

Creación relacional: narrativas visuales-textuales de la experiencia artística compartida con estudiantes universitarios del Grado de Educación

Relational Creation: Visual-Textual Narratives of Shared Artistic Experience with University Students in the Education Degree Program

<https://doi.org/10.58265/pulso.8808>

Javier Abad-Molina*
Ángeles Ruiz de Velasco-Gálvez**

Recibido: 30-12-2025
Aceptado: 25-05-2026

Resumen

Este estudio se fundamenta en la resignificación de la creatividad como desarrollo de la dimensión relacional e intersubjetiva para la formación artística de estudiantes universitarios de Educación Infantil y Primaria. Desde esta perspectiva performativa, y a través de propuestas de arte participativo, los espacios cotidianos integran y reconocen la creación relacional en el relato de los encuentros posibles, enfatizando el desarrollo de la convivencia a través de la acción creativa compartida como expresión de la comunidad. Para la interpretación y documentación de estos procesos dialógicos, se propone la metodología cualitativa de la *fotonarración* y *fotoperformance* que combinan la narratividad de las palabras e imágenes para hacer visible la reflexión y conversación de la práctica artística como testimonio del acontecimiento relacional concebido para explorar la alteridad, corporalidad, memoria y presencia. Los objetivos de la investigación proponen comprender el concepto de creatividad desde el sentido de pertenencia que se manifiesta en la acción creativa con otros, facilitando la comunicación como ensayo contextual y la toma de conciencia de la cocreación desde su valor ético y estético, siendo la conclusión matriz del estudio.

Palabras clave

Creatividad relacional, Educación artística universitaria, Arte de participación, Pedagogía performativa, Investigación biográfico-narrativa

Abstract

This study is based on the redefinition of creativity as the development of a relational and intersubjective dimension in the artistic education of university students training in Early Childhood and Primary Education. From this performative perspective, and through participatory art-based approaches, everyday spaces integrate and acknowledge relational creation within the narrative of possible encounters, emphasizing the development of coexistence through shared creative action as an expression of community. For the interpretation and documentation of these dialogic processes, the qualitative methodology of *photo-narrative* and *photo-performance* is proposed, combining the narrative power of words and images to make visible the reflection and conversation inherent in artistic practice as testimony to relational events conceived to explore otherness, embodiment, memory, and presence. The research objectives aim to understand the concept of creativity from the sense of belonging manifested in creative action with others, facilitating communication as a contextual exercise and raising awareness of co-creation from its ethical and aesthetic value, which constitutes the core conclusion of the study.

Keywords

Relational creativity, University art education, Participatory art, Performative pedagogy, Biographical-narrative research

Cómo citar (APA)

Abad-Molina, J. y Ruiz de Velasco-Gálvez, A. (2026). Creación relacional: narrativas visuales-textuales de la experiencia artística compartida con estudiantes universitarios del Grado de Educación. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8808. <https://doi.org/10.58265/pulso.8808>

* Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0003-2347-9010>
jaabad01@ucm.es

** CSEU La Salle
<https://orcid.org/0000-0003-4773-5824>

1. Introducción

El desarrollo y aplicación de la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje es actualmente un espacio de debate para redefinir su sentido en los diferentes contextos socioeducativos, también en el ámbito de la formación universitaria de futuros docentes.

Así, las nuevas prácticas comunitarias proponen la comprensión del hecho creativo como una posibilidad relacional entre el estudiantado, muy distante de la concepción revisada como competencia en aras de la eficacia productiva y su rentabilidad para crear objetos o generar ideas. Por tanto, discerniremos críticamente las prácticas procedimentales que las asignaturas de Educación Artística de los planes de estudio en vigor fundamentan como “actividades” o “herramientas” para el aprendizaje de técnicas instrumentales que pretenden desarrollar la creatividad y están diseñadas para ser trasladadas y, por tanto, replicadas, en las aulas de los centros educativos y que quizás no atiendan las verdaderas necesidades del alumnado diverso que las recibe. Desde esta reflexión inicial, se concibe y propone la creatividad como un encuentro entre personas que comparten un espacio de proximidad y no como don, talento o virtud que nos unge individualmente. Es decir, la aptitud creativa se reconvierte entonces en una actitud basada en el reconocimiento y la valoración de la creatividad de los otros y con otros para lograr su plena significación.

Se propone, por tanto, una concepción diferente del hecho creativo que no se basa en “efectividades” sino en afectividades, tampoco en estimulaciones o “provocaciones” sino en transformaciones e inclusiones de la divergencia y la convivencia. Así, resignificar la creatividad supone generar ambientes para el bienestar y el bien-ser de la comunidad. Es decir, concebir la Educación Artística como un cruce de biografías (Abad-Molina y Ruiz de Velasco-Gálvez, 2020, 2025) basada en las narrativas de la otredad (Levinas, 2002) que es la materia prima fundacional que implica y explica cómo nos entendemos y vinculamos.

Si bien la propuesta del artículo no pretende una innovación o la mera novedad, pues ya existen muchas y distintas referencias de la *pedagogía performativa* vinculadas a la experiencia socioeducativa en diferentes contextos para definir el arte como práctica relacional, situada y socialmente implicada (Austin 1962; Biesta 2013; Haseman 2006; Madison y Hamera 2006; Pineau 1994) y del arte comunitario (Abad-Molina 2007; Bourriaud 2006; Goldbard 2006; Helguera 2011; Lacy 1995; Kester 2011; Kwon 2004; Palacios-Garrido 2009), este estudio aporta el compromiso para su desarrollo en el ámbito de la formación universitaria desde la convivencia con estudiantes que todavía no poseen unos conocimientos previos acerca de enfoques educativos que entienden la enseñanza-aprendizaje como acción viva en la que el cuerpo, el movimiento, el gesto, la voz, el espacio y el tiempo juegan un importante papel y son generadores de sentido. Es decir, para la configuración de una asignatura de Educación Artística en el estricto ámbito académico que no se limita a transmitir contenidos o referencias de autores, sino que produce experiencia y conciencia. Por tanto, la “performatividad”, desde la propuesta de este estudio, se concreta en un acceso al conocimiento que no solo se representa, sino que también se encarna y genera memoria en la transformación y la relación entre el cuerpo, objetos, palabras y los contextos como territorio para el pensamiento emocional y la emoción pensada en el reconocimiento de la creatividad como construcción social.

Las referencias de este estudio se fundamentan, por tanto, en la propuesta de la *estética relacional* (Bourriaud, 2006) que pone el foco en el espacio intersubjetivo como lugar de creación donde las artes se producen a través del encuentro y la experiencia compartida, la *creatividad relacional* (Morén, 2019) que explora esta concepción en la educación superior y el ámbito universitario, analizando además cómo el arte participativo genera entornos de aprendizaje colaborativo y procesual para una mejora significativa del ambiente

y calidad de vida del estudiantado y, también, la investigación de las relaciones pedagógicas emergentes en espacios educativos, formales y también no formales, para la creación artística (Bennet, 2020). Asimismo, para la exploración de la conexión entre intersubjetividad y el hecho creativo en diferentes ámbitos socio-culturales que explican la dimensión relacional del ser humano sustentada en la epistemología ya citada de la creatividad relacional (Buber, 1992) para la fundamentación intersubjetiva y creativa como manifestación de creencias, rituales y valores que son constituyentes de alteridad.

2. Definición y contextualización de la creación relacional

Surge entonces la propuesta de la *creación relacional*, referida a la capacidad de generar ideas, proyectos o experiencias en interacción con otras personas, contextos y objetos pues, a diferencia de una creatividad individualista, pone un mayor énfasis en la relación como lugar generador del proceso creativo ya que no se trata de producir algo nuevo “para”, sino de crear en conversación “con” las personas, el entorno y sus circunstancias. Por tanto, en interdependencia de las ideas que surgen del colectivo y se transforman en interacción con otros, incluyendo la dimensión ética y estética que implica el cuidado mutuo y el reconocimiento de los vínculos para crear relaciones significativas entre esas personas, los objetos y los espacios investidos de memoria afectiva. Y, además, el propio contexto socioeducativo y artístico que favorece las prácticas colaborativas, instalaciones participativas y otras experiencias compartidas con la propia comunidad interpretante. Es decir, lugares de cocreación donde los procesos son más relevantes que el producto.

La propuesta surge, por tanto, desde la implicación y la participación del estudiantado universitario para generar una transformación creativa de las relaciones intrapersonales como experiencia integrada en asignaturas de Educación Artística. Desde esta iniciativa, es necesaria una apertura interpretativa para registrar y valorar con criterios académicos las posibles referencias de su validación, pero no para una “calificación”, sino para su significación por el estudiantado. De otra manera, proponer e intentar la sistematización de la significatividad creativa que posibilita lo inesperado desde procesos de confianza para la construcción compartida del conocimiento y configurar así nuevos entornos sociopedagógicos donde la creatividad es la manifestación emergente de las relaciones.

Por tanto, la creatividad se comprende como un hecho de fenomenología relacional y procesual, dentro de los entornos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, cuando la *creación relacional* es definida como “un estado fluido y temporal que puede emerger, tanto dentro como entre los propios individuos implicados en procesos de resolución de conflictos mediado por las relaciones sociales y los intercambios” (Morén, 2019: 17). Es decir, la transformación sucede solo cuando la acción artística performativa genera, atraviesa y media en las interacciones entre las personas participantes que asumen e integran la experiencia dialógica en la comprensión de todo proceso creativo.

En definitiva, se propone repensar el sentido de la creación individualista en la formación de estudiantes universitarios de educación y cuestionar así el modelo social basado en estándares, competencias, emprendimientos y rentabilidades que no se corresponden con la complejidad de la creación relacional pues no residen en la producción de la novedad o la mera innovación, sino que emerge en la propia interacción de las personas y se despliega para el beneficio del procomún en la presencia del intercambio recíproco.

3. Método

Este estudio pretende favorecer la comprensión de los procesos artísticos y el uso de la imagen como documentación y testimonio de los procesos de vida que suceden en el espacio escolar o académico (Abad-Molina y Ruiz de Velasco-Gálvez, 2009). Así, el juego situacionista o construcción de situaciones que narran las imágenes, recogen los momentos significativos y afectivos de las experiencias del estudiantado universitario a través de la simbología del cuerpo, los espacios, los objetos y las relaciones. Así, se desarrollan las posibilidades de las artes entendidas como un “estado de encuentro” (Bourriaud, 2006), para expresar la participación proactiva y la creatividad relacional como aproximación, confrontación e intercambio que dan forma concreta a la convivencia sostenible y a las prácticas sociales encaminadas a la transmisión de valores que permiten imaginar posibilidades de cambio en el ámbito educativo y la propia vida.

Se enuncia pues la propuesta metodológica de la *fotonarración* y la *fotoperformance* en la investigación cualitativa (incluye también el enfoque *biográficonarrativo*) a través del diálogo de la fotografía y la narrativa (visual-textual) para relatar historias en las que las imágenes son el soporte del sentido y práctica creativa del relato autobiográfico, también como metodología propia de investigación social y artística (Bertaux, 2011) para proponer el autoconocimiento reflexivo que implica compartir el testimonio experiencial de ser sujeto narrador y narrado y, al mismo tiempo, ser voz y eco de toda la comunidad.

3.1. Objetivos

Para el desarrollo de la metodología propuesta, se elaboraron los objetivos preliminares:

- Desarrollar una teoría fundamentada en la práctica de la *creatividad relacional* como concepto de configuración de ambientes de aprendizaje creativo en educación superior.
- Resignificar el concepto de creatividad en la emergencia y necesidad de la pertenencia y la continuidad de la comunidad educativa para reconocer la acción creativa en otros.
- Ofrecer espacios significativos donde el estudiantado que participa en la acción creativa se encuentre, interactúe y comparta, facilitando el intercambio como ensayo contextual.
- Tomar conciencia del derecho a la cocreación como valor ético y estético en proyectos artísticos relacionales y las prácticas artísticas participativas en comunidades creativas.

3.2. Método

Así, el enfoque de la *autobiografía comunitaria* como investigación cualitativa, integra el relato de vida y se despliega con acciones artísticas de creatividad relacional pues se estructura desde la intersubjetividad y crea autoconocimiento mediante la experiencia vivida en un contexto de interpretación (la vida en el campus universitario, en este caso). La epistemología subyacente se basa en el *construccionismo relacional* (Gergen, 2009) que propone la interacción entre realidad y sentido a través del conocimiento de las prácticas creativas concebidas como un saber dialógico y la *fenomenología narrativa* (Duero, Osorio, Córdoba y González Grané, 2021). Por tanto, desde la propuesta de este estudio, la validación socioeducativa de la creatividad será entonces la cotidianeidad de la convivencia sensible como valor y dimensión social que subvierte los procesos de la creatividad individual a la creación relacional como lugar de confluencia y convergencia.

3.3. Contexto

Para realizar la práctica del enfoque metodológico enunciado y el encuadre investigador, se procedió a la solicitud de la participación voluntaria de estudiantes mayores de edad, que cursaban las asignaturas “Educación Plástica y Visual” y “Fundamentos de la Educación Artística” en los Grados de Educación Infantil y Primaria de dos centros de educación superior de la Comunidad de Madrid (UAM y UCM). Respondieron a la solicitud 70 personas: 56 mujeres (80%) y 14 hombres (20%). Se les informó previamente de la finalidad de la investigación y de los protocolos éticos y permisos necesarios para la posible publicación de las imágenes, así como del proceso de trabajo establecido a través de cuatro sesiones de 90 minutos y con dos grupos mixtos de 35 estudiantes. Es importante señalar que las diferentes tareas diseñadas para la investigación formaban parte del plan de trabajo del curso, pero la voluntariedad se concretaba en la decisión de participar sin la mediación coercitiva de una calificación académica. Es decir, la realización de una imagen como expresión de las relaciones fue realizada por el placer de “narrar y ser narrado” como el proceso evaluador desde una propuesta cualitativa.

3.4. Fases y sesiones del proceso investigador

En el primer encuentro se solicitó la lectura previa del capítulo de un libro que explica la formación del psiquismo humano. En él se relata, de manera pormenorizada, el proceso evolutivo relacionado con el desarrollo de la función simbólica durante la primera infancia (Ruiz de Velasco-Galvez y Abad-Molina, 2019). A partir de esta referencia, se realizó una dinámica de lectura dialógica y puesta en común sobre las posibles preguntas o cuestiones que surgieron y, a continuación, en duplas o triadas de estudiantes, se organizó la tarea compartida para la reflexión, discusión y escritura de las palabras clave que consideraron más significativas del contenido del texto ofrecido (Kolb y Kolb, 2005). Las palabras elegidas fueron: unión, separación, presencia-ausencia-evocación, crecer, origen, renacimiento, yo-tú-nosotros, permanencia, memoria, envoltura, encuentro, etc. Su significado remite pues al trasvase de la identidad a la alteridad como fundamento de la creatividad relacional que describe el itinerario del “yo” al “nosotros” como destino.

En la segunda sesión se ofreció previamente la sugerencia de la indumentaria de color neutro, en blanco o negro, pues la vestimenta puede colaborar en la transmisión de la idea o concepto a representar a través del cuerpo. El propósito es, pues, crear acciones performativas basadas en narrativas corporales para expresar alguna de las palabras elegidas en la sesión anterior y generar, pues, un proceso interactivo entre el cuerpo y el entorno (Prados-Megías y Rivas-Flores, 2019; Prados-Megías 2020) para crear un sentido determinado (De Bruin y Kästner, 2012). Así, desvelar significados y comprender desde la experiencia corporal es “traer el cuerpo presente” a la experiencia in situ del aula (Cantero, 2017). Es decir, hacer del conocimiento una experiencia corporeizada. Esta acción de creación simbólica, como ya se ha comentado, pueden realizarla de manera individual, en parejas o grupos de tres personas, siendo una de ellas la documentadora que registra con la cámara del dispositivo móvil. También se comentó la posibilidad de utilizar objetos si eran necesarios para contextualizar la idea a comunicar o representar.

En la tercera sesión se propuso el visionado de las foto-narraciones de imágenes realizadas con las diferentes narrativas corporales aportadas y organizar de esta manera el relato visual colectivo con la participación de cada persona o pequeño grupo, de manera que todas unidas completaran el proceso que sigue el desarrollo de la función simbólica con sus significados metafóricos y también sus paradojas. Las imágenes son un mosaico de ideas que se entran entre sí conformando relatos y sentidos (Wang y Burris, 1997).

Así unidas, pueden ofrecer una idea de los procesos en su conjunto y no de forma aislada pues compartir contribuye a la construcción del pensamiento con otros.

Y finalmente, en la cuarta y última sesión, se solicitó acompañar las imágenes de una breve narrativa escrita que se compartió con el grupo a modo de reflexión o conclusión. Para terminar, se invitó al colectivo de participantes que escribieran una palabra, frase o breve conclusión sobre todo lo que había significado esta experiencia de aprendizaje para su transformación personal coincidiendo, o no, con la elegida para generar cada *imagen-palabra* que se incluye en las fotografías o secuencia de la foto-performance. Y como final, se realizó intercambio de documentos gráficos que actuaran como memoria.

3.5. Propuestas de fotonarración y fotoperformance del estudiantado

Para realizar la práctica desde la propuesta metodológica y sus objetivos, se ofrecen algunas referencias de *fotoperformances* de estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria del Campus de la Universidad Autónoma de Madrid (2009-2022) y del Campus de la Universidad Complutense de Madrid (2024-26) (Figuras de la 1 a la 17). Así, mediante el diálogo con los espacios, el estudiantado realizó un amplio conjunto de imágenes y secuencias, a modo de reflexión visual, para expresar las relaciones afectivas existentes con los lugares que consideraron significativos a través de múltiples y intersubjetivas maneras de habitarlos, experimentarlos, recordarlos, poseerlos, transformarlos, simbolizarlos y transgredirlos. Se redescubren maneras poéticas y también críticas de entender los espacios como territorio simbólico o lugar de encuentros y desencuentros, intercambios y relaciones entre personas que comparten sentimientos, pensamientos y también descubrimientos.

La creación de narraciones (documentación pedagógica y *fotoperformance*) relatan pues las maneras elaborar sentido del proyecto educativo mediante “situaciones-metáfora” realizadas por los estudiantes como propuestas de arte relacional, donde el otro y las historias personales resultan ser el principal recurso artístico. Por tanto, las situaciones narradas revisan y ofrecen visibilidad a sus emociones en el transcurso de su experiencia universitaria, concretando un imaginario particular como recreación de una “ecología humana” de espacios, relaciones y sentidos que manifiestan las conexiones que se producen entre los sujetos y el ambiente, ya que existe un cambio perdurable en el modo que perciben su ambiente y se relacionan con él, posibilitando un enriquecimiento y mejora de la vida académica. Esta propuesta nace pues de un interés por la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad y como método de investigación educativa. De esta manera, las narraciones visuales y textuales realizadas por el estudiantado se abordan desde perspectivas biográficas y utilizan sus historias de vida como elemento de análisis, reflexión, resonancia o enfoque biográfico-narrativo basado en procesos de construcción y reconstrucción que se desarrollan desde y con la creación relacional.

El discurso construido con sus propias narratividades conforma itinerarios y narraciones visuales que sirven como documentación y visibilidad de pequeñas acciones cotidianas que se han acumulado, durante su permanencia en la universidad, para crear diferentes significados vinculados a los acontecimientos que allí han ocurrido y de los que han sido testigos o protagonistas. Por tanto, estas narraciones visuales han sido (re)construidas por el estudiantado a través de mínimas acciones performativas generadoras de sentido.

Figura 1

Crecer



Fotoperformance de Elena Martín, estudiante Grado de Educación Infantil, 2009.

"Expreso el momento de nacer. El árbol es símbolo del origen y también expresa la idea del crecimiento en vertical, pero teniendo el sólido apoyo de aquello que considero importante como persona y educadora".

Figura 2

Raíces y alas



Autoras: Sonia Blanco y Patricia Carrasco, estudiantes de Educación, 2009.

"La fotoperformance simboliza el proceso de crecer gracias al reconocimiento de otra persona que también crece a nuestro lado en íntima relación. El árbol apoyo fuerte y estable, simboliza el apego de nuestro pasado. Hemos formado parte de la madre-árbol, pero es el momento de ser semillas que parten para germinar en otro lugar, llevando todo lo aprendido y lo que somos".

Figura 3

Apoyo mutuo



Autoras: *Lucía Paredes y Eva del Rey*, estudiantes de Educación, 2024.

“Representamos el apoyo mutuo y bidireccional, pues una amiga confidente puede sostenerte para que no caigas en tus momentos vulnerables. Esto se puede hacer incluso sin darnos cuenta, simplemente estando ahí nos sostenemos la una a la otra, pero sin mirarnos y sin ser conscientes”.

Figura 4

Ser Luz, ser yo



Fotoperformance. Autora: *Sarah Mackay*, estudiante de educación, 2009.

“Cuando llegué a la universidad, sabía que iba a abrir una puerta nueva con la esperanza de encontrar amistades, recuerdos, formación y conocimientos para ser una buena educadora. Al principio, no me atrevía a abrir completamente esa puerta (representado en la imagen que estoy vestida de negro). Sin embargo, ahora me alegro de haberla abierto de par en par, como he hecho a lo largo de estos años. Creo que, en el final de mi experiencia universitaria, me siento libre y con enormes ganas de comenzar una nueva etapa en la que necesito ser creativa con otras personas”.

Figura 5

Ser



Autoría: Marta Moreno, Diego Jiménez y Silvia Arcos, estudiantes de Educación, 2024.

"Queremos representar un sentimiento de presencia y ausencia al mismo tiempo. Muchas veces, no nos damos cuenta, pero con nuestros actos hacemos que alguien se sienta desplazado. Por ello, aparecen dos personas reflejadas en el espejo y otra que es "invisible". A pesar de que su presencia está junto a ellos, realmente siente que no está, que está ausente o no es reconocida".

Figura 6

Memoria



Autoría: Clara Domínguez y Sergio Martín. Estudiantes de Educación UAM, 2009.

"Hemos realizado una escenificación de nuestro reencuentro en un espacio común para explorar nuestras dualidades: el blanco y el negro, el tú y el yo (nosotros), el aquí y el ahora, el dentro y el fuera, el sonido y el silencio, etc. Juegos de aproximación y confrontación a través de metáforas corporales que hemos expresado a través de acciones, imágenes, voces y pensamientos. Nuestra memoria del lugar nos ha reunido pues fuimos pareja y algo de cada uno permanece en el otro".

Figura 7

Presencia-Ausencia-Evocación



Autoría: Paula García y Nayra Pérez, 2024.

"Ausencia: dos mundos paralelos coexisten sin tocarse. Ausencia no es el vacío, sino la distancia silenciosa entre dos desconocidas que aún no saben que sus caminos están destinados a cruzarse. Es el preludio de una historia, un momento en el que la proximidad física todavía no se traduce en conexión emocional. Presencia: ya no hay distancia, solo complicidad. La presencia no solo está en sus gestos, sino en el vínculo construido: su vocación compartida, su deseo de transformar el mundo. Evocación: el reflejo de una huella invisible: la memoria la convierte en parte de ese instante. La evocación es traer al presente y hacer tangible lo que habita el corazón y la mente".

Figura 8

Te escucho, te siento, te cuido



Autoría: Carla López, Olga Ruiz y Claudia Estébanez, 2024

"El objeto mediador del plástico de burbujas envuelve y protege como seres frágiles y valiosos que somos, pero también nos aísla del tacto, caricia y temperatura del otro. Pero sé que estás..."

Figura 9

Fotoperformance



Autoras: Ana María Anguita, Patricia Blanco, Ana Estévez, María Martínez, Chari Moreno, Charo Sánchez y Laura Sánchez. Fotografía y edición: Patricia Carrasco, 2009

"Componemos en equipo una narrativa visual en proceso para expresar la situación simbólica que representa la muerte y sus consecuencias: el duelo, la ausencia, la memoria y la esperanza como acompañamiento en un destino común. En la secuencia de imágenes, una de nosotras realiza una despedida antes de desaparecer, simbolizando con la huella de su mano impregnada en pintura roja, la transferencia de las cosas importantes que las demás nos aportan y nos construyen. La esencia de nuestro proyecto es mostrar y compartir la idea de "somos en los otros" y pervivimos en el recuerdo de los demás como eslabones de una cadena infinita. Queremos expresar que nuestra vida se muestra como una narración abierta, articulada por los encuentros y las despedidas que se van sucediendo. Queremos ser creativas en la reflexión del proyecto compartido que explica el gesto de nuestros retratos con las palabras: Incertidumbre, Soledad, Tristeza, Dolor, Rabia y Tabú como visibilidad de nuestro pensamiento y emoción. Las imágenes finales muestran que seguimos en el camino superando las dificultades con ayuda de las demás".

Figura 10

¿Espejo mágico quién soy tú?



Colectivo de estudiantes universitarias de Educación, 2019.

"El espejo es cómplice en el encuentro con nuestra propia imagen para reconocernos a nosotras mismas con las demás pues en un sentido figurado refleja o parece ser lo que no queremos ver. Pero somos conscientes de nuestra presencia desde el tacto, el sonido y la huella que ofrecemos".

Figura 11

Ser semilla



Fotoperformance autoría de Paula Escribano. Estudiante de Educación, 2019.

"Para crecer es necesario perder o desprenderse de algo. Expreso el repliegue y la búsqueda de la seguridad, también la apertura al mundo en la extensión) como metáfora de la transformación personal. El contacto en el suelo representa la protección de la tierra: origen y destino de la vida".

Figura 12

Resonancia



Fotoperformance autoría de Carol Fernández. Estudiante de Educación, 2019.

"Para mí resonar con otra persona es acompañar una danza que se baila con los ojos cerrados".

Figura 13

Encuentro con Cangrejo-Pro



Colectivo de estudiantes de Arte Comunitario UAM, 2018

"En los procesos de convivencia creativa, nuestras vidas se han anudado creando un entramado, red o tejido de experiencias, deseos y compromisos. La narrativa de imágenes del encuentro en Matadero con el colectivo chino de performance Cangrejo-Pro sirve para decírnos los significados del "yo" como una prolongación del "nosotros", creando un sentido de pertenencia al colectivo y realizando y compartiendo transvases, intercambios y mezclas de nuestras historias personales".

Figura 14

Rayuelas de vida



Matadero-Madrid. Colectivo estudiantes universitarios UAM, 2016.

En este "recorrido vital", avanzamos a través de diferentes etapas que invitan a parar y pensar. La *Rayuela* es la metáfora de la educación: un relato del emprendimiento de un camino basado en encuentros posibles y no en el seguimiento de una ruta o programación ya definida. Y como cualquier viaje, la educación crea experiencias transformadoras que permiten "volver a casa siendo otro", pues en todo espacio de vida en relación se renuevan los intercambios y significados que se construyen creativamente en la alteridad.

Figura 15

Transformación



Colectivo de estudiantes universitarios UCM, 2026.

Nuestro proceso de autotransformación lo realizamos desde la aceptación, la resiliencia y la construcción vincular.

Figura 16

Recorrido



Colectivo de estudiantes universitarios UAM, 2020.

"Nuestro vínculo durante el curso se construye creando juntos caminos que simbolizamos en distintos lugares del Campus".

Figura 17

La pérdida y la ganancia



Colectivo de estudiantes universitarios UCM, 2026.

"La vida en convivencia con las compañeras y compañeros de clase conlleva muchos momentos que es necesario superar, aunque existas algunas dificultades que podemos transformar en encuentro".

3.6. Criterios de selección de las imágenes y estrategias de validación

Dado el elevado número de imágenes generadas, se realizó una selección intencionada de aquellas que conformarían el corpus final de la presente investigación. La selección se basó pues en unos criterios cualitativos, simbólicos y relacionales, evitando aquellos meramente técnicos, normativos o compositivos. Estos criterios fueron los siguientes:

3.6.1. Relevancia relacional

Se seleccionaron imágenes que evidenciaban la creatividad como proceso intersubjetivo, mostrando relaciones de encuentro, cuidado, apoyo mutuo, memoria o pertenencia.

3.6.2. Integración imagen- acción- palabra

Las imágenes debían mantener una relación coherente con el relato textual, generando una unidad narrativa visual-textual que permitiera el análisis conjunto con pleno sentido.

3.6.3. Centralidad del cuerpo y la performatividad

Se priorizaron producciones en las que el cuerpo actuaba como mediador simbólico y expresivo, evidenciando su importante significado en la construcción de toda alteridad.

3.6.4. Dimensión metafórica y simbólica

Las imágenes seleccionadas presentaban una metaforización de la experiencia vital y educativa, trascendiendo la mera representación descriptiva. La selección respondió, por tanto, a criterios de densidad na-

rrativa y significatividad pedagógica, y no a una lógica de exhaustividad en la producción de imágenes como un baremo creativo a cuestionar.

3.7. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos se realizó mediante la siguiente tabla de observación (Tabla 1) para el análisis de las imágenes realizadas (foto fija o *fotoperformance*) por el estudiantado universitario con estos ítems que atienden a criterios relacionales, expresivos, espaciales y objetuales:

Tabla 1

Items de observación

	SÍ	NO
Presencia de la dimensión relacional La imagen hace visibles el encuentro, cuidado, apoyo mutuo, reconocimiento del otro o sentido de pertenencia, más allá de una acción individual.		
Centralidad del cuerpo como mediador simbólico El cuerpo (gesto, postura, contacto, distancia, ausencia) actúa como eje expresivo y comunicativo del sentido de la imagen.		
Vinculación significativa con el espacio El espacio no es un fondo neutro, sino que participa simbólicamente en la narración (aula, campus, naturaleza, lugares de tránsito, no lugares).		
Uso expresivo de objetos mediadores (si los hay) Los objetos aparecen cargados de valor simbólico o afectivo y contribuyen a enriquecer el significado relacional de la escena o situación dada.		
Dimensión metafórica y poética de la imagen La imagen trasciende lo descriptivo para proponer una metáfora visual que invite a la interpretación y a diferentes o múltiples lecturas.		
Coherencia entre imagen y narrativa textual Existe un diálogo significativo entre lo visual y lo textual: el texto amplía, profundiza o resignifica la imagen sin explicitarla de forma redundante.		
Expresión de experiencias emocionales y biográficas Se conecta con vivencias personales o colectivas (memoria, transformación, ausencia, crecimiento, duelo, encuentro...), haciéndolas comunicables.		
Carácter procesual y no meramente de los resultados La imagen sugiere proceso, tránsito o transformación, y no solo un resultado cerrado o una “puesta en escena” como finalización.		
Capacidad de generar resonancia en el/ la observador/a La imagen interpela, provoca reflexión o empatía, permitiendo que otras personas se reconozcan o dialoguen con lo representado.		
Alineación con valores éticos y pedagógicos de la creatividad relacional La imagen refleja actitudes de cuidado, escucha, inclusión, reciprocidad y construcción colectiva del sentido creativo.		

Y es importante señalar que las imágenes en blanco y negro resultan especialmente apropiadas e interesantes para la investigación artística o biográfico-narrativa, desde una dimensión estética y también cognitiva, pues concentra la atención en lo esencial y así es posible enfocar e intensificar la mirada en las formas, gestos, relaciones y detalles en los que no se hace necesaria la aportación cromática. Es decir, favorece una observación lenta para la contemplación de los procesos y un análisis con sobriedad para la reflexión. Por último, añade un leve extrañamiento que desplaza el significado del suceso al ámbito poético pues la imagen sobria neutraliza otros elementos que pueden ser distractivos, favoreciendo una lectura más fenomenológica y no condicionada por el valor del color.

3.8. Análisis de datos

Con el fin de profundizar en la comprensión del valor socioeducativo y pedagógico de las imágenes producidas por el estudiantado de Educación, se realizó un análisis cualitativo de las *fotoperformances* a partir de los anteriores ítems de observación en consonancia con el enfoque de la *creatividad relacional*, la pedagogía performativa y la metodología investigadora de la *fotonarración*. Como se ha comentado, dichos ítems no responden a criterios técnicos o formales de "lectura" de la imagen, sino a dimensiones simbólicas, relacionales y éticas para valorar así su significatividad y su posibilidad transformadora.

Así, el análisis muestra una presencia clara y reiterada de la dimensión relacional en muchas de las imágenes seleccionadas ya que las diferentes *fotoperformances* no se centran en la autorrepresentación individual, sino que evidencian explícitamente los vínculos a través de la expresión del encuentro, cuidado, apoyo mutuo, reconocimiento del otro y sentido de pertenencia. Incluso en aquellas propuestas de imágenes realizadas de manera individual, esa relación se establece y entiende con el entorno, la memoria compartida o la comunidad simbólica a la que se pertenece, reforzando la comprensión de la creatividad como un fenómeno de intersubjetividad que interrelaciona con otros.

Se constata también la centralidad del cuerpo en muchas de las imágenes realizadas como mediador simbólico y narrativo pues aparece a modo de eje expresivo principal a través de distintos gestos, posturas, contactos, distancias, ausencias o desplazamientos que articulan el sentido del relato visual. Por todo ello, lejos de una mera corporalidad representativa o ilustrativa, el cuerpo actúa como un lenguaje encarnado que genere significado y comunica las experiencias relacionales, emocionales y también biográficas.

El espacio adquiere igualmente un papel relevante en la construcción del sentido. De esta manera, las diferentes imágenes muestran una vinculación significativa con los espacios habitados, ya sean aulas, campus universitario, entornos naturales o espacios culturales compartidos. Estos lugares no funcionan como simples fondos, sino como territorios simbólicos cargados de memoria, tránsito y transformación, convirtiéndose en elementos activos de la narrativa visual y en prolongaciones relacionales del cuerpo.

En aquellas *fotoperformances* donde se incorporan objetos mediadores, estos aparecen investidos de un claro valor simbólico y también afectivo. Es decir, objetos como espejos, materiales envolventes o elementos naturales median las relaciones entre los cuerpos, introduciendo tensiones dialógicas (protección y aislamiento, reflejo y ocultamiento, apego y emancipación) que enriquecen la lectura relacional de cada escena o situación.

El análisis pone de manifiesto una fuerte dimensión metafórica y poética en el conjunto de las imágenes. Las *fotoperformances* trascienden la mera descripción de una acción para proponer metáforas visuales abiertas que invitan a la interpretación y a la pluralidad de lecturas. Esta cualidad o manifestación poética

afirma y confirma todo su potencial pedagógico al situar a la persona participante en una disposición reflexiva y “resonante”.

Otro aspecto fundamental y significativo es la coherencia entre la imagen y la narrativa textual que la acompaña y dota de sentido en la mayoría de las imágenes ofrecidas por el estudiantado de Educación. Así, el diálogo visual-textual que ofrecen se construye de manera complementaria y no redundante pues las palabras o texto amplían, profundizan o resignifican la imagen sin limitar su polisemia, configurando unidades narrativas complejas que constituyen la principal estructura relatora del significado de cada acción.

Todas las imágenes analizadas expresan de forma consistente experiencias emocionales y biográficas, tanto individuales como colectivas: crecimiento, memoria, ausencia, apoyo emocional, transformación identitaria o trayectorias vitales vinculadas a la experiencia universitaria transformadora se hacen visibles, favoreciendo la construcción del sentido comunitario. Se observa, además, un carácter procesual en las *fotoperformances* ya que muchas de las imágenes recogidas sugieren tránsito, cambio, devenir y transformación, alejándose de una lógica de producto final cerrado. Este énfasis en el proceso consolida la concepción de la creación relacional como experiencia en tránsito, siempre abierta e inacabada, donde el valor educativo reside en el propio devenir de la acción compartida.

En cuanto a la recepción, las imágenes muestran gran capacidad de generar resonancia desde su carácter abierto, simbólico y relacional favorece la empatía y la identificación, permitiendo que otros dialoguen con lo representado desde sus propias biografías. Así pues, todas las *fotoperformances* encarnan actitudes de cuidado, escucha, inclusión, reciprocidad y cocreación, situando la estética en continuidad con una ética relacional que visibiliza los vínculos y la construcción colectiva del sentido. Por tanto, las imágenes constituyen en sí mismas discursos relacionales capaces de narrar, producir y sostener la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva creativa, ética y comunitaria.

4. Resultados

El estudio confirma, por tanto, que la creación relacional puede ser conceptualizada y comprendida desde una teoría situada, emergente y profundamente vinculada a la práctica. Así, las experiencias de *fotoperformance* y *fotonarración* analizadas muestran que la creatividad no opera como una competencia individual o una habilidad técnica, sino como un fenómeno intersubjetivo y procesual que se activa en la relación entre la presencia en el espacio, los objetos y los relatos compartidos. La práctica artística performativa se consolida, por tanto, como un campo fértil para construir conocimiento pedagógico desde la experiencia vivida, validando la *creatividad relacional* como marco teórico y metodológico para la formación del estudiantado universitario de Educación.

Los resultados evidencian una resignificación clara del concepto de creatividad, que deja de asociarse a la originalidad individual o a la producción de resultados para emerger como experiencia de pertenencia, reconocimiento mutuo y construcción de sentido compartido. Las narrativas visuales textuales revelan también cómo los estudiantes universitarios comprenden el hecho creativo como algo que sucede “con otros y para otros”, reforzando la idea de comunidad educativa como espacio simbólico donde la acción de la creatividad adquiere valor ético, afectivo y social. Esta resignificación tendrá una trascendencia en la identidad profesional de los futuros docentes, al desplazar modelos competitivos o productivistas hacia los enfoques colaborativos y relacionales.

También las propuestas performativas generaron espacios de encuentro reales que favorecieron la interacción, la escucha activa y el intercambio de experiencias. El aula, el campus y otros lugares cotidianos se transformaron pues en territorios narrativos y relacionales, superando su función (des)localizada y referencial para convertirse en escenarios de experimentación pedagógica. Estos espacios permitieron ensayar formas de convivencia creativa que facilitan procesos de reflexión compartida y de construcción colectiva del conocimiento. La investigación pone de manifiesto que la participación en procesos de creación relacional favorece una toma de conciencia explícita del derecho a la cocreación, ya que las imágenes y relatos analizados encarnan así lo sutiles valores de cuidado, reciprocidad, inclusión y responsabilidad compartida, evidenciando que la dimensión estética de esa cocreación no puede separarse de su dimensión ética. Por tanto, la propuesta de la *fotoperformance* se revela como una práctica que no solo representa y ofrece visibilidad a las relaciones, sino que las produce, sostiene y significa, situando la creación relacional como una experiencia transformadora y contextualizada.

El estudio también concluye, además, que estas experiencias generan una resonancia emocional y empatía, tanto entre participantes como en receptores e interpretantes de las narrativas visuales textuales. Esta resonancia favorece la aparición de vínculos y redes relacionales que trascienden la experiencia puntual de la asignatura, abriendo la posibilidad de continuidad de los procesos creativos en otros contextos socioeducativos y comunitarios. La creatividad relacional se consolida, por tanto, como sentido de continuidad, memoria y transformación, más allá de la lógica del proyecto cerrado o del mero producto final que aplican las "técnicas creativas". En resumen, la validación del estudio aborda criterios de credibilidad, coherencia y profundidad interpretativa que son propios de la investigación cualitativa y artística mediante la posible "triangulación" de imágenes, textos narrativos y conversaciones, permitiendo contrastar sus significados desde registros simbólicos para una validación dialógica y su reflexividad investigadora.

5. Discusión

Para comprender y ofrecer significado a los hallazgos expuestos y resultados obtenidos desde su contraste y elaboración conceptual, se pone de manifiesto que el contexto socioeducativo constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad relacional, entendida como una práctica situada que emerge del encuentro entre corporalidades, espacios, objetos y narraciones. La experiencia performativa permite al estudiantado acceder a nuevos ámbitos simbólicos desde los que configurar relaciones significativas, activando la dimensión lúdica de la educación como condición para el encuentro, la participación y la construcción colectiva de sentido a través del "suceso performativo" (Lorente, 2013) que es la base de una teoría fundamentada en la práctica de la *creatividad relacional* o configuración de ambientes de aprendizaje creativo en educación superior para resignificar el concepto de creatividad desde la pertenencia y la continuidad de la comunidad educativa que reconoce la acción creativa en y con otros.

Los resultados confirman que la identidad se construye siempre de manera relacional y contextualizada, en diálogo con las experiencias vividas en un contexto determinado. Desde esta perspectiva, la creación relacional se entiende como un proceso dinámico, intersubjetivo y transformador que ofrece espacios significativos donde el estudiantado participante se encuentra, interactúa y comparte en la posibilidad del ensayo contextual. La generación de situaciones incluyentes mediante acciones performativas posibilita así ese ensayo de formas alternativas de convivencia creativa, situando a la educación como práctica consciente de transformación en la educación superior que se propone desde el desarrollo de la posibilidad para la creación relacional, en la que la acción performativa y sus narrativas son dispositivos epistemológicos

para resignificar esa creatividad como metáfora de vida y experiencia basada en reconocer a los otros como agentes creativos con derecho a la cocreación como valor ético y estético (Rivas y Herrera, 2009).

Asimismo, los hallazgos evidencian que la toma de conciencia de la acción creativa no se vincula prioritariamente al dominio de técnicas, materiales o procedimientos, sino a la reflexión compartida sobre el sentido del arte comunitario y el juego performativo. La creatividad se afirma pues como continuidad narrativa y transmisión de un saber experiencial. Así la *fotoperformance*, en tanto metodología híbrida de acción, imagen y narrativa, se revela para articular procesos de vinculación, resonancia y memoria (Elliott, Fleming y Frimberger, 2019) que afectan, ofrecen visibilidad y crean memoria colectiva. Del mismo modo, ponerse en lugar del otro (y con el otro) es una manifestación de la creatividad que conciben el sujeto en interdependencia y metaforización del encuentro. Se reafirma pues el potencial del ámbito universitario como “lugar de símbolo” (Ruiz de Velasco-Gálvez y Abad-Molina, 2019), capaz de generar los procesos de confianza que transformen la comprensión y transmisión de la ritualidad como condición para imaginar y sostener maneras otras de Ser y estar juntos en educación, pues solo así será posible.

6. Conclusiones

Como reflexión a las cuestiones preliminares de este estudio, se ofrecen las siguientes conclusiones, siendo conscientes de que toda narración tiene un principio y un final. Así, el concepto de identidad se concreta y construye siempre en relación (la alteridad), de acuerdo con la experiencia que cada persona posee en un contexto determinado. Se necesitan, pues, situaciones incluyentes a través de acciones que imaginen formas posibles de convivencia creativa. El reto será entonces construir una teoría y una práctica para identificar y potenciar estas acciones y que produzcan acciones para la construcción consciente y colectiva de la educación que no privilegie la creatividad como virtud innata sino como fluido del cambio. Y sólo se puede comprender algo si se trata de cambiarlo.

En referencia a un desarrollo de una teoría fundamentada en la práctica de la *creatividad relacional* en las materias de Educación Artística de la educación superior, además de los mencionados anteriormente en el texto, existen diferentes propuestas para integrar la acción performativa y sus diferentes narrativas (Martínez-Cano, 2022) que resignifiquen el concepto de creatividad como ensayo o metáfora de vida de la comunidad educativa y se fundamente en el reconocimiento de la acción creativa de otros, ya sean infancias o adultos. Es decir, el “docente creativo” debe comprender su rol en el aula y considerar que su activismo (o exceso de actividad) puede inhibir la creatividad de los alumnos pues debe ser “fondo” para que la “figura” sea la relacionalidad como verdadera protagonista.

Así se ofrecen lugares significativos e investidos creativamente, no para generar objetos o representaciones que no responden a las verdaderas necesidades de formación del estudiantado universitario que muchas veces son ensayos procedimentales y no tienen una aplicación o continuidad en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Es decir, la toma de conciencia de la acción creativa no es el aprendizaje de un repertorio de técnicas o posibilidades de materiales, sino la reflexión compartida sobre el sentido de las artes como voz y expresión de la comunidad de referencia que accede a la cocreación como un derecho. La creatividad pues no será la innovación o la búsqueda de la novedad como nicho comercial de las editoriales educativas o de la moda efímera, sino la permanencia de una narración en la que somos testigos y transmisores de un conocimiento heredado.

Y en la interpretación y puesta en práctica de la *fotoperformance* como experiencia artística compartida de *creatividad relacional* con el estudiantado universitario, resulta la vinculación y significación para formar parte de una “narración de narraciones” donde la metáfora educativa atraviesa la vida de relación para expresar su sentido y desarrollo, no solo para la práctica estética o procedimental, sino como un lugar de acogida. Por todo ello, en todo ámbito socioeducativo, la posibilidad del encuentro metafórico adquiere un significado más profundo pues las manifestaciones creativas de colectivos que “hacen arte juntos”, no solo representan y significan esas relaciones, sino que las recrean y celebran. Ser creativos en comunidad es, por tanto, una manera de resonar con otros desde la aportación que realiza cada historia individual que se funde en el océano del proyecto compartido. De tal manera, la trama emocional y simbólica se comparte creativamente con mínimos gestos que revelan lo extraordinario que sucede para descubrir que existen relaciones inéditas entre los acontecimientos y las personas.

Así, ponerse en el lugar del otro (y con el otro) es posible mediante diferentes propuestas creativas que nos convocan para entender el “yo” en interdependencia que significa el “ser siendo” de la alteridad que nos dispone y predispone para asumir formas de convivencia basadas en la mera espontaneidad, el disfrute, la alegría y el sentido del humor que acoge lo inesperado en la capacidad para el asombro como actitud creativa. Y las creatividades con las que se construyen asignaturas para la formación de docentes, más basadas en el “hacer” y experimentar técnicas o procedimientos que añoran las aulas de la Facultad de Bellas Artes y se encuentran desubicadas, no son necesarias para el desarrollo y reconocimiento de la creatividad infantil y se hace ya urgente su revisión.

Y siendo siempre conscientes de que el *contexto* es también un buen maestro, el ámbito socioeducativo universitario se propone como *zona intermedia* y lugar de símbolo para ofrecer las condiciones del proceso de metaforización que nos constituye ya que es el interlocutor válido para cambiar las maneras que entendemos (y transmitimos) una filosofía educativa en sus rituales. Y en esa ritualidad que no hace-siempre-lo-mismo-de-la-misma-manera, el derecho a la *vida creativa* se filtra por las grietas del sistema social que es rutinario para su pervivencia y estabilidad. Así, la labor poética del juego con la palabra, la imagen y los objetos se convierte en trasgresión y amable travesura que refunda la norma. Esa ha sido nuestra experiencia, y ahora, también nuestra esperanza.

7. Referencias bibliográficas

- Abad-Molina, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y fiesta. En S. Díaz Rodríguez y S. Montemayor Ruiz (Coords.). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (37-76). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Abad-Molina, J. y Ruiz de Velasco-Gálvez, Á. (2009). *Ecología Humana: Espacios, Relaciones y Sentidos*. Centro Universitario La Salle, UAM, Madrid.
- Abad-Molina, J. y Ruiz de Velasco-Gálvez, Á. (2020). Experiencias de arte comunitario: cuerpo-objeto-espacio-palabra. En Raquejo, T. (coord.). *El arte de corporeizar el entorno: prácticas artísticas para una pedagogía del sentir* (137-153). Mc Graw Hill.
- Abad-Molina, J. y Ruiz de Velasco-Gálvez, Á. (2025). Instalaciones de Juego y arte comunitario: una experiencia de mediación artística e intercultural con familias de la comunidad china de Madrid. *Pulso. Revista de Educación*, 48, 63-86. <https://doi.org/10.58265/pulso.7518>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

- Bennett, L. H. (2020). *Making and Relational Creativity: An exploration of relationships that arise through creative practices in informal making spaces*. Taylor y Francis, Routledge.
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: validez metodológica y potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo editora.
- Buber, M. (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity* (S. N. Eisenstadt, Ed.). University of Chicago Press.
- Cantero, M. A., (2017). ¿Un “cuerpo presente” en la escuela? Una propuesta: time in. En M. E. Prados, M. J. Márquez y D. Padua (coords.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial*, (79-98). Edeal.
- De Bruin, L. C. y Kästner, L. (2012). Dynamic embodied cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(4), 541-563. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9223-1>
- Duero, D. G., Osorio, F., Córdoba, M. C. y González Grané, M. C. (2021). Sistematización de un modelo fenomenológico-narrativo para el análisis del relato autobiográfico durante el proceso psicoterapéutico. *Psykhé*, 30(1), 1-19.
- Elliott, M., Fleming, M. y Frimberger, K. (2019). Performative arts and pedagogy: A British perspective. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning & Research*, 13(2), 10-23. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.2.2>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goldbard, A. (2006). *New creative community: The art of cultural development*. New Village Press.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces in Higher Education*. Academy of Management Learning & Education.
- Kwon, M. (2004). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. MIT Press.
- Lacy, S. (Ed.). (1995). *Mapping the terrain: New genre public art*. Bay Press.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sigueme.
- Lorente-Bilbao, J. I. (2013). *Investigación performativa y aprendizaje basado en proyectos de postgrado en las artes escénicas*. Universitat de Girona.
- Madison, D. S. y Hamera, J. (2006). *The sage handbook of performance studies*. SAGE Publications.
- Martínez-Cano, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 17-48. <https://doi.org/10.5209/arte.77905>
- Morén, S. (2019). *Relational Creativity: What can participatory art do for higher*. Tesis Doctoral. Department of creative studies Umeå University.
- Palacios-Garrido, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, 31(1), 3-25. <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>
- Prados-Megías, M. E., y Rivas-Flores, J. I. (2019). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones*. En *Educación*, 8(10), 82-99. <https://doi.org/10.30972/riie.8103654>

- Prados-Megías, M. E. (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para reinterpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 37-56. doi:10.22370/ieya.2020.6.1.1934.
- Rivas, J. I. y Herrera, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.
- Ruiz de Velasco-Gálvez, Á. y Abad-Molina, J. (2009). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las Instalaciones de Juego*. Barcelona, Graó.
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). *Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment*. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369-387.
-