

Experiencias creativas en la formación universitaria desde la imagen y el cuerpo

Creative experiences in higher education through images and the body

<https://doi.org/10.58265/pulso.8356>

Roberto Marcelo Falcón*
Apolline Torregrosa Laborie**

Recibido: 22-09-2025
Aceptado: 19-03-2026

Resumen

En este escrito, presentaremos una reflexión sobre la situación epistemológica de la imagen en la educación y en la investigación, así como su impacto en los procesos creativos dentro de la formación de los estudiantes en universidad. A partir de una propuesta pedagógica implementando procesos artísticos y visuales, analizaremos el lugar de la imagen en el sistema educativo y su influencia en los aprendizajes creativos. Nos basaremos en investigaciones colaborativas, realizadas en clases universitarias en torno a la sociología y la formación docente; donde la imagen y el cuerpo, son medios y contenidos para cuestionar su lugar en el aprendizaje y la investigación. A partir de un primer planteamiento sobre el lugar de la creatividad dentro de distintos contextos universitarios, analizaremos su impacto en la enseñanza y en la investigación, enfocando diversos criterios como la resolución de situaciones, metodologías de investigación y estrategias pedagógicas. Los primeros resultados muestran que los estudiantes son cada vez más conscientes sobre los aportes de las imágenes y del cuerpo en su formación.

Palabras clave

Imagen, Cuerpo, Educación artística, Creatividad, Epistemología

Abstract

In this article, we reflect on the epistemological role of images in education and research, as well as their impact on creative processes in students' university education. Drawing on a pedagogical proposal based on artistic and visual processes, we analyse the place of images within the education system and their influence on creative learning. Our analysis is grounded in collaborative research carried out in university courses in sociology and teacher training, in which images and the body function both as pedagogical tools and as objects of inquiry for questioning through which their role in learning and research is examined. Beginning with an initial consideration of the role of creativity within different university contexts, we examine its impact on teaching and research, focusing on criteria such as problem solving, research methodologies, and pedagogical strategies. Initial findings show that students are increasingly aware of the contributions of images and the body to their education.

Keywords

Images, Body, Art education, Creativity, Epistemology

Cómo citar (APA)

Falcón, R. y Torregrosa, A. (2026). Experiencias creativas en la formación universitaria desde la imagen y el cuerpo. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8356. <https://doi.org/10.58265/pulso.8356>

* Université Paul Valéry Montpellier III
<https://orcid.org/0000-0001-7620-6847>
roberto.falcon@umpv.fr

** Université de Genève
<https://orcid.org/0000-0002-8740-6200>

1. Introducción

Actualmente enfocamos las transformaciones de la educación desde la creatividad o la innovación, como un proceso necesario para abrir nuevas vías de aprendizajes en los sistemas educativos. Los cambios sociales desde la IA nos invitan a anticipar e imaginar cómo se transformarán los procesos educativos desde estos nuevos recursos y qué impactos tendrán en los aprendizajes. Frente a un sistema educativo que ha devenido siempre más funcional y administrativo, la creatividad o la innovación parecen ser las fuerzas que podrían llevarnos a otro sendero educativo más sensible y singular. Se opone así una educación rígida que domina e incluso que doméstica, con otra educación flexible que invita a desarrollar las potencialidades de cada persona, desde un acompañamiento que favorece la creatividad individual y colectiva.

En efecto, los sistemas escolares frente a la masividad y al rigor imperante del cientifismo, han devenido estrictos, funcionales, emplazados en criterios racionales y en saberes específicos que hay que aprender (Torregrosa y Falcón, 2022). Lamentamos así la pérdida de la creatividad, de una innovación necesaria que impulse el continuo despliegue de las potencialidades de toda sociedad. Por consiguiente, los cuestionamientos actuales se focalizan en cómo impulsar metodologías creativas, docencia innovadora y recorridos formativos flexibles, para dar lugar a la singularidad y desarrollo de cada persona. La creatividad podría renovar los procesos de aprendizaje y enseñanza, hacia una vía de recreación permanente de un saber ligado a las personas. Porque la creatividad es entendida como proceso fértil, como aventura que incita a tomar riesgos, singularizando los procesos formativos. Más allá de recorridos educativos que suelen ser establecidos con antelación o en línea recta, se trata de tener presente las transformaciones personales, que hacen bifurcar los senderos de formación.

A tales efectos, partiremos de proyectos pedagógicos realizados en ámbitos universitarios, para incentivar la creatividad en los procesos formativos destinados a estudiantes en sociología, y estudiantes en formación docente. Nos enfocaremos sobre el lugar de la imagen como metodología creativa de aprendizaje y el cuerpo como proceso sensible de formación. Abordaremos las condiciones epistemológicas de la creatividad en los sistemas educativos y de investigación, ligados a la imagen dentro de un trayecto de generación de conocimiento.

En este estudio, presentaremos las propuestas implementadas para reflexionar sobre el lugar de la creatividad dentro de la formación universitaria y cómo es posible implicar a los estudiantes en su propia formación, a partir de proyectos creativos. El objetivo de estas propuestas ha sido favorecer el compromiso de los estudiantes en su formación, evitando las tensiones o brechas que se producen entre los que se adaptan y los que abandonan prematuramente cuando se enfrentan a un sistema universitario que suele ser demasiado abstracto o teórico. En efecto, los sistemas educativos vierten enseñanzas más allá de las personas que participan, a menudo en ausencia de los propios alumnos (Torregrosa, 2011); homogeneizando la población estudiantil sometida a programas y saberes que no los convocan.

Nuestra intención ha sido involucrar a los estudiantes en su formación desde el momento en que acceden a la universidad a través de proyectos conjuntos que les integran en la creación de comunidades de práctica entre profesores, investigadores y estudiantes. En estas propuestas se incluye la formación desde la experiencia, para aprehender las principales nociones, integrando la fuerza de la imagen y la dimensión del juego o lúdica asociada a la corporeidad; todo ello para favorecer un recorrido académico donde cada estudiante esté implicado, presente y activo en su formación.

Para este proyecto pedagógico nos hemos basado en una experiencia singular/colectiva que apela a la metodología narrativa (Ferraroti, 2013) y a la investigación-creación (Paquin, 2017), con el fin de poner en marcha propuestas en torno al juego y al cuerpo, solicitando la imagen y lo sensible. Desde estas metodologías, incentivamos la interdisciplinariedad, el aprendizaje experiencial y la hibridación de contenidos. Plantearemos en este escrito ante todo un panorama epistemológico del lugar de la imagen dentro de la enseñanza y su relación con la creatividad, para analizar su impacto dentro de propuestas pedagógicas realizadas en contextos universitarios. Presentaremos el proyecto y su despliegue, además de analizar las prácticas de los profesores implicados y las producciones de los alumnos que participaron a lo largo de los dos últimos años. Desde ello, podremos profundizar sobre el lugar de estas propuestas pedagógicas relacionadas con la creatividad en la formación docente y de los estudiantes en la universidad, así como el impacto de ésta en los procesos de aprendizajes.

2. La imagen como sendero hacia el conocimiento

El aporte de la imagen, de lo sensible, de la experiencia artística y por ende, de lo creativo como vía de conocimiento, ha sido siempre combatido. Ya desde las religiones monoteístas como el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, la interdicción, condenación, proscripción y censura de la imagen como camino de acceso a la verdad, fue puesto en marcha. Desde el análisis histórico que realiza Durand (2000) podemos entender que lo falso fue asociado a la imagen y lo sensible, tomando así preponderancia una lógica binaria que considera una oposición entre un valor verdadero y otro falso (Sócrates y el silogismo). Platón y Aristóteles continuaron este pensamiento fomentando la emergencia de una dialéctica donde queda excluido todo tercer elemento. La imagen como tercera realidad ha resultado siempre sospechosa, falsa y tildada como la *loca del hogar*, expresión que tanto se atribuye a Malebranche, Santa Teresa o Fénelon. Sea como sea el origen de esta frase, muestra bien como llega a pensarse que la imagen es origen del error, entendido como algo negativo y no como oportunidad de aprendizaje, como se sigue experimentando actualmente. Siguiendo con esta mirada, se revela una herencia divisora en la que también participan Galileo y Descartes, instaurando uno un sistema geométrico, analítico y mecánico basado en la causalidad y el otro, un método donde la razón, opuesto a la loca del hogar, es la autoridad que nos permite acceder al conocimiento. De todo ello también participó el empirismo, que va delimitando hechos a través de la observación y la experimentación de fenómenos, para ir construyendo argumentos racionales. Asimismo, contribuye la escolástica medievoal fundada en la Suma Teológica de Santo Tomás, así como igualmente Kant, que establecen lo que puede y no puede conocerse. Es toda esta herencia iconoclasta que ha ido marcando fuertemente nuestros sistemas educativos, que lamentablemente se adhirieron a la lucha contra las imágenes y lo sensible. En suma, la imagen desde estos orígenes fue siempre entendida como delirio, sueño e irracionalidad y no fue ni es considerada hoy, como vía de conocimiento.

Así es que el cientificismo y el historicismo reconocen la verdad solamente como emergencia de un método científico, aquel que indica como real todo aquello que se manifiesta y que puede inscribirse como acontecimiento histórico. Ambas posiciones aumentan la herencia que margina la imagen, encargándose de devaluarla. La imagen también fue despreciada por la Ilustración, anclada en el pensamiento del progreso que ha tenido como objetivo liberar a los hombres de sus miedos, para que pudieran alcanzar su mayoría de edad. Lo que ha provocado *el desencantamiento del mundo* (Horkheimer y Adorno, 2004), tratando de borrar no solo los temores de las personas sino también, y con ello, los mitos, creencias y supersticiones que favorecían la imaginación del mundo. Cientifismo, ilustración e historicismo son filosofías que devalúan la imagen y la creatividad, entendidas como manifestaciones de un pensamiento sensible, artístico, simbólico o metafórico.

Sin embargo, de modo paradójico y continuando desde el análisis de Durand, encontramos ya en Platón la validez de la imagen y el mito, cuando establece que a través de ellos podemos acceder a verdades que escapan al dominio de la lógica. Es decir, que es posible a partir de la imagen y el mito, ingresar directamente en las verdades del alma fuera de lo dialéctico. Desde el pensamiento platónico se liga lo dialéctico y lo visual, una convergencia que fertiliza la educación artística, enraizada en la razón y la sensibilidad. Durand (2000) nos recuerda que la imagen ligada a la naturaleza también había sido rehabilitada desde la teología por San Francisco de Asís, donde los monjes hacían posible el nacimiento de representaciones visuales del conocimiento. Imagen, naturaleza, figuración y sensibilidad han protegido una vía de conocimiento sensible, como también lo ha hecho la música, en un sin fin de imágenes sonoras que han fomentado una estética clandestina del saber. Por ello, en las ciencias sociales contemporáneas, la cuestión del estatus de la imagen ocupa un lugar siempre más central. Considerada durante mucho tiempo como un simple soporte ilustrativo u objeto secundario en relación con el lenguaje conceptual, la imagen es hoy reconocida como una verdadera modalidad de conocimiento. Varios pensadores y sociólogos (Maffesoli, 2007; Simmel, 1988; Benjamin, 1989; Didi-Huberman, 1990) han contribuido a esta revalorización, demostrando que la imagen permite acceder a dimensiones de la realidad que el discurso abstracto tiene dificultades para captar: lo sensible, la atmósfera, la memoria, la forma y la experiencia vivida.

En este sentido, existió y existe una resistencia donde el conocimiento se crea y propaga a través de las imágenes, constituyendo en una vía imaginal de saberes. Esta situación ha sido muy bien presentada por Didi-Huberman (2011) cuando establece que la corteza – *l'écorce* – habla del árbol y éste, del bosque y de un lugar. La corteza como imagen de lo profundo, es siempre discreta y superficial, como una piel o película silenciosa donde está depositado todo un saber. Podríamos decir que, en la corteza de lo ordinario, en la superficie de lo cotidiano, se testimonia un saber, un conocimiento activo que va tejiendo la vida social. En estas relaciones cotidianas, simultáneamente ordinarias y extraordinarias, las imágenes aparecen como metáforas donde se presenta un saber ligado a la vida de las personas que participan. Las imágenes se viven como acceso a un conocimiento que no depende de ningún método cientificista de lectura para tener su propia legitimidad. Desde ello, emerge un pensamiento simbólico, artístico, visual, auditivo, táctil, sensible, que no tiene que constreñirse en un camino de demostraciones, de comprobaciones propias de una lógica reductora de la verdad. La imagen es una verdad poliédrica que presenta diferentes verdades situacionales expresándose desde su realidad superficial. La imagen puede entenderse entonces como textura, como profundidad revelada, como un conocimiento percibido, como un saber irregular, discontinuo, accidentado y creador; en las palabras de Didi-Huberman (2011):

La corteza no es menos verdadera que el tronco. Es mismo por la corteza que el árbol, si me atrevo a decirlo, se expresa. En todo caso se presenta a nosotros. Aparece por aparición y no solo por apariencia. La corteza es irregular, discontinua, accidentada (p. 67)¹.

Por todo ello, la imagen, en la experiencia pedagógica, se expresa todos los días como una bella discontinuidad que nos abre la puerta a otros mundos comprensivos, que van dibujando en los márgenes de lo esperado y que nos abre infinitud de umbrales hacia un conocimiento multiforme. La imagen como fuerza simbólica se dona, fertiliza nuestros pensamientos y acciones, sobreviviendo al racionalismo que ha intentado descreditarle. La imagen también constituye una herencia, una herencia clandestina, un patrimonio sobreviviente que hoy resurge y se integra más visiblemente en la enseñanza, en la formación y la investigación, sobre todo ligado a las disciplinas artísticas. El arte y en ello la educación artística, nos vincula nuevamente con la dimensión sensible y los imaginarios, resurgiendo con fuerza en distintos ámbitos educativos y sobre todo, alimentando nuevas metodologías de investigación. La educación artística se ha emplazado como forma de

resistencia al pensamiento racionalista para aportar otras vías de acceso al conocimiento, a través la cultura visual, las fotografías, las performances, instalaciones, relatos, cartografías, fotos-diálogos, artografía, investigación-creación, etc. Líneas de trabajos desarrolladas por los equipos de investigación de distintas universidades como la Universidad de Barcelona (Hernández Hernández, 2007), la Universidad de Granada (Marín, 2011), la Universidad de Sao Paulo, Brasil (Barbosa, 2022), la Universidad de British Columbia (Irwin, 2013) o la Universidad Paris Descartes (Torregrosa y Falcón, 2022).

Integrar la imagen y la creatividad en los procesos formativos y de investigación nos lleva a hablar de *giro creativo* (Torregrosa, 2021), que se contrapone a una objetividad obsesiva como verificación de nuestros saberes según Bachelard (2003). Este desplazamiento de lo educativo hacia lo creativo se ha iniciado después de distintas inflexiones que han cuestionado los paradigmas vigentes, como el giro lingüístico de Rorty en 1967, el giro narrativo de Lyotard en 1970, el giro pictórico de Mitchell (1994), estando hoy en lo denominamos el giro creativo. Esta perspectiva implica la búsqueda de múltiples recursos y materias, invitando a la exploración, al juego, a las asociaciones inesperadas que integren el cuerpo, la imagen, la experiencia, los sentidos y la singularidad de cada presente. La imagen queda así ligada a la resistencia de lo sensible en el proceso de búsqueda de conocimientos, comprendiéndola como un bastión creativo. Es una fuerza creadora que lentamente va erosionando la muralla racionalista que históricamente se ha ido erigiendo como única vía de acceso al saber. Rebelión silenciosa que ha ido dando lugar al desarrollo de un pensamiento artístico (Falcón, 2016), que da valor a la relación entre razón y sensibilidad. Se pone en correspondencia la letra y la imagen, la prosa y la poesía, lo dialéctico y lo metafórico como proceso de aprendizaje. Por ello, la educación artística ha sido una forma de resistencia a la objetividad imperante de los sistemas educativos que se han desencantado poco a poco. Son estas transformaciones que tratamos de presentar a través de un proyecto creativo que se realizó en el contexto universitario, para facilitar la transición de los nuevos estudiantes en sus procesos formativos dentro de la enseñanza superior; para que ellos se pudieran apoderar de su formación, decisiones y autonomía.

3. Metodología del proyecto pedagógico y su análisis

La metodología para la implementación del proyecto se basó principalmente en el análisis de las prácticas de los talleres realizados, así como en la investigación-acción mediante la colaboración de estudiantes-docentes-investigadores. Hemos observado y participado en las secuencias organizadas, atendiendo las interacciones verbales, los intercambios de los estudiantes y los modos de participación de cada persona. Se tomaron fotografías durante los diferentes ejercicios, de los procesos y trabajos de estudiantes con la finalidad de alimentar y respaldar este análisis. Para la recopilación de datos, hemos seleccionado intercambios entre los docentes en torno a los objetivos de aprendizaje, la relación con la creatividad, así como elementos sobre las posturas del alumnado en el proyecto. Estos análisis se contrastan con observaciones directas de los estudiantes en los talleres, así como comentarios e interacciones compartidos. Las secuencias se han realizado durante dos años, en los cursos de 2024 y 2025, en las universidades de Montpellier y de Genève. En la formación de sociología, han estado involucradas las clases de *Trabajos dirigidos* (TD) para el primer año de licenciatura, con 48 estudiantes por año. En la formación docente de primaria, ha sido la clase de *Corporeidad y arte*, para el cuarto año (último año de la formación), con 40 estudiantes por año.

Para la creación del proyecto, adoptamos una metodología de investigación-acción, poniendo en marcha secuencias co-desarrolladas entre investigadores/docentes. La dimensión de la exploración colaborativa es esencial para considerar los aspectos pedagógicos y programáticos específicos de cada disciplina y desde allí, sustentar todas las preguntas que alimentan la investigación. Así, todas las interrogantes durante los análisis han fomenta-

do el desarrollo didáctico del proyecto, a entender: «Fomenta el desarrollo de propuestas didácticas en torno a temas específicos y la producción de documentos que puedan constituir una contribución para el docente, tanto en relación con la disciplina que enseña como para su propia práctica docente»² (Catroux, 2002, p. 10). Por lo tanto, a través de la investigación-acción, nos hemos centrado en secuencias que incluyen una experiencia compartida desde la práctica artística para descubrir y desarrollar conjuntamente las líneas de estudio que surgen de ellas. Estos enfoques permitieron cuestionar las secuencias y los aprendizajes de los proyectos realizados, dando lugar a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las nociones emergentes? ¿Qué dudas o preguntas surgen durante el proyecto? ¿Qué postura se adoptaron durante y después de estos talleres? ¿Qué aprendizajes emergen mediante la dimensión experiencial y creativa? Si bien las propuestas priorizan la creatividad y la autonomía considerando el lugar del cuerpo, aún encontramos estructuras que limitan o condicionan este aprendizaje. Por ello, a través de esta investigación colaborativa, hemos establecido secuencias didácticas cuyo punto de partida es la creatividad, la narración y el cuerpo, para abrir otros aprendizajes centrados en los gestos, movimientos, imágenes y espacios, con el fin de desarrollar nuevas líneas de trabajo/proyecto para los estudiantes. En este sentido, nos centramos en la investigación-creación y la investigación narrativa, solicitando los relatos de vida de los estudiantes asociados a prácticas artísticas creativas que convocan las imágenes y el cuerpo.

La investigación-creación es esencial en estos procesos formativos, debido a que propone cambios en la relación entre el control del proyecto y los conocimientos emergentes, es decir una aventura, donde:

(...) la investigación-creación invierte la relación del proyecto con el conocimiento. Esta relación se desplaza hacia el ámbito de lo desconocido, ya que la creación implica desconocer lo que se busca. Es esta carencia la que permite el surgimiento de lo inesperado, de la sorpresa. La investigación-creación se concibe más como un viaje hacia lo desconocido que como un camino hacia el saber, que es la característica que define la investigación.³ (Paquin, 2017, p.146)

De este modo el desafío de no hablar por los demás, de «no hablar en lugar de», constituye una invitación a estimular la reflexión de las personas con las que nos encontramos viendo las imágenes y al mismo tiempo, les incitamos a comentarlas. En este proceso, como investigadores, evitamos una posición dominante para iniciarnos en una experiencia donde los relatos entorno a las imágenes, aportan su singularidad y pluralidad. Se produce así un desplazamiento de la autoridad, dejando lugar a las narraciones de los estudiantes con sus decisiones y producciones. Asimismo, el método de la sociología visual nos permite observar imágenes y percepciones de forma participativa. La imagen es polisémica y capaz de transmitir varios significados, pero también es «contextual y subjetiva» (La Rocca, 2007, p. 34).

Nos hemos basado en un enfoque narrativo para desvelar los procesos y experiencias presentes en cualquier espacio educativo, que devienen visibles a través de las narraciones de los participantes (De Certeau, 1990). Nuestra perspectiva es comprensiva, porque descubrimos las vivencias de una comunidad: los estudiantes, que, a través de sus memorias, nos llevan a la comprensión del sistema educativo como proceso social, como grupo, pero también, como modelo de enseñanza/aprendizaje. La reflexión, la interpretación y el diálogo sobre estas vivencias, son los elementos que nos permiten ahondar en estos procesos, poniendo en relieve el impacto que tiene en la experiencia de cada uno como parte de una dimensión relacional. Estos relatos de vida se nos presentan como la superficie profunda de la educación, que se desvela en su cotidianidad, revelando otras experiencias, otros conocimientos, o como subraya Paquin (2017):

(...) Redefine la verdad como el desvelamiento, el descubrimiento de lo que está cubierto por capas, una serie de representaciones procedentes de la cultura, la ciencia, etc., de modo que aparece una verdad hasta entonces velada, no comprendida, indicio de lo impensable⁴. (p. 146)

Estas diferentes perspectivas nutrieron las propuestas realizadas, así como el modo de analizarlas y reflexionar sobre lo que emergió de ellas, teniendo presentes los procesos de los estudiantes y de los docentes/investigadores. En este escrito presentaremos lo realizado y lo que género en los estudiantes y docentes, para analizar el impacto de la imagen y el cuerpo dentro de los procesos formativos.

4. Propuestas narrativas y creativas

Hemos desarrollado dos propuestas pedagógicas en contextos distintos, la primera en el primer año de licenciatura de la Facultad de Sociología, Universidad de Montpellier y la segunda, en el último año de formación docente de primaria en Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Genève. Estos contextos y niveles diferentes nos emplazaron en dos objetivos peculiares, uno para facilitar la transición de los estudiantes de secundaria hacia el sistema universitario, para que se involucren activamente en su formación, y el otro, para estimular la transición de ser estudiante a ser docente, enfocando sobre la dimensión sensible, corporal, necesaria a esta profesión. Ambos objetivos han interpelado la creatividad como dimensión necesaria para involucrarse en una formación. Creatividad entendida según Lubart (2010) como la capacidad de producir ideas, soluciones o productos que sean a la vez nuevos y apropiados en el contexto en cual se manifiesta. Es decir que no se focaliza en lo original, sino explorar otras pistas, en adecuación con el contexto, las personas y el sentido que se le atribuye. Bajo este enfoque, la creatividad se invoca desde el pensamiento divergente, la flexibilidad, la asociación, la apertura a la experiencia, las emociones, los riesgos, como proceso dinámico que implica a las personas, sus recursos y los contextos. Guilford había señalado que la creatividad es también esa capacidad de pensar de muchas maneras diferentes, para generar ideas nuevas y, siguiendo a Gardner (2009), desarrollar la capacidad de resolver problemas, implicando diversas inteligencias. Estas capacidades suelen ser omitidas en los procesos educativos y de investigación, por ello, desde estas propuestas, se trata de reforzarlas, desarrollando el pensamiento divergente, la toma de riesgo desde la experiencia, descubriendo nuevas asociaciones, recursos e ideas, para generar otros conocimientos. Nos apoyamos en Lubart (2010) que destaca que se integran los factores cognitivos, conativos, emocionales y de entornos, tomando en cuenta la relación de las personas, su cultura y contexto.

4.1. Memory sociológico

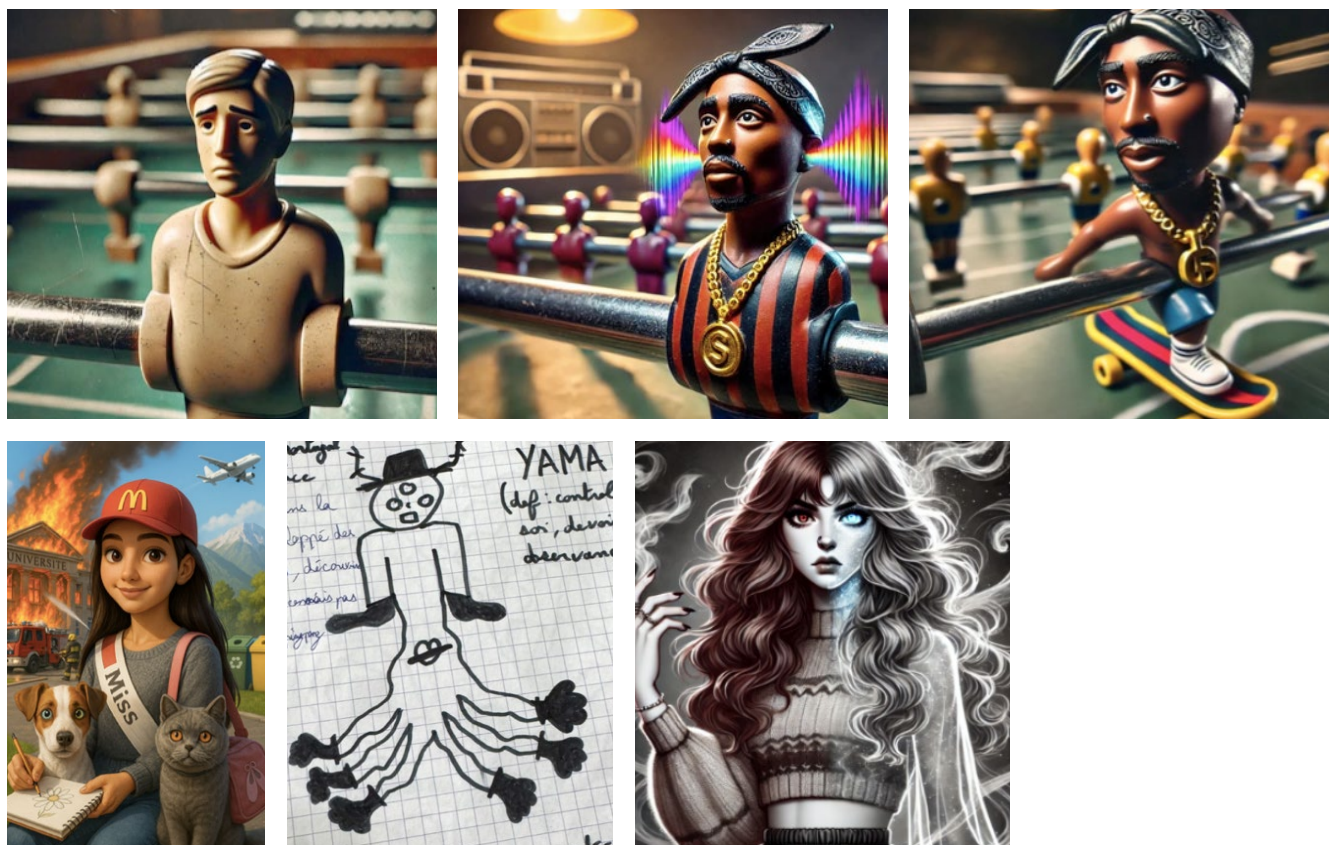
La propuesta en la formación de sociología se centró en la realización de un juego de memoria, que denominamos *memory sociológico*, que conjugó los relatos de vida de los estudiantes y la creación de imágenes narrativas de su vida cotidiana, integrando la interrelación entre cuerpo, objeto y espacio. Esta experiencia ha puesto en relación diferentes nociones sociológicas analizadas en clase, a través de una metodología activa y experimental. Este proyecto se basó en la problemática que viven los estudiantes para acceder a la enseñanza universitaria, ya que constituye un nuevo sistema de formación, de organización institucional y, sobre todo, de relación al saber. Dificultad que impide una serena adaptación a su formación, a la universidad y por consecuencia, en su compromiso con la sociedad. Como efecto directo, un número importante de estudiantes abandona la universidad en el primer año en Francia, debido a la brecha cada vez mayor entre los que asimilan rápidamente el nuevo sistema y los que pierden el vínculo entre lo que les ofrece la universidad y sus planes profesionales. A través de propuestas que dejan lugar a los relatos y experiencias de los estudiantes en su proceso comprensivo, se trata de ofrecer espacios de creatividad para que los aprendizajes no sean algo impuesto para digerir, sino el inicio de procesos de formación que acompañen e impulsen sus recorridos educativos. Las pedagogías creativas vinculadas a la imagen, el juego y el cuerpo, dentro de procesos relacionales, han hecho posible una fuerte y rica participación de todos los estudiantes.

Estas propuestas impulsaron primeramente una presencia mayor en clase (cuando desde el Covid se aumentó un seguimiento a distancia) y ligado a ello, la creación de recorridos universitarios dirigidos por los propios actores del aprendizaje. Esta realidad abre la posibilidad de implicar más a los estudiantes y los profesores, compartiendo proyectos basados en nuevas prácticas y logrando tejer juntos una fuerte cohesión que permite otros cuestionamientos, otras preguntas, otros procesos de aprendizaje e investigación. La realización de este proyecto es fundamental en el 1er año, ya que es el momento de la transición entre el sistema secundario y el universitario. Así fue como propusimos crear un objeto didáctico innovador (*memory* sociológico), que sirviese de vínculo entre determinados conceptos sociológicos trabajados por los estudiantes en clase y el gran público. El proyecto pretende también ser una convergencia entre la mediación cultural, los conceptos sociológicos, la cultura visual, el poder educativo de las imágenes y la investigación académica.

En este sentido, cada dúo de estudiantes tuvo que realizar un avatar como territorio narrativo a partir de sus relatos de vida compartidos, es decir, transformar el relato personal en un relato de grupo (Figura 1). Trabajo que dio lugar a la aparición de una nueva narración de vida que llamamos *avatar sociológico*. La emergencia de una co-narración visual o experiencia de ficción sustentada en una autenticidad narrativa individual, nos llevó a comprender la relación profunda entre ficción creativa y comprensión social. Nació de este modo una imagen de lectura simultánea de la vida de cada persona y de la vida colectiva. La vida cotidiana leída como convergencia de relatos de vida, se transforma en una experiencia de verdaderos relatos entrelazados que abren la puerta a un modo de lectura creativa de lo real. Pensar las nociones sociológicas, la interpretación de lo cotidiano desde este proceso creativo, permitió trabajar la creación de la imagen como proceso comprensivo. Las situaciones se nos revelaron como un imago dinámico, como arquetipo (Jung, 1989) de un conocimiento activo.

Figura 1

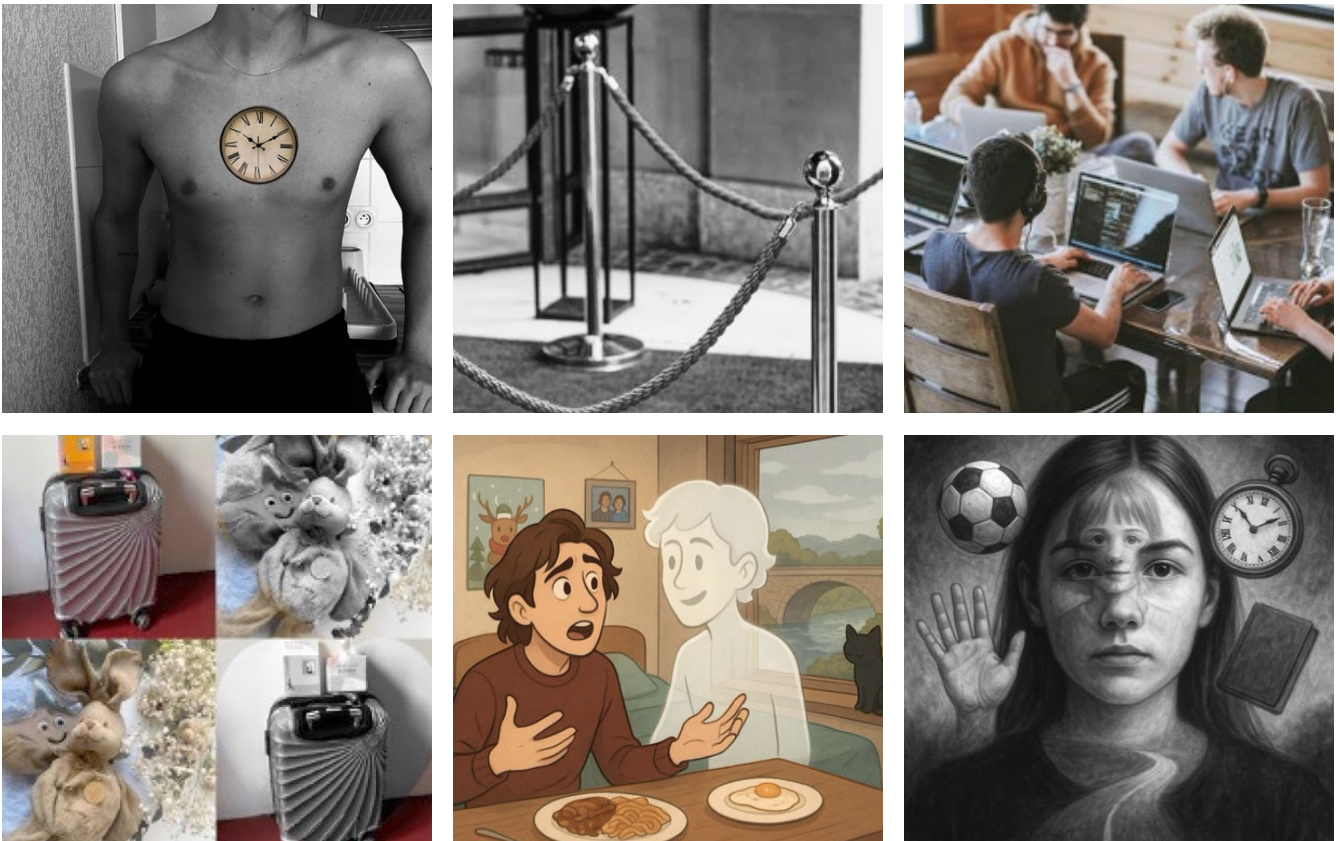
Fotografías de investigación, producciones de avatares por los estudiantes



La imagen dentro de nuestra investigación y praxis docente es una invitación a vivir una experiencia que nos conecta con lo desconocido, con otras representaciones de un conocimiento posible. Desde una perspectiva fenomenológica, el estudiante narra, crea e interpreta recorridos de su vida y de los otros, para atribuirle nuevos significados, donde la imagen amplifica esta interpretación, donde la ficción se transforma en camino metodológico. Desde esta óptica, la imagen narrativa aparece como un arquetipo, como un "ser" real y de ficción que narra la vida de las personas en relación. Ficción y realidad se unen como medio de lectura y comprensión, como conocimiento vivo. Entre las imágenes del avatar y del *memory sociológico* (Figura 2), se revelan caminos creativos y comprensivos, imágenes narrativas, nuevos arquetipos de pensamiento que a través del juego y la ficción ofrecen una oportunidad de lectura social y formativa. Aquí el proyecto es juego, es trayecto comprensivo, una oportunidad de lectura de la vida compartida y contextualizada. Esta experiencia incluye las principales ideas sociológicas, el poder de la imagen, la mecánica del juego de memoria y la producción física del objeto (su diseño). Este proyecto lúdico se ha ido construyendo a lo largo del año, como medio de asentar visual y lúdicamente cada noción sociológica estudiada en los cursos, así como las narraciones de las estudiantes ligadas a ella. Ello genera un proceso de investigación y de extensión que pone en relación universidad y sociedad a través de la imagen.

Figura 2

Fotografías de investigación, producciones de imágenes de memory sociológico por los estudiantes



Desde los comentarios de los estudiantes se revela el impacto de estas experiencias en su formación, ya que les permitió acercarse a la lectura de lo cotidiano y en ello, de mundos posibles en pleno nacimiento.

Por ejemplo, algunos estudiantes entienden el avatar como encuentro entre personas a partir de las historias de vida compartidas, como un eco de lo colectivo y lo individual:

Estudiante 1: Por ejemplo, a partir de la creación de un avatar en clase, a partir de dos historias de vida, una experiencia o un recuerdo que nos es extraño ha devenido familiar al vincularlo con cualquier otra cosa en nosotros que nos parece similar. Nosotros podemos así decir que nuestro avatar es el punto de reencuentro entre nuestras dos historias de vida, que es un eco entre lo colectivo y lo individual que se reencuentran.

Estudiante 2: Los mundos posibles son identificables, pero también creables mediante el conocimiento. Desde la percepción de estos mundos hasta su creación solo hay un paso: se trata de recibir o de dar conocimiento. Así, nuestra imaginación puede convertirnos, por un instante, en el Demiurgo de un mundo en gestación en nuestros pensamientos; pero también nos permite comprender y conectar mejor con los demás.

La producción de los avatares ha incentivado el uso de la imagen, de lo lúdico, la ficción y lo real, para acceder a otras dimensiones interpretativas de lo cotidiano. La experiencia creativa del avatar nos llevó a desarrollar colectivamente un proceso de metamorfosis, de intercambiabilidad o de plasticidad (Descola, 2005) durante el proceso de aprendizaje; incorporando otras miradas sobre nosotros mismos dentro de una vida cotidiana colectiva. La imagen se ha develado como una posibilidad de análisis de la vida ordinaria, realidad que se ha desarrollado especialmente en la creación del juego de *memory* sociológico. Algunos estudiantes entendieron esta experiencia como encuentro entre la imagen y la comprensión de lo cotidiano. Por ejemplo:

Estudiante 1: La vida podría ser comparada con una escena de teatro en primer lugar el cuerpo, nosotros. El espacio, la escena. El objeto, todo lo que nos rodea, terminará tarde o temprano, dejando una huella sobre la escena que es la vida, el espacio. Es importante subrayar que la simetrización nos permite analizar de la misma manera el ser humano y el objeto. Los dos son puestos en la misma escala como sujeto, lo que permite de evitar un análisis antropocéntrico sesgado.

Estudiante 2: A través de las experiencias vividas en clase junto a las nociones de objeto, de cuerpo, de espacio y de obstáculos, nosotros hemos podido establecer vínculos con nuestra vida cotidiana. El espacio ha sido visto como un ritual (...). El objeto permitió almacenar los recuerdos de manera física (...). (...) el cuerpo como espacio de resistencia y de obstáculos gracia a los ejemplos de lo cotidiano.

Estos procesos iniciados en clase a través múltiples experiencias favorecieron el encuentro entre las diversas trayectorias de los estudiantes, haciendo que cada alumno se sintiera presente y activo en su proceso de formación. El *avatar* y el *memory* sociológico cohesionaron la diversidad estudiantil al poner en valor la singularidad de cada persona y su amplificación durante el proceso colectivo. Esta situación ha puesto en valor la vida intersubjetiva de las personas y desde ello, hemos comenzado a leer lo cotidiano y la presencia de mundos posibles. Aquí la experiencia artística, la experimentación y la performance, han impulsado un proceso de pensamiento profundo sin jerarquías ontológicas, es decir, integradas en una ontología relacional. De esta realidad los relatos de vida entretejidos en clase han ido dibujando pasajes hacia otras maneras de estar juntos en el saber y en los trayectos curriculares, favoreciendo la implicación e integración en la formación universitaria. Así, el *avatar* sociológico se ha revelado como un territorio de encuentros simultáneamente real e imaginal, cuya función concreta ha sido la de impulsar procesos comprensivos interdisci-

plinares a partir de lo lúdico. El *memory* sociológico se convirtió en un proceso lúdico e interpretativo de la vida cotidiana a través de lo visual, impulsando el desarrollo de una mirada sociológica de la imagen.

4.2. Corporeidad en la enseñanza

Por otra parte, se creó una propuesta en la formación docente que se centró en la realización de una secuencia que conjugaba procesos artísticos y corporeidad; tomando en cuenta tanto el cuerpo del alumno como el cuerpo del docente, que suelen ser omitidos en los procesos formativos. En efecto, el cuerpo en los sistemas educativos se encuentra controlado, dócil y a menudo estático. Rara vez se le requiere, salvo en la educación física o para gestos aplicados en ciertos aprendizajes específicos. El cuerpo es entrenado, marginalizado (Andrieu, 2004), incluso anestesiado, por diferentes sistemas de sanciones que lo convierten en una superficie y un soporte simbólico de los estándares exigidos. De hecho, éste está totalmente controlado para poder aprender, en última instancia, aprisionado y marginado dentro de los caminos de los aprendizajes. Esta dicotomía entre cuerpo y mente ha creado disfunciones que debemos superar para recuperar las dimensiones de nuestro ser en su totalidad. Para lograrlo, lo sensible, la imagen, el cuerpo, necesitan recuperar su lugar en el aprendizaje y la formación. Poco a poco, distintas alternativas y nuevas propuestas se han incorporado al panorama educativo, para lograr una dimensión más sensible de la educación. Por ello, nos planteamos generar a través de esta propuesta, un espacio dentro de la formación docente donde se reflexionara y trabajara con/desde el cuerpo.

Se realizó esta propuesta en el curso de *Corporeidad, arte y desarrollo*, con estudiantes de último año de formación docente para primaria, antes de entrar en la práctica profesional, (40 estudiantes aproximadamente cada año). Se han realizado talleres de teatro e improvisación (Figura 3) para que los futuros docentes pudieran trabajar desde su corporeidad, su voz y la expresión de sus movimientos como potencia dentro de la docencia. A la vez se invitó a pensar y trabajar estos movimientos para los alumnos, para dar cuenta de la necesidad de integrar esta dimensión en los aprendizajes. En efecto, integrar el cuerpo en los procesos formativos desarrolla ampliamente la singularidad de cada persona, así como su creatividad que se expresa por su corporeidad. El impacto de los talleres sobre la corporeidad en la formación pone de manifiesto que el cuerpo no es una evidencia y tiende a pasar a un segundo plano en la educación y la formación. Además, los diversos gestos a los que se recurrió pusieron de relieve la dimensión socio-antropológica del cuerpo, desarrollada por Mauss (2023), haciendo hincapié en las prácticas habituales, culturales y sociales. Mauss (2023) subraya que los gestos, técnicas y posturas del cuerpo son aprendidos desde nuestro entorno cultural y societal, y suelen ser por repeticiones o imitación, dejando poco lugar a una creatividad desde el cuerpo. El cuerpo es memoria y narración de todo ello. Por lo tanto, es primordial que se aborde específicamente el cuerpo para que pueda introducirse en las reflexiones y para que los estudiantes, puedan incorporarlo a su formación. Al mismo tiempo, tomar conciencia de su cuerpo, cuestionando su lugar en los espacios institucionales y culturales, así como la apropiación de sus movimientos, de sus gestos, hacia una reincorporación creativa del cuerpo en el aprendizaje (Figura 4).

Como ha señalado Faure (2000, citada en Leonardi, 2003), desde un análisis del aprendizaje de la danza, «aprender a través del cuerpo» permite desarrollar habilidades motrices y verbales e incluso, reflexivas y adaptativas. El aprendizaje a través del cuerpo es un proceso complejo en el que las técnicas, la cultura, la socialización y la afectividad se combinan para dar forma a la persona, a su relación con el mundo. A partir de ahí, el aprendizaje a través del cuerpo abre la puerta a otras formas de comprensión, a través de gestos personales vinculados a los gestos técnicos de cada disciplina (Mauss, 2023), haciendo posible la apropiación

ción. El cuerpo se revela como arquetipo de un saber inesperado, como oportunidad de aprendizajes, que se transforma a partir de su realidad relacional, interactiva y simbólica.

Desde ello es esencial de tener en cuenta el lugar de lo corporal en el entorno escolar, porque como señala Le Breton: «La condición humana es corpórea. El individuo solo existe allí donde se encuentra a través de su sensorialidad, su afectividad, sus gestos o sus movimientos» (2014, p. 21). La persistente división entre cuerpo y mente, entre cuerpo y espíritu, entre escrito e imagen, ya no tiene cabida en los espacios de aprendizaje actuales, desde donde se trabaja para desarrollar las potencias personales. El cuerpo desde lo pedagógico es creativo (Kirschner, 2018), aprende y es consciente de un conocimiento activo. En este sentido, el cuerpo es manifestación de las tres realidades que influyen en su despliegue y que se articulan desde una posición educativa e incluso ética-política o ecosófica, es decir, en su entorno, en sus relaciones sociales y en su subjetividad, según Guattari (1989).

Figura 3

Fotografías de investigación, talleres sobre teatro e improvisación-creación de gestos y coreografías



Figura 4

Fotografías de investigación, experiencia en clase sobre otras posturas de aprendizaje



Las reacciones de los estudiantes en relación con la corporeidad han sido múltiples, primero desde sus propios análisis como docente (en formación): subrayaron los gestos corporales y faciales, las posturas con gran impacto hacia ellos mismos y en la relación con los alumnos y los aprendizajes. La conciencia de la corporeidad les ha permitido situarse mejor como docente durante su formación y en la entrada en la profesión. Así lo describen:

Estudiante 1: el cuerpo del docente es una herramienta semiótica potente, cuando es utilizado de manera consciente y reflexiva, puede considerablemente enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una comunicación multimodal, que se adapta a las necesidades de los que aprenden y refuerza la eficacia pedagógica.

Estudiante 2: desde la distancia, esta experiencia me ha permitido comprender que mi propia corporeidad tenía un impacto directo sobre la gestión de la clase y los aprendizajes. Cuando me faltaba comodidad, esto afectaba la calidad de las regulaciones y entonces la eficacia de mi enseñanza.

En segundo lugar, han compartido sus experiencias con sus alumnos cuando se integra el cuerpo en la enseñanza, favoreciendo el despliegue de cada uno, su participación, así como también, abriendo a otros modos de aprendizajes incluyendo la creatividad desde el cuerpo. Por ejemplo, otra estudiante comparte esta reflexión: "es interesante analizar las consecuencias de mis posturas corporales sobre mis alumnos, en el objetivo de cuestionar el rol del cuerpo en sus aprendizajes, asimismo en la manera que estructuro mi enseñanza." Y sigue: "Una de mis mayores constataciones de este análisis concierne la importancia del equilibrio entre mi fuerte presencia física y la necesidad de favorecer la autonomía de los alumnos."

Por lo tanto, estas dos propuestas permitieron poner en relieve el lugar de la imagen y del cuerpo como proceso de formación hacia la creatividad, y el impacto que puede generar en el acceso y creación de conocimiento. Partir de la imagen y el cuerpo como fuerzas arquetípicas, como experiencia comprensiva, permite invertir los procesos naturalizados de acceso al conocimiento, como se establecieron en los sistemas universitarios y en la investigación, abriendo desde nuestra perspectiva, otras vías de aprendizajes. Las dos propuestas favorecieron la implicación de los estudiantes en sus procesos formativos: la primera para vivir su recorrido universitario de manera más activa y creativa, donde ellos mismos pueden apoderarse de

los aprendizajes y conocimientos; la segunda, para tomar en cuenta la dimensión corporal en la formación docente y en los aprendizajes de los alumnos donde la dimensión creativa emerge a través de lo corporal y la practica artística. Estos proyectos pedagógicos han sido fundamental en los procesos formativos de los estudiantes para integrar estas dimensiones en sus recorridos y como posibilidades de generación de saberes. Al acercarnos a las investigaciones con metodologías creativas, desde la narración y la creación artística, todos nos hemos involucrado en los procesos de indagación, como comunidad de prácticas y de conocimientos, adoptando otra postura ante la formación, los saberes y la divulgación.

5. Para concluir y abrir nuevas pistas creativas

La imagen y el cuerpo se revelan como resistencia fértil a una postura dialéctica de iniciación al conocimiento, de acceso a la educación, de pasaje hacia la creación, por lo tanto, como oportunidad de vivir otras formas de aprender y conocer. En este terreno fecundo, las experiencias pedagógicas son innovadoras, ya que escapan de un único camino metodológico de investigación o de una única vía educativa. Mas allá de la división racionalista imperante, es posible impulsar un saber visual, corporal, lúdico, performático, ficcional, artístico, relativo e irregular. Desde la imagen y el cuerpo, se puede tejer un conocimiento flexible, relacional, situacional, relativo y no dogmático. Instancia creadora que es nutrida por los relatos de vida de las personas, de los actores universitarios, que comparten sus herencias transfigurándoles en un conocimiento narrativo, corporal, grupal y visual. En este sentido, los patrimonios personales, que incluyen relatos de vida, herencias, realidades biológicas, culturales e imaginales, participan de los aprendizajes. Esta experiencia creativa ligada a la educación y la generación de conocimiento, se integra perfectamente en una compleja relación de mundos personales, familiares y culturales, constituyendo o revelando la existencia de una ecosofía de la educación y la investigación. Tanto desde lo sociológico, como desde lo educativo, aparece un saber holístico, integrando la imagen simbólica que abre un sentido interdisciplinar de la experiencia institucional. Aprender, enseñar, descubrir, compartir y dudar, no es aceptar, adaptarse y someterse ante lo ya construido, sino que implica transformarlo poniendo en juego el cuerpo y las propias historias de vida en los aprendizajes, donde actúa la creatividad. La experiencia en la formación y hacia el conocimiento, conforman un nuevo territorio creativo, un arquetipo vivo que acompaña a las personas en su despliegue singular y social.

Desde esta perspectiva, es posible hacer otras lecturas, otras evaluaciones, de las diferentes situaciones educativas, de sus secuencias y progresiones, comprendiendo que los procesos formativos no se reducen a reglas fijas. Entrando en una fenomenología educativa que integra lo sensible, nos damos la posibilidad de vivir aventuras creativas fuera de reglas que condicionan, entendidas como una realidad anómica que aumenta los procesos de formación. Duvignaud (1990) nos recuerda que según Durkheim el término anomia designa aquello que no se puede reducir a una regla determinante:

Para él, en efecto, el término anomia designa las series de hechos o casos que no se reducen a ninguna regla determinante de la normalidad o su contrario, la anormalidad; puesto que no se podía conformar con esta dicotomía mecánica poco conforme con la multiplicidad de la experiencia colectiva que él mismo fue descubriendo poco a poco en su andadura analítica. (Duvignaud, 1990, p.42).

Por lo tanto, la educación y la investigación como experiencia colectiva, fuera de dicotomía mecánica, logra convertirse en proceso sensible y creativo desde la anomia. Nos vamos acercando a una educación creadora, capaz de ligar una epistemología optimista y otra pesimista desde los análisis de Popper (2018),

entendiendo por la primera, la confianza total en la capacidad de discernimiento de la persona para encontrar el conocimiento y por la segunda, la confianza total en la institución de tradiciones fuertes, de su potencialidad autoritaria que impone un conocimiento inamovible. En este sentido, la relación entre texto e imagen, entre razón y sensibilidad, entre episteme optimista y pesimista, configura un giro creativo que integra en pie de igualdad los opuestos. Nace así una creatividad anómica en los procesos educativos y de investigación, encarnado en la experiencia compartida de la imagen y el cuerpo. Jugando a aprender, dudar y comunicar, los trayectos académicos se convierten en experiencias creadoras donde los estudiantes están más presentes y deciden de sus recorridos formativos.

Desde ello, nos podemos preguntar cómo nos iniciamos en procesos educativos-creativos y cómo podemos amplificarlos en todos los ámbitos disciplinares; tanto en terrenos educativos como de investigación. Si nuestro cuestionamiento inicial era la transición de los estudiantes en el pasaje de secundaria a universidad y de universidad a profesión, la experiencia creativa es esencial para generar estas pasarelas, para que los estudiantes puedan cursar sus trayectos de aprendizajes desde sus vivencias y memorias, donde los docentes facilitan la emergencia de comunidades de conocimientos. Buscar fuera de certezas, de planificaciones rígidas, de dialécticas racionalistas, de obstáculos diversos, invoca ciertamente la creatividad y la innovación necesarias en la formación universitaria y los campos de investigación. Por lo tanto, las metodologías que hemos solicitado: la investigación narrativa, la investigación colaborativa y la investigación-creación son vías diversas, alternativas al cientifismo que favorecen un conocimiento relativo invitándonos a aprender/saber de otro modo. El origen de lo creativo en la educación y la investigación, en definitiva, del conocimiento, sería la convergencia epistemológica y disciplinar sin jerarquías. Paradójicamente según Popper (2018), para comprender un conocimiento sería significativo conocer sus fuentes, los hechos que incorpora, las observaciones, las tradiciones que involucra, las diferentes parcelas disciplinares que liga, como se transforman los saberes iniciales, como utiliza los errores. Finalmente, el saber emergente de todo ello podemos entenderle como conjetura o realidad abierta a cambios y es aquí, donde situamos lo creativo en los procesos de educación e investigación. Esta convergencia epistemológica se realizará desde/con la imagen y el cuerpo, como arquetipos abiertos, participando de la creación de un conocimiento y de una educación viva dentro de un giro creativo.

Referencias

- Andrieu, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25, 113-124
- Bachelard, G. (2003). *Le nouvel esprit scientifique*. PUF, Quadrige
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte y Educación, textos seleccionados*. Colección Red de Posgrados. CLACSO. Universidad Nacional de las Artes
- Benjamin, W. (1989). *Paris, capitale du XIXe siècle. Le livre des passages*. Cerf
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT*, XXI (3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Gallimard, Folio Essais
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard
- Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image*. Les éditions de Minuit
- Didi-huberman, G. (2011). *Écorces*. Les Éditions de Minuit

- Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Ediciones del Bronce
- Duvignaud, J. (1990). *Subversión*. Icaria
- Falcón, R. (2016). La pensée artistique par la recherche sensible. *Sociétés*, 1(131), 131-139
- Ferrarotti, F. (2013). *Histoire et histoires de vie*. Téraèdre
- Gardner H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Odile Jacob
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2004). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education*. 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Jung, C. G. (1989). *La vie symbolique. Psychologie et vie religieuse*. Albin Michel
- Kirschner, C. (2018). La gestion de l'incertitude dans l'itinérance récréative : le corps créatif à l'œuvre. *Carnets de géographes*, 11. <http://journals.openedition.org/cdg/1607>
- La Rocca, F. (2007). *L'image dans les sciences sociales : image, sociologie visuelle, méthodologie*. Sociétés. De Boeck
- Le Breton, D. (2014). *Le corps entre significations et informations*. Hermès, La Revue 2014/1(68)
- Leonardi, C. (2003). Sylvia Faure : Apprendre par corps. Socio anthropologie des techniques de danse. *Sociologie de l'Art*. Vol. 1. Opus 1&2, L'Harmattan, 189 194
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin
- Maffesoli, M. (2007). *Éloge de la raison sensible*. La petite vermillon
- Marín-Viadel, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio siglo XXI* - 29(1), 211-230
- Mauss, M. (2023). *Les techniques du corps*. Flammarion
- Mitchell, W.J.T. (1994). *The Pictorial Turn, in Picture Theory : Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press
- Paquin, L-C. (2017). *Méthodologie de la recherche-crédation, Notes de Cours* : http://lcpaquin.com/MethoRC_notes_de_cours.pdf
- Popper, K. (2018). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Rivages
- Simmel, G. (1988). *La Tragédie de la culture*. Rivages
- Torregrosa, A. (2011). *Résonances formatrices et socialités autour d'histoires de vie* [Thèse non-publiée]. Université Paris Descartes
- Torregrosa A. (2021). El gir creatiu en la formació, Ressonància amb Maffesoli per a l'educació artística. In Juanola, M. (dir.). *Diàlegs d'art i educació*. Editorial GRAO, 19-28
- Torregrosa A., & Falcón R. (2022). Les métamorphoses pédagogiques et de recherches par la pensée artistique. In Capron Puzo I. Vuichard, A. (dir.), *L'innovation pédagogique : de la théorie à la pratique*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 41-55

-
- ¹ Traducción de autor: "L'écorce n'est pas moins vraie que le tronc. C'est même par l'écorce que l'arbre, si j'ose dire, s'exprime. En tous cas se présente à nous. Apparaît d'apparition et pas seulement d'apparence. L'écorce est irrégulière, discontinue, accidentée".
 - ² Traducción de autor: "Elle pousse à élaborer des propositions d'enseignement autour de thématiques particulières et à produire des documents pouvant constituer un apport pour l'enseignant, tant par rapport à la discipline qu'il enseigne que pour sa pratique pédagogique même".
 - ³ Traducción de autor: "(...) la recherche-crédation renverse le rapport au savoir du projet. Celui-ci se situerait plutôt du côté de l'insu, puisque la création implique de ne pas savoir précisément ce que l'on cherche. C'est ce manque qui permet le surgissement de l'inattendu, d'une surprise. La recherche-crédation se conçoit davantage comme un cheminement vers l'inconnu que comme un acheminement vers le savoir, qui est le propre de la recherche".
 - ⁴ Traducción de autor: "Il redéfinit la vérité comme le dévoilement, la mise à découvert de l'étant recouvert par des strates, une série de représentations venues de la culture, de la science, etc., ainsi une vérité jusque-là voilée, non appréhendée, indice d'un impensé apparaît".