



Imaginarios contemporáneos de la educación artística: prácticas situadas, relacionales y socialmente vinculadas

Javier Albar Mansoa¹
Susana López Vilanova²
Lorena López Méndez³

Resumen

Este artículo analiza los imaginarios contemporáneos de la educación artística que emergen en un corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado en torno a sus propias propuestas educativo-artísticas. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo y se desarrolla mediante un análisis temático de orientación inductiva y reflexiva. Los resultados muestran que la educación artística es concebida por el alumnado como una práctica situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada, más allá de su reducción a la

¹ Doctor en Bellas Artes. PDI (Personal Docente e Investigador) del Departamento de Escultura y Formación Artística (sección Didáctica de la Expresión Plástica) Facultad de Bellas Artes. Calle Pintor el Greco, 2, 28040 Madrid. Teléfono: +34 91 394 3571. Profesor de las asignaturas de investigación del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales MEDART y del Máster en Investigación en Arte y Creación MIAC. pjalbar@ucm.es

² Doctoranda en Bellas Artes por la UCM. Profesora del Dpto. de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNIR Universidad Internacional de la Rioja experta Creación plástica y visual. Ilustradora. Directora del Taller creativo El bigote de la Gioconda. susana.lopez@unir.net

³ Doctora en Bellas Artes. PDI (Personal Docente e Investigador) del Departamento de Escultura y Formación Artística (sección Didáctica de la Expresión Plástica) Facultad de Bellas Artes. Calle Pintor el Greco, 2, 28040 Madrid. Teléfono: +34 91 394 3571 l.lopez.mendez@ucm.es



enseñanza de lenguajes artísticos o a una función expresiva aislada. A partir del análisis se identifican cuatro grandes líneas: la educación artística como práctica situada y contextual; como práctica relacional, participativa y de mediación; como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado; y como práctica de vinculación social, inclusión y transformación. El artículo pone de relieve que, en estos relatos, las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica no aparecen separadas, sino entrelazadas en una visión compleja de la práctica educativo-artística. Como aportación, el estudio permite pensar los relatos formativos como un material relevante para comprender cómo se imagina hoy la educación artística en la formación avanzada.

Palabras clave: Educación artística; formación de posgrado; imaginarios contemporáneos.

Abstract

This article analyzes contemporary imaginaries of arts education emerging from a corpus of 50 narratives written by postgraduate students about their own educational-artistic proposals. The study is grounded in a qualitative and interpretive approach and is developed through an inductive and reflexive thematic analysis. The results show that students conceive arts education as a situated, relational, knowledge-producing, and socially connected practice, moving beyond its reduction to the teaching of artistic languages or to an isolated expressive function. Four major lines of analysis are identified: arts education as a situated and contextual practice; as a relational, participatory, and mediating practice; as the production of sensitive, experiential, and situated knowledge; and as a practice of social connection, inclusion, and transformation. The article highlights that ontological, epistemological, and methodological dimensions do not appear as separate layers in these narratives, but as intertwined elements within a complex view of educational-artistic practice. As a contribution, the study suggests that formative narratives constitute relevant material for understanding how arts education is currently imagined in advanced training contexts.



Keywords: Arts education; postgraduate education; contemporary imagi-naries.

1. Introducción

La educación artística ha ido configurándose como un campo de reflexión e investigación que excede la enseñanza técnica de lenguajes artísticos y la comprensión del arte en términos meramente expresivos. Distintos autores han subrayado que se trata de un ámbito en el que convergen experiencia, cultura, conocimiento, mediación y producción de sentido, abriendo formas de aprendizaje que implican dimensiones sensibles, críticas y relacionales (Eisner, 2004; Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008). En este desplazamiento, la educación artística contemporánea viene ampliando sus marcos tradicionales hacia prácticas que incorporan con más fuerza la mediación, la participación, la relación con contextos sociales y culturales específicos y la producción de formas de conocimiento situadas (Caeiro-Rodríguez, 2018). Desde esta perspectiva, la educación artística puede entenderse como una práctica situada que articula saberes, contextos, sujetos y procesos, y que adquiere especial relevancia allí donde el arte actúa también como modo de relación, interpretación y construcción de mundo.

En este marco, el presente artículo analiza un corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid en torno a sus propias propuestas de educación artística. El interés del estudio reside, además de en identificar temas recurrentes, en comprender qué concepciones de la educación artística emergen



cuando el alumnado se ve llevado a definir, justificar y proyectar su práctica en contextos sociales, culturales y no formales. En este sentido, los relatos permiten acceder a un conjunto de imaginarios contemporáneos en los que la educación artística aparece vinculada a lo situado, lo relacional, la participación, la mediación y la construcción de conocimiento sensible y socialmente comprometido. Su interés radica también en que estos textos condensan modos de pensar la educación artística, de imaginar su función y de situar su sentido en relación con contextos, sujetos y formas de mediación. Al mismo tiempo, esta lectura dialoga con enfoques que subrayan el carácter situado, cultural y socialmente mediado de las prácticas artísticas y educativas, así como su potencial para generar formas de conocimiento críticas y contextualizadas (Irwin & Springgay, 2008; Roldán & Marín-Viadel, 2012).

La práctica de partida, organizada en torno a preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, generó un corpus especialmente fértil para observar cómo se articulan distintas concepciones de la educación artística en la formación avanzada. A partir de este planteamiento, el objetivo del artículo es analizar los imaginarios contemporáneos de la educación artística que emergen en este corpus, atendiendo a las formas en que el alumnado concibe su práctica como experiencia situada, relacional y socialmente vinculada. La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿qué imaginarios de la educación artística emergen cuando estudiantes de posgrado reflexionan sobre el sentido, los modos de conocimiento y las formas de acción que articulan sus propuestas educativo-artísticas? A partir de un análisis temático del corpus, el trabajo busca aportar una lectura sobre cómo se configuran hoy ciertas concepciones de la educación artística en

formación avanzada y sobre los modos de entender el vínculo entre arte, educación, mediación y transformación social.

2. Metodología / diseño del estudio

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado al análisis de relatos producidos en un contexto de formación de posgrado en educación artística (Denzin & Lincoln, 2018). El corpus está constituido por 50 textos elaborados por estudiantes a partir de una práctica académica diseñada para promover la reflexión sobre sus propias propuestas de educación artística en contextos sociales, culturales y no formales. En conjunto, estos relatos permiten acceder no tanto a prácticas ya implementadas y observadas empíricamente, sino a posicionamientos, proyecciones y modos de imaginar la práctica educativo-artística desde una perspectiva reflexiva y situada. La consigna de partida, estructurada en torno a preguntas sobre la ontología, la epistemología y la metodología de la práctica, favorece la producción de narrativas especialmente fértiles para indagar cómo el alumnado define el sentido de su trabajo, los conocimientos que considera relevantes y las formas de acción que proyecta en su intervención educativa.

Desde esta perspectiva, el artículo no pretende evaluar la viabilidad técnica de cada propuesta ni verificar su aplicación en contextos concretos, sino analizar qué concepciones de la educación artística emergen en los relatos. El interés analítico se sitúa, por tanto, en los imaginarios, categorías de sentido y núcleos de significado que organizan estas narrativas.

El análisis se desarrolló mediante un procedimiento de análisis temático de orientación inductiva y reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2021). En una primera fase se realizó una lectura completa



del corpus para identificar recurrencias, acentos, desplazamientos conceptuales y modos de nombrar la práctica educativo-artística. En una segunda fase se llevó a cabo una codificación inicial abierta, atendiendo a unidades de significado vinculadas con la definición de la práctica, el papel del educador, la relación con los participantes, las formas de conocimiento atribuidas al arte, las estrategias metodológicas propuestas y las finalidades sociales o culturales de la intervención. En una tercera fase, los códigos fueron agrupados en núcleos temáticos más amplios, buscando no reproducir mecánicamente la estructura de la consigna, sino reconocer configuraciones transversales capaces de dar cuenta de los imaginarios que emergen en el conjunto del corpus.

Este proceso permitió organizar los resultados en torno a cuatro categorías de análisis: la educación artística como práctica situada y contextual; como práctica relacional, participativa y de mediación; como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado; y como práctica de vinculación social, inclusión y transformación. El análisis se realizó sobre la totalidad del corpus. Los fragmentos textuales incorporados en el apartado de resultados fueron seleccionados por su capacidad para condensar, de manera particularmente clara, núcleos de sentido recurrentes en varias narrativas. En este sentido, no funcionan como casos aislados, sino como ejemplos representativos de tendencias identificadas en el conjunto del material.

La unidad de análisis estuvo constituida por cada relato en su conjunto, aunque durante la codificación se atendió también a fragmentos significativos cuando concentraban formulaciones especialmente reveladoras. El criterio de análisis no fue cuantificar frecuencias de manera estricta, sino interpretar la densidad semántica y la capacidad de ciertas recurrencias para mostrar formas compartidas de comprender la educación artística. Se



trata, por tanto, de un análisis orientado a la identificación de patrones de sentido, más que a una medición de variables o a una comparación estadística entre respuestas.

Desde el punto de vista ético, el estudio se apoya en un corpus anonimizado procedente de materiales académicos producidos en el marco de una actividad docente. En la redacción del artículo se preserva el anonimato institucional y personal, y los relatos se abordan exclusivamente con fines de análisis investigador, evitando cualquier identificación individual. Para preservar el anonimato del corpus, los fragmentos citados en el apartado de resultados se identifican mediante códigos alfanuméricos (R1, R2, R3...), sin correspondencia pública con la identidad del alumnado. Esta decisión resulta especialmente importante dado que el interés del trabajo no recae en valorar desempeños concretos del alumnado, sino en comprender los modos en que un grupo de estudiantes de formación de posgrado imagina, argumenta y proyecta hoy la educación artística como campo de práctica y conocimiento.

3. Resultados: imaginarios contemporáneos de la educación artística

Lejos de aparecer como dimensiones separadas, lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico convergen en los relatos analizados en una imagen de la educación artística entendida como práctica situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada. El análisis temático del corpus permite observar que estas dimensiones no se organizan en compartimentos estancos, sino que se entrelazan en modos complejos de concebir, justificar y proyectar la práctica educativo-artística. A través de los relatos, el alumnado construye también



una determinada posición respecto al papel del educador, la relación con los participantes, el sentido del arte en contextos sociales y culturales y las formas de intervención que considera pertinentes.

En este marco, los resultados se articulan en torno a cuatro categorías de análisis que permiten dar cuenta de los principales imaginarios contemporáneos identificados en el corpus. En primer lugar, la educación artística aparece como una práctica situada y contextual, estrechamente vinculada a territorios, instituciones, comunidades y realidades específicas. En segundo lugar, emerge como una práctica relacional, participativa y de mediación, centrada en el acompañamiento, la escucha y la construcción de vínculos. En tercer lugar, los relatos la presentan como una forma de producción de conocimiento sensible, experiencial y situado, en la que el arte actúa como medio de comprensión, reflexión y elaboración de experiencia. Por último, una parte significativa del corpus proyecta la educación artística como una práctica de vinculación social, inclusión y transformación, orientada a generar participación, visibilización y sentido compartido.

3.1. La educación artística como práctica situada y contextual

Una de las recurrencias más consistentes del corpus es la comprensión de la educación artística como una práctica inseparable de los contextos en los que se desarrolla. En los relatos analizados, las propuestas no aparecen formuladas como modelos abstractos o universalizables, sino como acciones pensadas desde realidades concretas, vinculadas a instituciones culturales, espacios comunitarios, colectivos específicos o situaciones sociales determinadas. De este modo, la práctica educativo-artística se concibe desde una atención explícita a las características del



entorno, a las necesidades de los participantes y a las condiciones materiales, simbólicas y relacionales que configuran cada situación.

Esta dimensión situada se manifiesta, en primer lugar, en la importancia atribuida al contexto como elemento constitutivo de la propuesta. El alumnado no presenta la educación artística como un conjunto cerrado de técnicas o contenidos transferibles a cualquier escenario, sino como una práctica que requiere leer el lugar, reconocer a los sujetos implicados y adaptar lenguajes, materiales y estrategias a cada realidad. En muchos relatos, esta conciencia contextual se traduce en propuestas vinculadas a ámbitos no formales, sociales o culturales en los que la intervención artística se entiende como respuesta sensible a una situación concreta más que como aplicación de un programa previo.

En segundo lugar, esta manera de imaginar la educación artística desplaza el centro desde la disciplina hacia la relación entre práctica, entorno y experiencia. Lo relevante no es únicamente qué lenguaje artístico se utiliza, sino cómo ese lenguaje puede activar procesos de expresión, reflexión, encuentro o reconocimiento en un marco específico. Así, los materiales, gestos y recursos artísticos son valorados no tanto por su legitimidad disciplinar como por su capacidad para generar sentido en contextos determinados. Esta orientación refuerza una concepción de la educación artística atenta a la singularidad de las situaciones y alejada de enfoques homogéneos o descontextualizados.

Como se observa en algunos relatos, esta comprensión situada aparece formulada de manera explícita. En uno de ellos, la práctica se vincula a “talleres abiertos a la comunidad en general” (R1). En otro, el trabajo educativo se ubica en “el territorio



latinoamericano”, atendiendo tanto a “espacios metropolitanos como rurales” y a la necesidad de que los participantes puedan reconocerse como parte de un territorio social y cultural (R2). También aparecen propuestas centradas en el museo entendido no solo como lugar de contemplación, sino como “un entorno vivo donde el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa” (R3), o como espacio desde el que promover la interpretación y comprensión de las colecciones en relación con su contexto institucional y social (R4). De manera convergente, estos relatos muestran que el contexto no opera como un simple marco externo, sino como una dimensión constitutiva de la práctica educativo-artística (R1, R2, R3, R4).

En definitiva, esta primera categoría permite advertir que una parte sustancial del corpus imagina la educación artística como una práctica contextual, flexible y situada, cuya legitimidad no depende solo de los saberes artísticos que moviliza, sino también de su capacidad para inscribirse de manera significativa en territorios, instituciones y realidades concretas. Desde esta perspectiva, educar artísticamente implica interpretar contextos, reconocer diferencias y construir propuestas sensibles a las condiciones sociales y culturales en las que la práctica tiene lugar.

3.2. La educación artística como práctica relacional, participativa y de mediación

Otra de las líneas de fuerza del corpus es la comprensión de la educación artística como una práctica centrada en la relación. En numerosos relatos, el sentido de la propuesta no se sitúa únicamente en los contenidos, los resultados o las producciones, sino en la posibilidad de generar espacios de encuentro, escucha, intercambio y construcción compartida. Desde esta perspectiva, la



educación artística aparece menos como transmisión unidireccional de saberes que como activación de procesos en los que los participantes ocupan un lugar central.

Esta dimensión relacional se manifiesta, en primer lugar, en la importancia atribuida a la participación. Las propuestas imaginadas por el alumnado suelen apoyarse en metodologías colaborativas, experienciales o abiertas, donde el aprendizaje se entiende como implicación activa en dinámicas de creación, reflexión y diálogo. La participación aparece, además, como una condición que transforma el sentido mismo de la práctica educativo-artística, al desplazar el foco desde la enseñanza de contenidos hacia la construcción colectiva de experiencias significativas.

En segundo lugar, los relatos otorgan un papel relevante a la mediación. La figura del educador artístico se perfila como alguien que acompaña, facilita, propone, escucha y articula condiciones para que la experiencia tenga lugar. En este marco, la mediación se amplía hacia formas de acompañamiento pedagógico y relacional que hacen posible la participación, la confianza y la producción compartida de sentido. Así, el educador aparece como un agente que sostiene procesos y favorece la apertura de experiencias compartidas.

Por otro lado, esta concepción relacional de la educación artística también implica una determinada comprensión del vínculo con los participantes. En muchos relatos se reconoce la necesidad de atender a sus intereses, trayectorias, ritmos y formas de implicación, lo que refuerza una idea de práctica abierta a la escucha y a la negociación. La relación educativa se imagina entonces como un espacio de interacción en el que el conocimiento, la experiencia estética y la intervención pedagógica se construyen de manera situada y compartida.



Como se observa en varios relatos, esta dimensión relacional y participativa aparece de manera explícita en la forma en que el alumnado define su papel y el sentido de la práctica. En uno de los textos, la identidad de la educadora se construye “desde la escucha activa, la sensibilidad y el respeto a los ritmos y saberes de cada participante” (R5). En otro, la propuesta se articula mediante “talleres abiertos a la comunidad en general”, en los que la participación y la creación se conciben de forma transversal, colaborativa y lo más horizontal posible (R1). También aparecen relatos en los que la función docente se desplaza hacia una posición de acompañamiento, al afirmar que, más que dirigir o evaluar, se asume un papel acompañante y facilitador del proceso (R6). De manera convergente, varios relatos conciben el arte como un espacio compartido de encuentro entre personas diversas (R1, R5, R6). Estas formulaciones muestran que la mediación no se entiende solo como estrategia pedagógica, sino como una forma de sostener relaciones, habilitar participación y construir sentido compartido.

En definitiva, esta segunda categoría muestra que el corpus proyecta la educación artística como una práctica de mediación y participación, en la que el valor del arte no reside solo en lo que permite enseñar, sino también en su capacidad para crear vínculos, activar procesos colectivos y abrir espacios de relación significativos. Desde esta perspectiva, educar artísticamente supone no solo trabajar con lenguajes y materiales, sino también diseñar condiciones para el encuentro, la implicación y la construcción conjunta de sentido.



3.3. La educación artística como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado

Una tercera línea de fuerza que atraviesa el corpus es la comprensión de la educación artística como un espacio de producción de conocimiento. En los relatos analizados, el arte no aparece únicamente como medio de expresión, recurso didáctico o vehículo de participación, sino también como forma de conocer, interpretar y elaborar la experiencia. Esta concepción desplaza la idea de conocimiento entendida en términos exclusivamente conceptuales o transmisivos y la abre hacia modos de comprensión vinculados con lo sensible, lo corporal, lo simbólico y lo vivido.

En muchos textos, esta dimensión se manifiesta en la convicción de que las prácticas artístico-educativas permiten acceder a saberes que difícilmente podrían generarse por vías exclusivamente discursivas o expositivas. El trabajo con imágenes, materiales, gestos, narrativas, acciones o procesos creativos es presentado como una vía para activar formas de reflexión encarnada, memoria, autoexploración y lectura crítica del entorno. De este modo, la educación artística es imaginada como una práctica capaz de producir conocimiento desde la experiencia, no como simple complemento expresivo de aprendizajes definidos de antemano.

Al mismo tiempo, los relatos muestran que este conocimiento no se concibe como universal o abstracto, sino como situado. Lo que se aprende a través del arte aparece vinculado a contextos concretos, trayectorias personales, relaciones sociales y condiciones culturales específicas. Esta perspectiva refuerza una imagen de la educación artística en la que conocer no equivale



solo a adquirir información, sino a elaborar sentidos desde la experiencia propia y compartida, en diálogo con materiales, contextos y situaciones determinadas. En este marco, el valor pedagógico del arte reside precisamente en su capacidad para generar modos de comprensión sensibles y contextualizados.

Por otro lado, esta categoría permite advertir que el conocimiento producido en la práctica educativo-artística no se separa de los procesos de relación y mediación, sino que emerge en ellos. La experiencia estética, la participación, la creación y la reflexión aparecen estrechamente entrelazadas, de manera que aprender implica también percibir, interpretar, experimentar y reelaborar la propia posición ante el mundo. Así, el corpus sugiere una concepción de la educación artística en la que el saber no se limita al dominio de técnicas o contenidos, sino que incluye formas de atención, conciencia, imaginación y pensamiento crítico articuladas desde la experiencia.

Como se observa en distintos relatos, esta concepción del arte como forma de conocimiento aparece formulada de manera explícita y con un vocabulario especialmente significativo. En uno de los textos se afirma que el conocimiento buscado “no es abstracto ni universal, sino encarnado, experiencial y colectivo”, y que se construye “a partir del cuerpo en relación con el entorno” (R7). En otro, se señala que la educación artística puede generar un conocimiento “artístico, personal y social”, donde los participantes aprenden sobre sí mismos a través de la creación, desarrollando “autoconciencia y pensamiento visual” (R6). También aparecen formulaciones en las que el arte se entiende como vía para activar un “conocimiento situado”, vinculado a la “experiencia corporal”, a la “participación sensorial” y a la generación de “memoria colectiva” en relación con el entorno social y comunitario (R8). Estas voces del corpus muestran que el



alumnado no concibe el arte solo como recurso expresivo o metodológico, sino como una forma específica de comprensión y elaboración de la experiencia. De manera convergente, varios relatos lo vinculan con el cuerpo, la memoria, la experiencia sensible y la construcción de conocimiento situado (R6, R7, R8).

En definitiva, esta tercera categoría muestra que una parte sustancial de los relatos entiende la educación artística como producción de conocimiento sensible, experiencial y situado. Desde esta perspectiva, el arte no opera solo como objeto de enseñanza ni como herramienta de dinamización, sino como un medio para conocer de otro modo, elaborar experiencia y construir sentidos en contextos concretos.

3.4. La educación artística como práctica de vinculación social, inclusión y transformación

La última categoría que emerge con fuerza en el corpus remite a una comprensión de la educación artística como práctica orientada a la vinculación social y a la transformación de realidades concretas. En numerosos relatos, las propuestas no se limitan a promover experiencias estéticas o creativas en sentido estricto, sino que se proyectan también como formas de intervención capaces de generar participación, visibilización, reconocimiento e inclusión. De este modo, la educación artística aparece vinculada a una dimensión ética y social que amplía su alcance más allá de la enseñanza de lenguajes o procedimientos artísticos.

Esta orientación se manifiesta, en primer lugar, en la atención a colectivos, contextos o situaciones atravesadas por necesidades específicas, desigualdades o formas de exclusión. En estos casos, el arte es imaginado como un medio para abrir espacios de



expresión, escucha y reconocimiento, así como para fortalecer vínculos comunitarios y procesos de pertenencia. No se trata únicamente de “usar” el arte con fines sociales, sino de concebir la práctica educativo-artística como un modo de generar condiciones de participación y sentido compartido en contextos donde la mediación cultural puede tener un papel relevante.

En segundo lugar, muchos relatos atribuyen a la educación artística un potencial de transformación que, aunque formulado con distintos matices, se relaciona con la posibilidad de activar reflexión crítica, conciencia social y apertura a otras perspectivas. La transformación no aparece necesariamente en términos grandilocuentes, sino en escalas próximas: cambios en la percepción, en la relación con los otros, en la confianza para expresarse, en la visibilización de experiencias o en la construcción de espacios más inclusivos. Así, el valor de la práctica no reside solo en lo que enseña, sino también en lo que permite movilizar en términos de vínculo, agencia y reconocimiento.

Por otro lado, esta categoría refuerza la idea de que la educación artística es entendida por el alumnado como una práctica socialmente comprometida. El compromiso no se formula siempre desde discursos explícitamente políticos, pero sí desde una sensibilidad hacia la diversidad, la participación y la necesidad de construir propuestas atentas a las realidades de los sujetos implicados. En este sentido, los relatos proyectan una concepción de la educación artística atravesada por preocupaciones de inclusión, cuidado, comunidad y responsabilidad social.

Como se aprecia en distintos relatos, esta dimensión social y transformadora aparece formulada de manera explícita en los fines que el alumnado atribuye a la práctica educativo-artística. En uno de los textos se afirma que la propuesta busca “visibilizar y empoderar ciertos aspectos sociales”, abordando cuestiones



vinculadas con género, igualdad y diversidad en distintos entornos cotidianos (R1). En otro, se sostiene que la educación artística puede favorecer que los participantes se sientan “empoderados para transformar su entorno” y para pensarse de forma más crítica y constructiva (R9). También aparecen relatos en los que la práctica se orienta a fortalecer “el sentido de pertenencia a una comunidad” y a generar espacios de participación donde el arte actúa como mediación para el reconocimiento y el vínculo social (R2). En una línea similar, otros textos subrayan la importancia de abrir espacios culturales inclusivos y accesibles, capaces de acoger experiencias diversas y de propiciar formas de encuentro y expresión compartida (R3). Estas formulaciones muestran que la dimensión transformadora no se imagina solo en términos abstractos, sino como posibilidad concreta de producir inclusión, agencia y sentido compartido.

En definitiva, esta cuarta categoría permite observar que una parte significativa del corpus imagina la educación artística como una práctica de vinculación social, inclusión y transformación. Desde esta perspectiva, educar artísticamente no consiste solo en facilitar experiencias creativas, sino también en abrir posibilidades de encuentro, reconocimiento y cambio en contextos concretos, articulando arte, mediación y compromiso con las realidades sociales y culturales en las que la práctica se inscribe.

4. Discusión

Los resultados de este estudio permiten advertir que, en el corpus analizado, la educación artística se imagina desde un horizonte bastante alejado de concepciones restringidas a la enseñanza de técnicas, procedimientos o lenguajes específicos.



Más que aparecer como un campo centrado en la transmisión disciplinar o en una función expresiva aislada del contexto, los relatos proyectan una comprensión más amplia, en la que la práctica educativo-artística se articula como experiencia situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada. Lo interesante no es solo que estas dimensiones aparezcan, sino que lo hagan entrelazadas, formando una imagen de la educación artística que desborda marcos más cerrados o instrumentales. En este sentido, la lectura del corpus dialoga con perspectivas que han entendido la educación artística como un campo en el que convergen experiencia, cultura, mediación y producción de sentido (Eisner, 2004; Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008).

Uno de los aspectos que aparece con más claridad en el corpus es que el alumnado no imagina sus propuestas desde una lógica abstracta, generalizable o universalizante. La educación artística se piensa, más bien, desde contextos concretos, realidades específicas y situaciones que exigen atender a sujetos, espacios e instituciones determinadas. Este rasgo resulta especialmente significativo, porque desplaza la práctica educativo-artística de la aplicación de modelos previos hacia una lectura sensible de cada situación. No se trataría tanto de trasladar esquemas cerrados a distintos escenarios como de construir propuestas capaces de encontrar sentido en relación con el entorno en el que se inscriben. En este punto, los relatos dialogan con enfoques que han insistido en la importancia de comprender la educación artística desde su inscripción contextual, cultural y social (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008), así como con trabajos que han subrayado la relevancia de pensar los espacios y lugares de la práctica artística como dimensiones mediadoras de la experiencia y la construcción de sentido (Martínez Vérez & Albar Mansoa, 2023).



Junto a ello, la dimensión relacional adquiere en el corpus un peso especialmente significativo. En muchos de los relatos analizados, el valor de la práctica no parece situarse tanto en los contenidos que se transmiten como en las condiciones que se generan para el encuentro, la participación, la escucha y la construcción compartida de sentido. Esto permite pensar que la educación artística no se imagina aquí prioritariamente como un acto de explicación, sino como un proceso de mediación. En ese desplazamiento, la figura del educador deja de apoyarse sobre todo en la autoridad del saber para pensarse más bien desde el acompañamiento, la facilitación y la apertura de procesos. Esta inflexión dialoga con perspectivas que han situado la mediación y la participación en el centro de las prácticas artísticas y educativas contemporáneas (Huerta, 2020; Irwin & Springgay, 2008; García-Huidobro & Freire-Smith, 2023; Rodrigo-Montero, 2015), así como con trabajos que han subrayado el valor de la experiencia artística como mediación pedagógica y como vía para la construcción de aprendizajes significativos (Martínez-Cruz et al., 2022). En el corpus, esta orientación remite además a una forma de entender la relación pedagógica y, en un sentido más amplio, la propia función de la educación artística.

Otro hallazgo relevante tiene que ver con la manera en que el corpus atribuye al arte una potencia cognitiva específica. En los relatos, la educación artística no aparece como un mero complemento expresivo, motivacional o instrumental, sino como una vía de conocimiento. Lo que emerge en ellos es una noción de saber vinculada a la experiencia, la percepción, la corporalidad, la memoria y la elaboración de sentido. En este punto, los resultados refuerzan planteamientos que han defendido el arte como forma legítima de conocimiento y como modo singular de comprender el mundo (Eisner, 2004; Roldán & Marín-Viadel, 2012). Quizá lo más



relevante sea que esta dimensión cognitiva no aparece separada de la experiencia educativa, sino profundamente imbricada en ella. Aprender, en estos relatos, no equivale únicamente a adquirir contenidos, sino también a percibir de otro modo, reflexionar desde la experiencia y construir comprensión en diálogo con materiales, contextos y vínculos concretos.

A ello se suma una dimensión social que atraviesa con bastante claridad buena parte del corpus. Muchas de las propuestas imaginadas por el alumnado atribuyen a la educación artística una capacidad de intervención que va más allá del aprendizaje de competencias artísticas en sentido estricto. Aparecen con fuerza cuestiones vinculadas a la inclusión, el reconocimiento, la participación, la comunidad, el cuidado y la transformación. Ahora bien, conviene matizar que esta dimensión transformadora no se formula siempre en términos grandilocuentes ni a través de discursos explícitamente politizados. Con frecuencia emerge en escalas más próximas y concretas: en la creación de espacios de acogida, en la posibilidad de expresar experiencias, en la construcción de vínculos, en la apertura a otras perspectivas o en la generación de contextos más inclusivos. En este sentido, el corpus deja ver una sensibilidad ética y social muy marcada, que aproxima la educación artística a formas de mediación cultural comprometidas con las realidades de los sujetos implicados (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2008; Huerta, 2020; Moreno-Cano et al., 2021; Maiztegui-Oñate et al., 2021).

Tomadas en su conjunto, estas cuatro líneas permiten advertir una cuestión especialmente relevante: en los relatos del alumnado, las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica no aparecen como planos realmente separados. Más bien se entrelazan en una visión compleja de la educación artística, en la que el sentido de la práctica, las formas de



conocimiento que esta moviliza y los modos de intervención que la sostienen forman parte de una misma trama. Este punto resulta importante porque deja ver que el alumnado no solo proyecta actividades o estrategias, sino también maneras de comprender qué es la educación artística, qué tipo de conocimiento puede producir y qué lugar puede ocupar en contextos sociales y culturales concretos. Dicho de otro modo, los relatos no expresan únicamente preferencias metodológicas, sino imaginarios de fondo sobre el campo y sobre su posible sentido contemporáneo.

Desde esta perspectiva, el estudio permite pensar la formación de posgrado no únicamente como un espacio de adquisición de herramientas, sino también como un lugar en el que se elaboran posicionamientos, sensibilidades y marcos de sentido sobre la práctica educativo-artística. En el corpus analizado, la educación artística no aparece como un campo cerrado sobre sí mismo, sino como una práctica capaz de articular creación, pedagogía, mediación y responsabilidad social sin perder por ello su especificidad. Más bien podría decirse que esa especificidad se redefine precisamente en esa capacidad de articular dimensiones sensibles, relacionales, contextuales y críticas. En este sentido, la formación avanzada no solo contribuye a dotar de recursos a futuros profesionales, sino también a configurar modos de imaginar y pensar el campo desde dentro.

Como límite, conviene recordar que el corpus no recoge prácticas implementadas ni procesos observados en desarrollo, sino relatos reflexivos producidos en un contexto formativo. Por ello, los resultados no deben leerse como una descripción directa de intervenciones reales, sino como acceso a modos de imaginar, justificar y proyectar la práctica. Sin embargo, esa misma condición constituye también una de las fortalezas del estudio, ya que permite aproximarse a un plano menos visible, pero



especialmente significativo: el de las concepciones emergentes con las que estudiantes de formación avanzada piensan hoy la educación artística. En ese sentido, más que ofrecer un mapa exhaustivo del campo, este trabajo permite iluminar algunas de las orientaciones, tensiones y sensibilidades que atraviesan actualmente su imaginación pedagógica.

5. Conclusiones

El análisis realizado sobre el corpus de 50 relatos elaborados por estudiantes de formación de posgrado permite advertir que la educación artística es concebida por el alumnado desde un horizonte que desborda su reducción a la enseñanza de lenguajes artísticos o a una función expresiva aislada. En este sentido, la práctica educativo-artística se proyecta, más bien, como experiencia situada, relacional, generadora de conocimiento y socialmente vinculada.

Uno de los aportes más significativos del estudio consiste en mostrar que estas concepciones no aparecen fragmentadas en planos independientes, sino articuladas en una visión compleja de la práctica educativo-artística. Lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico convergen así en modos de imaginar la educación artística en los que el contexto, la mediación, la participación, la experiencia y el compromiso social forman parte de un mismo horizonte de sentido. En este marco, el corpus permite advertir que el alumnado no solo proyecta estrategias de intervención, sino también formas de comprender qué es la educación artística, qué tipo de conocimiento puede producir y qué lugar puede ocupar en contextos sociales y culturales concretos. En este sentido, el estudio sugiere que, en la formación avanzada, la educación



artística tiende a pensarse menos desde modelos disciplinares cerrados y más desde prácticas abiertas a la contextualización, la relación y la construcción compartida de sentido. Esta orientación refuerza la idea de que el campo se encuentra hoy atravesado por una ampliación de sus marcos tradicionales, incorporando con fuerza dimensiones vinculadas a la mediación, la inclusión, la participación y la transformación social. Más que señalar una pérdida de especificidad, esta ampliación parece apuntar a una redefinición del campo desde formas de práctica en las que lo artístico, lo pedagógico y lo social aparecen estrechamente entrelazados.

Otra de las aportaciones del trabajo reside en considerar los relatos formativos como un material relevante para indagar las concepciones contemporáneas de la educación artística. Aunque no se trata de prácticas implementadas ni observadas empíricamente, estos textos ofrecen un acceso valioso a los modos en que futuros profesionales imaginan, argumentan y proyectan su práctica. Desde esta perspectiva, el artículo contribuye a pensar la formación de posgrado como un lugar de elaboración de sensibilidades, posicionamientos y marcos de sentido sobre la educación artística.

Como límite, conviene recordar que el estudio se basa en un corpus de narrativas producidas en un contexto académico concreto, por lo que sus resultados no pretenden generalizarse de manera exhaustiva a todo el campo de la educación artística. Sin embargo, sí permiten identificar tendencias significativas y núcleos de sentido que ayudan a comprender cómo se está imaginando hoy la práctica educativo-artística desde la formación especializada. Futuras investigaciones podrían profundizar en esta línea mediante el análisis de propuestas implementadas, estudios comparativos entre contextos formativos o seguimientos que

permitan observar de qué modo estos imaginarios se traducen, se transforman o se tensionan en la práctica profesional.

Referencias bibliográficas.

- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/teorias-y-practicas-en-educacion-artistica/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE. https://books.google.com/books/about/Thematic_Analysis.html?id=eMArEAAAQBAJ
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159–177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE. https://books.google.com/books/about/The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Research.html?id=I35ZDwAAQBAJ
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300105117/the-arts-and-the-creation-of-mind/>
- García-Huidobro, R., & Freire-Smith, M. (2023). Hacia prácticas artísticas de mediación en contextos sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993–1018. <https://doi.org/10.5209/aris.85576>



- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital*. Tirant lo Blanch. <https://editorial.tirant.com/es/libro/arte-genero-y-diseno-en-educacion-digital-ricard-huerta-9788418329128>
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103–124). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315467016-17>
- Maiztegui-Oñate C., Esesumaga E. & Zalduendo-Sánchez C. (2021). Las prácticas artísticas contemporáneas como vehículo de experimentación y expresión en un grupo de adultos con discapacidad intelectual: “Laboratorio de arte”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1157-1175. <https://doi.org/10.5209/aris.71147>
- Martínez-Cruz, J., Ruiz-Flores, L., & Feo, R. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. *Educación y Humanismo*, 24(43), 67–86. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5433>
- Martínez Vérez, M. V., & Albar Mansoa, J. (2023). Espacios y lugares. La creación artística como variable mediadora. *Perfiles Educativos*, 45(179), 163–180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790>
- Moreno-Cano, A., García-Jiménez, N. G., & Camarero-Cano, L. (2021). La formación artística como medio de transformación social en menores colombianos privados de libertad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 705–722. <https://doi.org/10.5209/aris.69197>
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: *Experiencias de mediación artística en Alemania*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 375–393. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.43723



Roldán, J., & Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe. https://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_roldan_joaqun.pdf