para facilitar dicho ejercicio fue la creación de artefactos visuales como producción cartográfica, que diera cuenta de los tránsitos autobiográficos de las y los estudiantes del curso fundado en la generación narrativa de sus propias trayectorias de vida, poniendo en el centro sus contextos, orientaciones y las decisiones personales que les llevaron a ser quienes son como docentes.

Finalmente, la producción visual colaborativa y viva al estilo del Atlas Warburg permitió un *hacer artístico* como forma de comprensión y acción individual y colectiva, habilitando múltiples relaciones posibles que desencadenan, a su vez, nuevas relaciones, sentidos y referencias que permiten comprender la práctica y el ser docente como un proceso vital relacional en constante construcción, deconstrucción y transformación individual y colectiva.

Referencias

- Alonso, S y Miranda, F. (2021). *No fue posible encontrar lo que buscábamos : reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación*. Casamario, Col.: Fuegos Cruzados.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2019.) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87, DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11510
- Calderón, N.; Cervantes, A. (2022). Cuerpos vivos, territorios vivos, saberes vivos. En Calderón, N.; Cervantes, A.; Salazar, A. (Coord.) *Saberes vivos en la investigación artística*. Instituto de Artes Plásticas Universidad Veracruzana, Xalapa. Pp. 19-32

- Cortés Vega, C. (2018). Dossier encuentros colaborativos. Una estrategia de arte disidente para investigaciones en común. En Calderón, N.; Ortiz Benítez, J. *Practicar la inestabilidad. Diálogos y acercamientos desde la investigación artística*. Universidad Veracruzana, Xalapa. Pp. 65-92
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad* Madrid: Akal.
- Fernández Polanco, A. (2013). Escribir desde el montaje. Otra forma de exponer. En S. Blasco, *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Ediciones Asimétricas, Madrid. Pp. 105-116
- Fernández Polanco, A. (2012). Mnemosyne versus Clio: la historia desde el arte. En Espacio, tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea, t. 24, pp. 97-114 .
- García-Huidobro, R. (2013). Situando el lugar del otro en mi investigación. Trabajar con mujeres chilenas artistas y docentes, como parte de mi propia experiencia. En *Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación*. Barcelona: AUTODOC, pp. 26-31.
- Hernández-Hernández, F. (2014). Pedagogías culturais: o processo de (se)constituir em um campo que vincula conhecimento indagação e ativismo. En Martins, R. e Tourinho, I. *Pedagogias Culturais: imagens e artefatos visuais que educam* (pp. 329–355). Santa Maria (Brasil): Editora Universidad Federal de Santa María.
- Hernández, F. y Padilla, P. (2019). Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria. En Hernández, F y Herraiz, F. *Compartir docencia en la Universidad. ¿Cómo es que venís juntos a clase?* Barcelona: Octaedro-ICE-UB, 2019, pp. 15-26.
- Hernández, F. y Riera-Retamero, M. (2020). Arts-Based Research as a Place to Inquiring and Thinking the Unthinkable in Academia and Beyond. In Onsés--Segarra, J. y Hernández, F. *Educational Research: (Re)connecting Communities*. Proceedings of ECER2020. NW29. Research on Arts Education. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173985>
- Hernández, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, 11(2), pp. 103-120, mai./ago. 2018.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (coords.) (2020). *Humanidades digitales y pedagogías culturales. Saberes virales para una nueva educación*. Barcelona: UOC. ISBN: 978-84-9180-770-4
- Kincheloe J. L. y Steinberg, S. R (2012). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Miranda, F. (2020). Pedagogías Culturales, espejos negros y metodología de las cinco obstrucciones. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), pp. 1–13. <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128640>

- Miranda, F., Gras, N. y Mignot, Y. (2021). Una experiencia de co-docencia en la universidad basada en la producción de visualidades colectivas. *ouvirOUver*; 17(2), pp. 284-302. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61133>
- Onsès, J. y Forés, A. (2020). Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 12(2020), pp. 118-124. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>
- Ortíz Antoranz, P. (2020). El atlas indisciplina. Recuento de una estrategia pedagógica para iniciar a los alumnos de artes visuales en la articulación epistémica de las imágenes. En Calderón, N. y Caro Cocotle, B. J. *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción*. Universidad Veracruzana, Xalapa. Pp. 25-43
- Rodrigo, J. y Collados A. (2014). Enredando-nos dentro e fora das pedagogías: paradoxos e desafios das políticas e Pedagogías Culturales. En Martins, R. e Tourinho, I. *Pedagogias Culturais: imagens e artefatos visuais que educam* (pp. 19-44). Santa Maria (Brasil): Editora Universidad Federal de Santa María.
- Sancho-Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. y Domingo Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 144-166: 10.30827/profesorado.v24i2.9050
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Akal.