



## LA FAMILIA COMO MEDIADORA ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: APRENDIZAJES FAMILIARES INTERGENERACIONALES EN PATRIMONIO CULTURAL, ARTÍSTICO Y NATURAL

*family as an artistic mediator in heritage education: intergenerational family learning in cultural, artistic and natural heritage.*

pp:163-178

**Martín Caeiro Rodríguez**

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Zaragoza, España

mcaeiro@unizar.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

### RESUMEN

La familia ha adquirido de nuevo protagonismo como educadora debido a la situación de pandemia y al confinamiento. Innumerables vídeos e imágenes en los medios han desvelado el esfuerzo e implicación de padres, madres, abuelos, hermanos... por realizar actividades formativas con los niños, atender a las necesidades académicas de los adolescentes y a sus aprendizajes sumándose al gran esfuerzo realizado por los docentes. Esto nos ha recordado a los educadores que la familia es vehículo de aprendizajes irreemplazables en los que lo cognitivo se vuelve afectivo y lo obligatorio deseo y necesidad de saber. Nuestro objetivo es identificar las posibilidades educativas patrimoniales que la familia puede generar al enlazar en sus experiencias lo afectivo y emotivo con lo cognitivo. Este artículo-paseo presenta experiencias de educación patrimonial artísticas, culturales y naturales llevadas a cabo en el seno familiar desde la doble condición de ser quién escribe educador artístico y padre.

**Palabras clave:** educación patrimonial, aprender arte en familia, artículo-paseo, contrato natural, metodología walking, pedagogía metodográfica

### ABSTRACT

The family has once again taken on a leading role as an educator due to the pandemic situation and confinement. Countless videos and images in the media have revealed the effort and involvement of fathers, mothers, grandparents, siblings... in carrying out educational activities with children, attending to the academic needs of adolescents and their learning, in addition to the great effort made by teachers. This has reminded us educators that the family is a vehicle for irreplaceable learning in which the cognitive becomes affective and the compulsory becomes a desire and a need to know. Our objective is to identify the patrimonial educational possibilities that the family can generate by linking the affective and emotional with the cognitive in their experiences. This article-passage presents experiences of artistic, cultural and natural heritage education carried out within the family from the double condition of being an artistic educator and a parent.

**Keywords:** heritage education, learning art as a family, article-walking, natural contract, walking methodology, methodography pedagogy,



## 1. INTRODUCCIÓN: LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA FAMILIAR COMO EDUCACIÓN



Figura 1. Título Visual: Mis hijos Ian y Teo sintiendo un arbusto antes de dibujarlo. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Caeiro (2021)

*Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia. (Eisner, 2012)*

Las experiencias familiares que educan no son sólo de carácter instructivo en el sentido de fabricar “buenas personas” para vivir en sociedad o “formadas” para trabajar en una fábrica o “instruidas” en conocimientos pretéritos. Siendo la educación también un proceso civilizatorio, en el que dotamos a nuestro alumnado de valores sociales, morales y de comportamiento, en el contexto familiar, hay una educación artística que incorpora a los procesos cognitivos la afectividad y la emotividad de un modo intergeneracional. En la educación artística en familia se articulan intrínsecamente los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir (Delors, 1996), a los que debemos añadir en la necesidad del arte y la educación patrimonial el “aprender a sentir” (o percibir) lo que nos rodea (Mesías,

2019); que además es el pilar que da “sentido” a los otros cuatro pilares. Porque, ¿cómo se puede conocer sin sentir lo que se conoce?, ¿cómo podemos hacer sin sentir lo que se está haciendo?, ¿cómo podemos ser insensiblemente?, ¿o cómo convivir sin sentirnos acompañados? ¿Se puede educar en patrimonios sin sentirlo? ¿Se puede aprender sin sentir(lo) que se conoce? Este acto de “sentir” es el que nos demuestra que estamos vivos, y es el principio de cualquier aprendizaje, que adquiere pleno significado cuando hablamos de valorar la cultura, el arte, la naturaleza, a uno mismo y al otro y generar educación inteligentemente sensible, estética o patrimonial (Caeiro, 2020a). Este “sentir-se” en el mundo y parte del mundo es un aprendizaje que se empieza a experimentar gateando, tanteando las cosas, tocando el entorno, táctilmente, y que se vuelve ilimitado a través del ejercicio progresivo de la imaginación consciente y creadora (Vigotsky, 2014), un acto en el que ya no hay límites físicos ni leyes naturales que lo cuadriculen. Este “aprender a sentir(se)” es la inteligencia sensible (Zubiri, 1980), un sentir inteligente, un saber que sabe articulando y extendiéndose a todos los sentidos, que utiliza todos los órganos, tanto los sensoriales (vista, oído, olfato, tacto...) como los sociales (pies, manos...). Con esta educación artística ejercida sobre el patrimonio (Aguirre, 2008), aprendizaje situado entre la experiencia cognitiva y la vivencia artística (Dewey, 2008), los niños aprenden el mundo como si saborearan fresas, chocolate, manzanas. Por algo el niño sapiens sapiens es el que



“saborea el saber”, el que “sabe (a) que sabe” el mundo.

En este contexto de experiencias familiares artísticas y educativas relacionadas con los patrimonios, es donde situamos este artículo-paseo. De este modo, el objetivo que guía nuestra propuesta es el de identificar y visibilizar las posibilidades educativas patrimoniales que la familia puede generar al enlazar en sus experiencias lo afectivo y emotivo con lo cognitivo. Para ello, conectamos el aprendizaje familiar con los procesos educativos del área artística, la competencia Conciencia y Expresiones Culturales y con las responsabilidades que los educadores artísticos tenemos en la educación patrimonial del alumnado (Calaf, 2003; Álvarez, Martínez-Valcárcel y García-Marín, 2017), tanto la de carácter cultural como artístico o natural. Este tipo de educación artística y patrimonial familiar, actúa en diversas dimensiones al mismo tiempo: afectiva, social, espiritual, intelectual, interpersonal (Marín-Cepeda y Fontal: 2020). En este caso, lo hacemos desde la coincidencia de ser el autor docente de arte y padre. Por ello, las imágenes y reflexiones que aquí aparecen tienen el objeto de incorporar a la familia como parte de una educación que transciende lo instructivo y cognitivo curricular incorporando la afectividad y sensitividad al aprendizaje que ocurre de forma intergeneracional en el contexto familiar. Se desvela así una cognición afectiva, sensible y emocional que atrapa conceptos, desarrolla valores, enseña contenidos, aprende objetivos, construye actividades, percibe las cosas desde una cognición

encarnada, de forma viva, experiencias que dejan huellas no sujetas a valoraciones formales, más bien desencajadas (o liberadas) de las cuadriculas del diseño curricular y legislativo, pero tan vivas y permanentes en la memoria familiar que difícilmente pueden adquirir como aprendizajes mayor significación para los protagonistas. Ilustraremos esta posibilidad y necesidad de aprender a través de paseos y experiencias patrimoniales familiares: espacios percibidos y habitados, actos de dibujar y pintar, procesos del sentir e inteligir, modos del cuidar y registrar. Aquí, las imágenes son testimonios fundamentales de esta exploración educativa familiar por los patrimonios.

## 2. DESARROLLO: EXPERIENCIAS FAMILIARES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El hogar es el centro del que parten las experiencias y aprendizajes patrimoniales de carácter familiar, social y escolar. En el hogar están los símbolos propios creados desde las conexiones que, como personas establecemos con el patrimonio (Fontal, 2008). Las interacciones familiares con objetos y espacios del hogar se establecen a partir de unos usos que a lo largo del tiempo van incorporando aspectos del carácter y de la personalidad de los miembros de la familia. Todos estos espacios y objetos van transformándose a medida que cada miembro familiar pasa de una edad a otra: se va desplazando, dejando entrada a otros objetos y símbolos normalmente más grandes y personales, fundamentalmente, porque el tamaño del cuerpo cambia y todo se queda



pequeño: la cama, la silla, el escritorio, la ropa, la bicicleta... Lo que rodea en el hogar a cada persona o familia cambia en relación con los procesos biológicos marcados por la naturaleza. Evidentemente, a estos cambios se le añaden los de carácter cultural, los influídos por los memes que cada época y cultura genera y que repercuten en cada edad: infancia, adolescencia, adulto... o los cambios circunstanciales de carácter económico, laboral o catastrófico que van aconteciendo. ¿Por qué nos referimos a estas metamorfosis familiares? Esta afectividad y afectación formal cultura-biología, o iconosfera-biosfera sigue presente cuando la familia transita por el espacio público. De tal modo, que las experiencias educativas patrimoniales se convierten, como veremos, en vivencias dinámicas, en aprendizajes vivos y encarnados más condicionados por el cuerpo y lo performativo que por los lenguajes con los que se han configurado o las intenciones con las que se exponen o incluso las motivaciones que hayan activado esos aprendizajes familiares. Todo patrimonio debe estar educativamente vivo, o sentirse "vinculado a la vida" (Vidagáñ, 2019). La familia como espectadora patrimonial es diversa, no universal, sus actos educativos reflejan, en coherencia con el mundo que les rodea, lo dinámico (Caeiro, 2020b), desvelando sus experiencias e imágenes el estilo único característico de cada unidad familiar.

## 2.1 Método: educar e investigar entre lo metodológico y lo metodográfico

En el contexto de la educación artística contemporánea encontra-

mos las Metodologías Artísticas de Enseñanza (MAE) y las Metodografías Artísticas del Aprendizaje (MAA), en las que deben unirse la necesidad de enseñar arte del docente con el deseo de aprender del discente. ¿Cómo aprender algo artístico que no se percibe como necesario ni se desea aprenderlo? Esta conexión entre deseos y necesidades es fundamental cuando se trata de experiencias formativas familiares artísticas y patrimoniales. En este sentido, una metodología organiza el viaje de antemano, mientras que una metodografía se define en el tránsito, articula lo biográfico con lo poético y lo cognitivo mientras se aprende arte. Cada experiencia artística y patrimonial supone un recorrido metodográfico distinto (Caeiro, 2020c; Caeiro, Callejón y Chacón, 2021). ¿Cómo habríamos de aprender o enseñar una escultura igual que hacemos con un paisaje, un árbol o una vaca? Cada experiencia posibilita y abre a momentos singulares en los que lo biográfico, inter-subjetivo y afectivo personalizan los actos cognitivos del aprendizaje y su enseñanza artística. En esta línea metodográfica en la que discurrirán nuestras experiencias artísticas familiares, encontramos los métodos de la Artografía (Irwin, 2013; 2017; Marín y Roldán, 2019; Marín, Roldán y Caeiro, 2020), que enlazan arte (art) investigación (research) y educación (teacher) en una misma experiencia, y las metodologías walking (De Miguel, 2020) que conciben el acto de educar como un tránsito poético, como un paseo cognitivo, expresivo, afectivo del entorno en primera persona. En este sentido, al tratarse de experien-



cias que documentamos fotográficamente, y ser nosotros educadores artísticos, utilizamos los instrumentos y técnicas propios de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Sullivan, 2004; Marín, 2011; Roldán, 2015; Rolling, 2017; Marín, 2020), como el fotoensayo descriptivo y narrativo, los pares visuales, los comentarios visuales, las citas visuales directas e indirectas, los títulos y las conclusiones visuales o el collage fotográfico: “Cada una de las fotografías que configuran un foto-ensayo y, sobre todo, las interrelaciones que establecen unas imágenes con otras, van centrando sucesivamente las posibles interpretaciones y significados hasta conformar con suficiente claridad una idea o razonamiento” (Roldán y Marín, 2012: 78). Estos son los referentes académicos, investigadores y artísticos que sitúan estas experiencias familiares y recorridos educativos intergeneracionales acerca del patrimonio.

### **2.1.1 Procedimiento y participantes**

El procedimiento ha consistido en, primero, desencadenar el deseo de enseñar a los hijos a apreciar su patrimonio natural, artístico y cultural y hacerlo desde vivencias familiares intergeneracionales que introdujesen lo poético; y, segundo, salir en busca de aventuras patrimoniales aplicando recorridos metodográficos, tanto por los espacios de la ciudad de Zaragoza naturales como por los espacios museísticos y artísticos. Así, primero, empezamos por dibujar árboles en nuestra plaza, después en el Parque de Las Delicias, luego nos pusimos a caminar descalzos en el Parque Grande; otro

día, visitamos la exposición dedicada a Montmartre en el Caixa Fórum; otro día dibujamos y pintamos en el espacio de la casa familiar; finalmente, hicimos una visita al Ibón de Escarilla en Huesca. Los participantes han sido: papá (48 años), mamá (41 años), sus hijos Teo (7 años) e Ían (5 años), la yaya, Alicia (81 años), las plantas y los árboles, la ciudad de Zaragoza, el Pirineo y los recuerdos fotográficos familiares relacionados con actos y experiencias familiares artísticas. Por tanto, este artículo presenta experiencias de educación patrimonial intergeneracional y familiar tanto preteritas como del momento presente.

### **2.2 Primera experiencia: espacios percibidos y habitados**

#### **2.2.1 Museos y centros de arte contemporáneo**

Cuando visitas una exposición con tu familia, lo que haces o dices repercute en tus hijos, tus familiares, influye sus actitudes hacia lo que ocupa el museo, se expone, se propone (Caeiro, 2020d). El objetivo de los museos y centros de arte contemporáneo es repercutir afectiva y cognitivamente en los que visitan sus exposiciones, en activarlos emocional y cognitivamente consiguiendo que no se sientan “de visita”, sino que lo habiten como un espacio que esté simbólicamente conectado con ellos, como si estuviesen en casa.



Figura 2. Visitando “Montmartre” en familia. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021), que incluye dos citas visuales indirectas de Toulouse-Lautrec, izquierda, Moulin Rouge: La Goulue (1891), derecha, Divan Japonais (1892-93). En las fotos: arriba, Teo señalando para su hermano la bailarina La Goulue (1891), y abajo, Teo e Ían imitando una obra de arte.

Un gesto habitual de los que visitan exposiciones o se relacionan con obras de arte es imitar sus expresiones y actitudes (Figura 2). ¿Puede haber un ejemplo de conexión afectiva y cognitiva de un niño con lo que está percibiendo que el hecho de que la imite, que le de vida, que la sensibilice a través de su cuerpo, que desvele su aprendizaje con su actitud y sus gestos? ¿Qué valor patrimonial artístico y cultural se pone de manifiesto con este gesto de mímisis? ¿No es una evidencia de que se ha comprendido y además disfrutado de la obra, que se ha asimilado biográficamente su discurso más allá de lo curricular y

expositivo? Es como si en esa interacción afectiva con las obras de arte nuestras propias vidas se poetizasen: “El trabajo de las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado estableciendo contacto con lo demás y compartiendo una cultura.” (Eisner, 2004:19) El valor de la familia en esta educación patrimonial es que lo cognitivo, lo expresivo y lo afectivo convergen de forma natural, que la familia hace cultura por deseo y no solo por necesidad formativa. En su contacto con lo artístico la familia se encarna afectuosa y plásticamente a lo que se ha expuesto.

### 2.3. Segunda experiencia: actos de dibujar y pintar

#### 2.3.1 Dibujar y pintar en el hogar

Una de las actividades más comunes que ocurren en el espacio familiar es la de dibujar (Figura 3). Es una forma de expresión que se pone de manifiesto en paralelo a la evolución biológica y neurológica de cada niño y sus necesidades de expresarse y comunicarse. Los familiares que son ajenos al universo expresivo y comunicativo que va ocurriendo a lo largo de la infancia desconocen que cada momento de la vida “artística” del niño se manifiesta de diferente modo respondiendo a esas necesidades expresivas, a sus posibilidades comunicativas, ambas limitadas lingüísticamente, que desvelan momentos neurológicos acordes al tiempo biológico en el que los niños dibujan,



que son escrituras gráfico-plásticas e ideogramáticas que responden a desarrollos cognitivos, afectivos, emocionales propios de cada edad. A estas etapas gráfico-plásticas se las ha denominado de muchos modos y analizado desde muchos enfoques (Lowenfeld, 1973; Luquet, 1981; Marín-Viadel, 1998). En esos enfoques, encontramos modelos como el patológico o el psicológico (Rouma, 1919), pero hay uno que permite situarse con facilidad en lo dibujado y es el enfoque evolutivo de las expresiones artísticas. Comprendiendo las etapas que se han definido, los familiares pueden fomentar y enriquecer temas, contextos, ampliar recursos y técnicas y aprovechar para educar en el patrimonio artístico a sus hijos. Aparte, ¿cómo limitar en los hijos esta necesidad neurológica, emocional, sensible de expresar, comunicar y mostrar sus mundos que empieza incluso antes de hablar o escribir con la palabra?



Figura 3. Pintando en el hogar. Fotoensayo compuesto por dos fotografías, izquierda, Martín dibujando a “Nuestro vecino Totoro” de Bárbara Lavilla (2020) que incluye una cita visual indirecta (Miyazaki, 1988), derecha, Ián dibujando un Dragón, de Caeiro (2020).

### 2.3.2 Dibujar árboles y plantas en familia: favorecer el contrato natural

En la naturaleza, en los tránsitos que se llevan a cabo en familia en entornos y espacios naturales ocurre reiteradamente el deseo de aprender a ser paisaje, de sentirse paisaje conectándose, no solo desde el tránsito y el recorrido, sino también desde acciones performativas que ocurren sobre el mismo paisaje y con espacios concretos. Estos momentos de detención en el paisaje son instantes pedagógicos de asimilación del patrimonio natural. Michel Serres, considerando que nuestro hogar, al ser global exige un logos común, propuso que el “contrato social” y el “derecho natural” fuesen fusionados para engendrar un “contrato natural”, al que él denomina “contrato de simbiosis” o simbionte. Contrato que exige que la especie humana le devuelva a la naturaleza lo que ella le entrega: “Entiendo por contrato natural en primer lugar el reconocimiento, exactamente metafísico, por cada colectividad, de que vive y trabaja en el mismo mundo global que todas las demás.” (Serres, 2004: 80) Bien podría introducirse en el contexto escolar, tanto para docentes como discentes como familiares este contrato que combina enseñanza, aprendizaje, ecología y desarrollo sostenible (Lipovetsky, 1993).

¿Qué ocurre cuando le pedimos a nuestros hijos que dibujen un árbol? (Figura 4) ¿Conectamos su universo interior con una atención estética profunda sobre aquello que les rodea? ¿Qué permanece en el tiempo de esos encuentros artísticos-naturales, instantes pedagógicos patrimoniales? ¿Qué aprendizajes intervienen en la comprensión de un árbol, de



su estructura, de la forma en la que crece, de sus ramificaciones, colores y olores, de su hábitat? Cada árbol, como cada familia, tiene un estilo. Así encontramos el estilo del ciprés alargado y flaco, el del roble robusto y disperso, el del sauce, lánguido y de ramas caídas, etcétera. Esto permite acceder a complejas operaciones cognitivas cuando se intenta dibujarlos, traducirlos bidimensionalmente, capturarlos artísticamente. ¿Cómo se organiza y se representa el estilo que cada especie de árbol representa? En principio, aplicando una máquina, ideando un sistema, desarrollando un esquema formal desde el dialogo con el aspecto del árbol. Como expresaba Munari en Dibujar un árbol, casi en cada lugar en el que se haya depositado una semilla, nacerá un árbol parecido a él. El estilo del árbol pasa a las siguientes generaciones, igual que en lo familiar, que abuelos, padres e hijos se asemejan.



Figura 4. Aprendiendo a dibujar un árbol. Fotoensayo compuesto por una cita visual directa (Munari, 2015) y dos fotografías de Bárbara Lavilla (2021)

Las vivencias forman parte de la vida familiar y, al margen de lo que ocurra en la mente de los niños, per-

manecen en el recuerdo de los adultos y en el álbum familiar de recuerdos y vivencias artístico-naturales para todos. Esas imágenes-documento, memoria-ilustrada son las evidencias de que el aprendizaje ha ocurrido, en ese momento y en ese lugar. En el caso de la educación artística una de las acciones más importantes y complejas cognitivamente hablando, es la de crear, y así lo ha evidenciado la psicología cognitiva (Efland, 2004), una habilidad humana, la de crear, que articula otras acciones psicosomáticas como: comprender, analizar, sintetizar, recordar o desear (Caeiro, 2018a), y que enlaza cognición con emoción (López, 2008).



Figura 5. Dibujando árboles 1. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021) y una cita visual directa de Haeckel (1904a)

El primer día que fuimos a dibujar árboles, las emociones e ilusiones tanto del padre como de la madre y de cada niño eran manifiestas. Cada uno con un cuaderno de “artista” y un bolígrafo multicolor. En una salida me propuse enseñarles a comprender mejor el árbol, artística y patrimonialmente hablando. Quería que aplicasen su imaginación creadora y



expresión a lo que percibían y capturaban gráficamente del árbol. Así que nos convertimos en epistemólogos visuales (Caeiro, 2018b) y salimos a hacer aventuras expresivas arbóreas (Figuras 5 y 6). Aprendimos a conocer el árbol de lejos y de cerca, holísticamente y en detalle, a ver patrones en su crecimiento y en la forma de cada parte, en las venas de cada hoja, y a ver que un árbol tiene “muchas caras”: espacio vacío, sombra. Dibujar el árbol en sus formas, en su crecimiento, comprendiéndolo en el lugar que ha crecido y se ha desarrollado permite expresarlo gráfica y visualmente de modo diverso. Los días siguientes los niños eran los que sacaban el tema y querían ir a dibujar árboles. Ejemplo de metacognición y de metaafectación (Caeiro, 2019), evidencia del aprendizaje patrimonial natural: han aprendido y desean seguir aprendiendo las formas, los árboles, los paisajes, proceso que les ha afectado y repercutido cognitivamente incorporando, además, la socialización en el aprendizaje a través del arte (Cuenca, 2014), por dibujar colectiva y familiarmente.

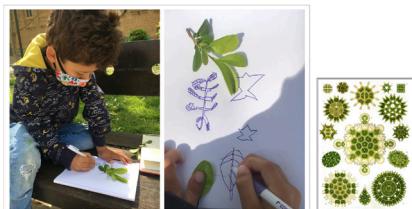


Figura 6. Dibujando árboles 1l. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021) y una cita visual directa de Haeckel (1904b)

### 2.3.3 Registrar la naturaleza en familia

Las ilustraciones están presentes en diversos contextos del arte y de la ciencia en forma de dibujos, grabados, pinturas, fotografías (Bleichmar, 2016). El asunto adquiere especial relevancia si situamos esta doble función de la ilustración (conocer y representar) en el contexto educativo y formativo de los niños en sus primeras etapas de desarrollo (Piaget, 1977; Luquet, 1927; Lowenfeld y Brittain, 1972), ya que la ilustración pone en juego lenguajes gráficos, plásticos, visuales, estéticos, semióticos y epistemológicos... necesarios para el correcto desarrollo cognitivo de los niños. Las ilustraciones de plantas y árboles son trabajos que representan en dos dimensiones el espacio holístico en el que viven.

Uno de los procesos que también surgen cuando paseas por la naturaleza es el de recoger plantas. Son conocidos los herbarios y colecciones ilustradas a lo largo de los siglos con la voluntad de conocer los especímenes, los ejemplares, catalogar su biología en forma, color, aspecto. Estas imágenes, como nos explica Bleichmar (2006: 44): “encarnaban objetos y procesos de observación, proporcionando a los naturalistas europeos repertorios visuales que les permitían reunir y comparar los especímenes naturales de todo el mundo dentro de los espacios cerrados de sus estudios”. En esta labor destacaron María Sibylla Merian (1647-1717), el pintor Pierre-Joseph Redouté (1759-1840), el artista botánico y entomólogo Georg Diery Ehret (1708-1770) y más tarde



Ernst Haeckel (1834-1919). Esas ilustraciones suelen registrar la planta en el transcurso del tiempo. La entomóloga e ilustradora Merian fue pionera en detallar procesos de metamorfosis de larvas, orugas y mariposas en torno a la planta (Figura 7). También educar para el contrato natural implica asumir la transformación, el ciclo de la vida e incluso el proceso de la muerte como parte de ella. Algo que no resta prioridad a la educación patrimonial relacionada con lo natural, sino que, si hay un contexto para educar en ello es el familiar, que al ser intergeneracional se muestra ya en diferentes estadios de vida formales, visuales, cognitivos... simultáneamente.



Figura 7. Mamá registrando una planta de amapola. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021) y una cita visual directa de Sibylla Merian (1705)

## 2.4. Tercera experiencia: procesos del sentir y percibir

### 2.4.1. Caminar descalzos por el parque para inteligir la hierba

Una experiencia que nos permite relacionarnos por igual a docentes y discentes (o padres, madres, abuelos,

hijos, hijas, nietos, nietas, hermanos, hermanas...) en el espacio natural lúdica y poéticamente es la de tocar la hierba con los pies descalzos (Figura 8). Es algo que solemos realizar en cuanto se da la oportunidad. El acto de descalzarse en tiempos de enmascaramiento Covid, adquiere un matiz especial ya que permite percibir y sentir el espacio natural que nos rodea desde otro punto de vista (o “punto de tacto”). ¿En qué educamos aquí? En el placer de descalzarse, de desnudar los pies cuando el rostro debe estar tapado, enmascarado, de conectar sensiblemente con lo que pisamos, de cambiar la temperatura de los pies al sentir el frescor de la hierba, de hacer convivir nuestra carne desnuda con la hierba verde. Es un acto de continuidad que el calzado impide percibir, sentir, comprender, inteligir y que la educación del patrimonio natural debe recuperar y activar como experiencia cognitiva multisensorial.



Figura 8. Comentario Visual. Papá, Teo e Ian caminan descalzos para inteligir la hierba. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Bárbara Lavilla (2021)



### 3. CONCLUSIONES: CONVIVIR, HABITAR Y CRECER CON PATRIMONIOS INTERGENERACIONAL Y ARTÍSTICAMENTE

Innumerables actos familiares suceden desde actos afectivos de expresión y comunicación surgidos al calor de las experiencias que viven los niños y los adultos en el hogar (Burke, 2019). Desde pequeños, los niños y las niñas expresan y comunican todo tipo de actos artísticos: no caminan, van danzando, bailando; no hablan, van cantando canturreando, tarareando; dibujan y pintan todo el tiempo incluso antes de acceder a la lectoescritura; hacen instalaciones en casa o al aire libre con lo que encuentran: sillas de un salón puestas como vagones de un tren, rincones en la habitación con infinidad de objetos que simbolizan una cueva; construyen hábitats en los que pueda ocurrir y discurrir su imaginación infantil; realizan dibujos cuyas temáticas escogen libremente motivados por los intereses, gustos y fascinaciones que les rodean o para regalar en cumpleaños a amistades especiales; hacen teatro constantemente inventando personajes, esenificando fragmentos de películas que han visto o libros que han leído... A todo ello, podemos añadirle las experiencias que los adultos realizamos con ellos en familia yendo a exposiciones, eventos, museos y enseñándoles a prestar atención a los patrimonios cultural, artístico y natural.

Este artículo-paseo ha ilustrado cómo la familia ofrece un contexto idóneo para que ocurran aprendizajes patrimoniales de un modo quizás más afectivo que el que puede darse en

el contexto escolar, ya que cierta distancia afectiva (por razones obvias) es necesaria por parte del docente con relación a sus discentes. En ese umbral educativo que va más allá de lo formal e institucional es donde la familia puede intervenir para complementar (o activar) un currículum que sea más vivo (Huerta, 2018) y convierta el aprendizaje en más deseable, apetecible, que sea cognitiva y expresivamente más sensible (Caeiro y Muñiz, 2019). En esta necesaria tarea civilizatoria sobre educación patrimonial natural, artística y cultural, la escuela y la familia deben ir juntos, metodográfica y pedagógicamente hablando.



Figura 9. Conclusiones Visuales. Ian y Teo enseñando a la yaya a sentir un árbol. Collage fotográfico, Caeiro (2021)

### FINANCIACIÓN

Este trabajo forma parte del proyecto “Metodologías de intervención social basadas en Artes Visuales: creación cultural, inclusión y patrimonio” (PID2019-109990RB-I00) (2020-2023), con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión de patrimonio. En I. Aguirre, O.



Fontal, B. Darras R. Rickenmann (Dir.), El acceso al patrimonio: retos y debates (pp. 67-118). Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5637632>

ÁLVAREZ, Pablo, MARTÍNEZ-VALCÁRCEL, Nicolás y GARCÍA-MARÍN, Ramón (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Tempo e Argumento*, 9(22), 198-235. doi: 10.5965/217518030922017198

BARONE, Tom y EISNER, Elliot W. (2006). Investigación Educativa Basada en las Artes, en Green, J., Grego, C. y Belmore, P. (Eds.), Manual de métodos complementarios en la investigación educativa. (pp. 95-109). AERA.

BLEICHMAR, Daniela (2008). El imperio visible: la mirada experta y la imagen en las expediciones científicas de la ilustración. Ediciones Universidad de Salamanca. Cuadernos dieciochistas.

BLEICHMAR, Daniela (2016). El imperio visible: expediciones botánicas y cultura visual en la ilustración hispánica. Fondo de Cultura Económica.

BURKE, Katie (2019). The challenges of facilitating arts learning in home education. *British Educational Research Journal*, 45 (5), 961-978. <https://doi.org/10.1002/berj.3546>

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (Coord.) (2020a). La educación estética en la infancia. Aprendiendo

a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias. UNIR-editorial.

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2020b). Categorías modernas y contemporáneas de lo estético: aprender a percibir lo cambiante y dinámico. En *La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas. Guía para docentes y familias.* (pp.137-162). UNIR-editorial.

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2020c). Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística. ARTSEDUCA, (27), 20-35. <https://doi.org/10.6035/Art-seduca.2020.27.2>

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2020d). Aprender arte en familia. En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. (pp.74-87). Editorial Tirant Humanidades.

CAEIRO-RODRÍGUEZ, Martín (2018a). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2018b). La epistemología visual y la necesidad de su aprendizaje en el contexto educativo infantil. Ilustrando las experiencias y descubrimientos del arte y la ciencia. En E. Jiménez de Aberasturi Apraiz (ed. lit.), A. Arriaga Azcárate (ed. lit.), I. Marcellán Baraze (ed. lit.), Arte,



ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela (pp. 159-165). Universidad del País Vasco.

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística meta-cognitiva, metaemotiva y metaafectiva. ARTSEDUCA, 24, 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24>.

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín; MUÑIZ DE LA ARENA, María Antonia (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología, 24, 142-154. <http://dx.doi.org/10.7238/a.voi24.3259>

CALAF, Roser (coord.) (2003). Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Trea.

CUENCA, José María (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo, 19, 76-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4725269.pdf>

DE MIGUEL ÁLVAREZ, Laura (2020). Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: un proyecto de a/r/tografía walking. En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. (pp. 146-157). Editorial Tirant Humanidades.

DE TOULOUSE-LAUTREC, Hen-

ry (1891). Moulin Rouge: La Goulue. 191x117 cm. litografía coloreada sobre papel pegado sobre cartón.

DE TOULOUSE-LAUTREC, Henry (1892-93). Divan Japonais. 80 x 61,5 cm, litografía coloreada sobre papel pegado sobre cartón. Inv. 9215. Colección del Museo Nacional de Bellas Artes.

DELORS, Jacques (1996). Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO, Santillana. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

DEWEY, John (2008). El arte como experiencia. Paidós.

EFLAND, Arthur. D. (2004). Arte y cognición. La integración de las artes visuales. Octaedro EUB.

EISNER, W. Elliot (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.

FONTAL MERILLAS, Olaia (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.), La comunicación global del patrimonio cultural. (pp. 79-109). Trea.

HAECKEL, Ernst Heinrich (1904a). Artforms of Nature, plate 82: Hepaticae. En Biblioteca dell'Orto Botanico, Bibliographisches Institut. <https://phaidra.cab.unipd.it/view/o:420516>

HAECKEL, Ernst Heinrich (1904b). Artforms of Nature, plate 34: Melethallia. En Biblioteca dell'Orto Botanico, Bibliographisches



Institut. <https://phaidra.cab.unipd.it/view/o:420516>

HUERTA, Ricard (2018). Patrimonios de la educación artística: generar territorios propios desde un currículum vibrante. Os Roscos da Arte, (pp. 93-104). [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37438/2/ULFBA\\_PE\\_Rede2\\_p93-104.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37438/2/ULFBA_PE_Rede2_p93-104.pdf)

IRWIN, Rita (2013). La práctica de la a/r/tograffía. Revista Educación y Pedagogía, 25 (65), 106-113.

IRWIN, Rita (2017). A/r/tograffía como metodología para la investigación visual. En Marín Viadel, R., Roldán J., (coord.), Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística. (pp.134-163). Editorial de la Universidad de Granada.

LIPOVETSKY, Gilles (1993). Cultura de la conservación y sociedad postmoderna, en La cultura de la conservación. Fundación Cultural Banesto.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Maríán (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. Pulso: Revista de Educación, 31, 221-232. <http://hdl.handle.net/10017/5185>

LOWENFELD, Viktor y BRITTAIN, W. Lambert (1972). Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz

LOWENFELD, Viktor (1973). El niño y su arte. Kapelusz.

LUQUET, Georges Henri (1981). El dibujo infantil. Médica y Técnica S. A.

MARÍN-CEPEDA, Sofía y FON-

TAL, Olaia (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. Arte, Individuo y Sociedad 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>

MARÍN VIADEL Ricardo (2020). ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en Artes Visuales? En R. Marín Viadel, J. Roldán y M. Caeiro Rodríguez (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. (pp.2020-229). Editorial Tirant Humanidades.

MARÍN VIADEL, Ricardo (1998). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. Arte, Individuo y Sociedad, 1, (5-29). <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARI-S8888110005A/6070>

MARÍN VIADEL, Ricardo (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas, Educação, 34 (3), 271-285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>

MARÍN VIADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín y CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (2020). (Edts.). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico. Editorial Tirant Humanidades. <https://editorial.tirant.com/es/libro/aprendiendo-a-ensenar-artes-visuales-ricardo-marin-viadel-9788418329456>

MARÍN-VIADEL, Ricardo y ROLDÁN, Joaquín (2019). A/r/tografía e



Investigación Educativa Basada en Artes Irwin, R. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En R. Marín Viadel y J. Roldán (coord.), Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística. (pp.134-163). Editorial de la Universidad de Granada.

MARÍN-VIADEL, Ricardo y ROLDÁN, Joaquín (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad .31(4), 881-895.

MESÍAS-LEMA, José María (2019). Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Editorial GRAÓ.

MIYAZAKI, Hayao (1988). Mi vecino Totoro [Película de animación]. Studio Ghibli. Japón

MUNARI, Bruno (2015). Dibujar un árbol. ANTI.

PIAGET, Jean (1977). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Crítica.

ROLDÁN RAMIREZ, Joaquín y MARÍN VIADEL, Ricardo (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Aljibe.

ROLDÁN, Joaquín (2015). Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. En Schonmann (coord.), International yearbook for research in arts education. 3, (pp. 191-195). Waxmann.

ROLLING, James Haywood (2017). Arts-Based Research in Education. En Leavy, P. (ed.) Hand-

book of Arts-Based Research. (pp. 493-510). Guilford.

ROUMA, Gerorges (1919). El lenguaje gráfico del niño. Estudio psicológico de la aptitud natural para el dibujo en los niños. PRANAVA Books.

SERRES, Michel (2004). El contrato natural, Pre-textos.

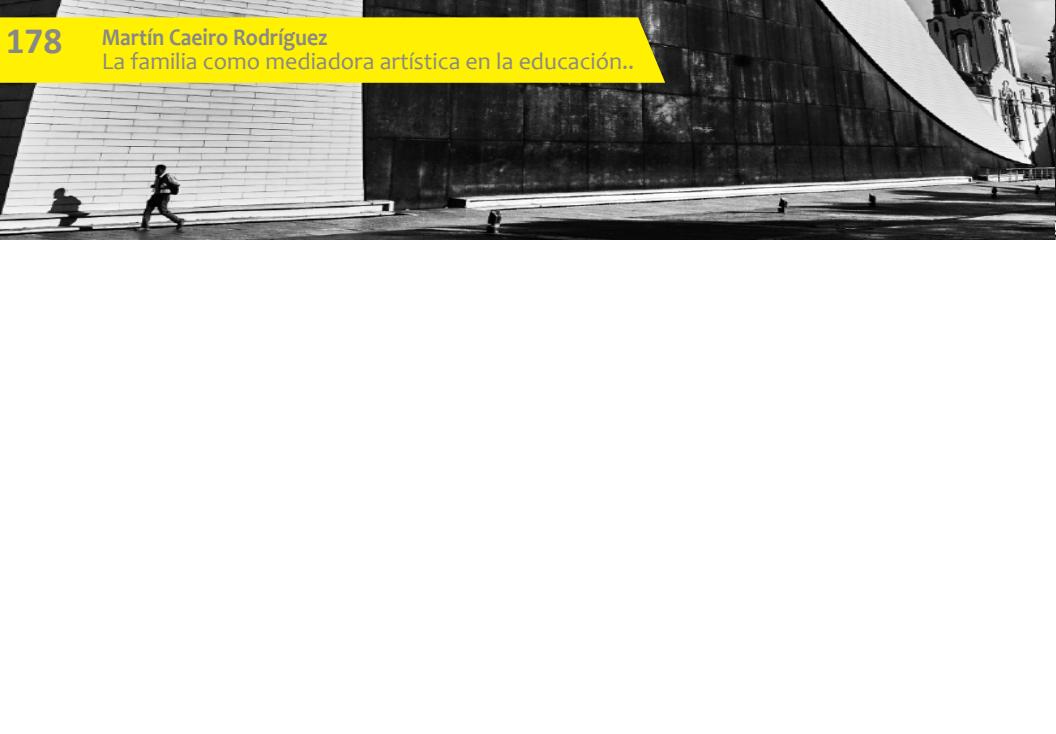
SIBYLLA MERIAN, María (1705). A Parrot Tulip, Auriculas, and Red Currants, with a Magpie Moth, its Caterpillar and Pupa. Black chalk, bodycolour and watercolour on vellum. Height: 31.6 cm (12.4 in); Width: 26 cm (10.2 in)

SULLIVAN, Georges (2004). Art Practice as research Inquiry in the visual Arts. Teachers College, Columbia University.

VIDAGAÑ, María (2019). Reflexiones sobre la educación artística desde la práctica del museo de arte contemporáneo. El caso de los museos de Lisboa ARTSEDUCA (24), 55-64. <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4055>

VIGOTSKY, Lev Semonovich (2014). La imaginación y el arte en la infancia. Ediciones Akal

ZUBIRI, Xavier (1980). Inteligencia sentiente: Alianza editorial.



### Martín Caeiro Rodríguez

Doctor en Bellas Artes (2008, Universidad de Vigo); Licenciado en Bellas Artes (2003) en la Facultad de Bellas Artes de Pontevedra.

Actualmente es miembro del Claustro de profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Ha sido director del Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales (2015-2020) en la Universidad

Internacional de la Rioja (UNIR) y profesor de diversas asignaturas en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Especialidad Dibujo y Artes Plásticas), y en Grados de Infantil y Primaria. Autor de numerosos artículos, sus líneas de investigación se centran actualmente en la educación artística y patrimonial, la cognición, los métodos de enseñanza y aprendizaje y la pedagogía crítica digital.