

Transiciones y nuevas perspectivas de investigación en artes visuales en educación superior

Transitions and New Viewpoints in the Investigation of the Visual Arts in Higher Education

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 19 de abril de 2022
Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2023
Fecha de disponibilidad en línea: abril de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.tnpi

MARÍA DEL PILAR VERGEL-CASTILLA
mpvergel@javerianacali.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1890-5580>

SANDRA LILIANA LONDOÑO-CALERO
sandra.londono@javerianacali.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9130-7504>

Para citar este artículo | To cite this article

Vergel-Castilla, M. del P. & Londoño-Calero, S. L. (2024). Transiciones y nuevas perspectivas de investigación en artes visuales en educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m17.tnpi



Resumen

En este artículo de investigación se indaga sobre la forma en que los artistas aprenden, enseñan e investigan, para comprender cómo las prácticas universitarias, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el sistema educativo universitario colombiano reconocen o no sus productos artísticos. A partir de la exploración sistemática de la producción en revistas indexadas y de entrevistas con estudiantes, egresados, profesores y expertos, se elabora una explicación que utiliza herramientas de la teoría fundamentada para concluir que las artes se conectan con la ciencia desde el paradigma de la complejidad. Mediante la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari, podemos explicar cómo los artistas aprenden, enseñan e investigan en artes.

Palabras clave

Investigación pedagógica; método de enseñanza; método de aprendizaje; educación artística

Abstract

This research article discusses the manner in which artists learn, teach and investigate, with the aim of understanding how university practices, the National System of Science, Technology and Innovation, and the Colombian university educational system acknowledge or do not acknowledge their artistic products. Basing itself on a systematic exploration of their production in indexed publications and interviews with students, graduates, professors and teachers, this article presents an explanation which uses the tools of Grounded Theory and concludes that the arts are linked with science through the paradigm of complexity. By means of the Rhizome Theory of Deleuze and Guattari, we can explain how artists learn, teach and investigate in the arts.

Keywords

Educational research; teaching methods; learning methods; art education

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación presenta, de manera detallada, algunos de los resultados originales de la tesis doctoral: *Definir lo indefinible: polifonía de voces dentro de las dinámicas de investigación en artes visuales*.

Introducción

¿Cómo adquieren conocimiento los artistas y cómo emprenden sus obras? ¿Sus formas de llegar al conocimiento se pueden considerar formas de investigar? ¿Hay método y rigor que pueda enseñarse al artista cuando se está formando en la universidad? En este estudio se pondrán en cuestión los preconceptos que han impedido el desarrollo de la investigación en artes visuales en los escenarios universitarios, develando qué hay detrás de la práctica y de las opciones políticas emergentes a la hora de hacer ciencia. Se hablará de los problemas y vicisitudes que atraviesan los académicos-artistas en contextos universitarios y de los debates que se suscitan en los escenarios de reconocimiento de las ciencias, cuando intentan categorizar sus productos y participar de los ecosistemas de investigación que promueve el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTel), agenciado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia (MinCiencias), y que también retoma el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para otorgar registros calificados o de funcionamiento de programas académicos de artes visuales, o para evaluarlos y otorgarles, o no, sus acreditaciones de calidad.

Lo anterior no tendría que ser reflexionado, si no fuera porque en algún momento arte e investigación se separaron y se apostaron en márgenes opuestos, generando así una fractura en la comprensión del mundo que antes no existía, pero también una dificultad práctica para los artistas-docentes-investigadores-universitarios (ADIU) que deben disputar en las universidades un lugar, un estatuto y un derecho a enseñar desde sus métodos y perspectivas, para ganar el mismo respeto y reconocimiento que colegas de otros campos. La investigación no nació en las universidades, como tampoco la idea de producir arte. Aún hoy, gran parte de la investigación no se produce allí y, en ocasiones, el arte encuentra más desarrollo fuera de las aulas. Hasta la modernidad, arte y ciencia estuvieron unidos, venían de una misma cepa, del deseo humano de comprenderse a sí mismo, entender el mundo, reflexionar y crear algo nuevo. Esto unía a científicos y creadores, e incluso los hacía, a veces, una misma persona, dimensión que sigue estando en debate y que desde la antropología (Latour, 1992) sigue tensiando la discusión. Pero como campo común útil en esta revisión, Denis Diderot, citado por Corbin *et al.* (2005), indica que

Leonardo [da Vinci] no se contenta con inventar técnicas de representación gráfica particularmente eficaces, sino que basa en general sus dibujos en la observación directa, hasta el punto de que los especialistas modernos no dudan en considerar que la “anatomía moderna” nació en Milán hacia 1510, cuando Leonardo trabajaba junto al médico Marcantonio della Torre [...] el papel de los artistas en la constitución de la anatomía moderna no debe sorprender. Corresponde al hecho de que, como las ciencias preferidas en el Renacimiento eran sobre todo descriptivas, es decir, ciencias en las que la ilustración constituye en sí misma una demostración, el saber hacer gráfico tiene una función decisiva en la transmisión de la información científica. (p. 419)

Hoy día, en algunos contextos el arte y la ciencia siguen siendo muy cercanos. Por ejemplo, en el *Agar Art*, un concurso organizado por la American Society for Microbiology en el que se presentan obras de arte creadas a partir del cultivo de microorganismos, con una serie de patrones estudiados y transformados. Otro ejemplo son las residencias artísticas del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear en Ginebra, Suiza, en las que se realizan complejos experimentos de física de las partículas, pero al mismo tiempo, los resultados de estas experiencias se consideran obras de colaboración entre artistas y científicos. No hay aquí una instrumentalización del arte para presentar los resultados de la ciencia convencional bajo una cierta estética, sino el deseo y la convicción de que el trabajo es complementario e incluso una producción híbrida. Otros ejemplos lejanos los encontramos en Leonardo da Vinci y sus esquemas, inventos y representaciones del cuerpo humano, o con León Battista Alberti, el arquitecto/artista; o más recientemente, en los trabajos de Magda Arqués, Theo Jansen, Rafael Lozano-Hemmer o Stephen Hawking, intelectuales comprometidos con la ciencia, el arte y la tecnología, sin bordes claramente remarcados.

La entrada en Colombia de la investigación en artes visuales a los espacios universitarios no ha sido sencilla, no solo porque el sistema de clasificación y reconocimiento de la investigación fue hecho en sus inicios desde y para las ciencias convencionales, sino porque hay un diálogo inconcluso sobre si lo que se reconoce como investigación en la universidad es igual a lo que entienden y producen los ADIU y sus estudiantes. El trabajo de los artistas en las universidades se viene midiendo con la lógica de la investigación de matriz colonial, sin que puedan equiparar sus logros a los de otro tipo de investigadores de acuerdo con el sistema.

Con todo, el sistema colombiano ha ido reconociendo y flexibilizando sus parámetros para que los artistas puedan incluirse, para que sus esfuerzos sean validados y gocen de las mismas prerrogativas y aceptación que otros profesores y estudiantes, pero el camino todavía se está abriendo.

Este no es un problema menor, porque profesores y artistas visuales reconocen que su práctica necesita y se apoya en la investigación, que necesitan de la comunidad que los acoge, financia y categoriza dentro del sistema. Si bien los avances aún son incipientes, hoy se reconoce la investigación-creación dentro del sistema, y esto es, en principio, apertura.

Restrepo (2018) señala que hay tres planos en los que la universidad ha estado colonizada históricamente: el de la dominancia de los saberes científicos y expertos, el de la colonialidad del saber, derivado de la colonialidad del poder, y el de la geopolítica del conocimiento. En este marco, las universidades regulan la investigación promoviendo qué se investiga, con qué metodologías, dónde se publica, qué vale y qué no para el SNCTel y los sistemas internos de validación y escalafonamiento de profesores. Esta separación de los productos artísticos del reconocimiento como investigación no ha sido solo un proceso de negación deliberada de las universidades o del SNCTel, sino que es parte de una estrategia más amplia de globalización de la educación y la investigación que presiona también a las universidades a demostrar su lugar, a fin de alcanzar estándares requeridos para *rankings* y certificaciones. En este trance globalizador, los artistas en la academia hacen esfuerzos críticos, argumentativos y estéticos de resistencia, aún más sabiendo que la profesionalización de los creadores visuales ha sido reciente y que, sin cualificarse en posgrados, doctorados y maestrías, se encuentran en desventaja para posicionar y exigir aquello que desde su comprensión debe orientar su práctica.

La declaración del Plan Bolonia para la reforma de la educación superior en Europa se enfocó más en los estudiantes, al pensar la investigación universitaria, mientras que en Colombia la reflexión ha estado centrada en el papel de la investigación artística de los docentes (Hernández-Salgar, 2011). Sin embargo, los maestros no han sido pasivos y han debatido en mesas y ámbitos gubernamentales para que se abra el lugar que les corresponde.

Este no es solo un problema de Colombia o de los modelos de educación superior importados de Europa, sino de todo el orbe, incluida Latinoamérica. La incorporación misma de las artes en facultades integradas o interdisciplinarias de las universidades ha sido un desafío resuelto de formas muy variadas. Esta convivencia, algunas veces más afortunada que otras, ha dificultado el posicionamiento de un estatuto y una práctica específica sobre la mezcla e interdisciplinariedad de los más diversos campos (Marín-Viadel, 2011a). Aunque esto no era una preocupación de los artistas, se ha ido ubicando en las luchas por el poder del conocimiento y el saber en estos ámbitos de debate, obligando a aquellos a posicionarse.

Al integrarse las artes a las facultades de ciencias de la educación, se ha producido una formación y práctica investigativa de las artes vinculada

a las maneras de las ciencias, al igual que sucede cuando se integran a facultades de ciencias sociales, humanidades o artes integradas. Esto en principio pudo parecer una ventaja, porque los ADIU no tenían que hacer valer sus productos o categorizarse en *rankings* específicos, aunque ahora sí deben hacerlo y llegan atrasados a la disputa.

Anteriormente, los creadores usaban herramientas y saberes que les servían para hacer sus pesquisas y enseñar a los alumnos cómo producir arte, sin mayor formación investigativa, pero con mucha experiencia práctica. La obra, la importancia de lo sensible, se superponía a los medios, y quizás por esto mismo, sin complicarse con el trazado de límites y formalizaciones, permitió mezclas y disolución de límites sin ninguna previsión. Esto puede explicar, en parte, por qué ha sido difícil posicionar sus productos, frente a una práctica más modernista de ciencia que clama por lo que llama rigor, método y evidencias.

Referentes conceptuales

Desde las artes – foco en las artes visuales

A manera de contextualización, y para comprender las dificultades y relaciones que se tejen entre arte y ciencia, en primera instancia debemos decir que el arte es difícil de definir. Decir qué es arte y qué no lo es, cómo se debe producir y cómo no se debe hacer, constituye parte de la dificultad a la hora de establecer cómo un artista debe llegar a producir sus obras, qué tipo de práctica investigativa debe aplicar y cómo puede legitimarla frente a otros campos.

Hannula *et al.* (2005) hablan del arte como una realidad por definirse, y Hakim *et al.* (2014) añaden que no es fácil esta tarea, sabiendo que las fronteras se han ido diluyendo en una variedad de experiencias que son reconocidas por distintos campos de la cultura, la ciencia, la educación o la política, entre otros. Al final, el arte contemporáneo termina definiéndose por la forma como se conceptualiza en las ferias y espacios de reunión de los artistas (Lozano, 2013), que no suelen ser los mismos espacios para el diálogo de quienes discuten los estatutos de la ciencia o los currículos en artes y en el resto de los campos de conocimiento.

Por otro lado, la idea de que, si los artistas se circunscriben y delimitan sus prácticas investigativas para el aprendizaje y la enseñanza del arte en lo convencional, ya no pueden encontrar lo nuevo e investigar, es un dilema imposible de resolver y, por ello, quizás un “falso dilema”. La conciencia de que un día estuvieron la ciencia y el arte unidos, y que aún hoy en otros ámbitos se mantienen juntos, permite pensar que hay uno o varios caminos para reconectar.

Los métodos del arte vienen de diferentes prácticas artísticas: la música, la danza, el teatro, el cine, el dibujo, y en un sentido amplio pueden verse como formas de investigar en ciencias humanas y sociales. Es decir, prestan sus artilugios, dispositivos y artefactos para conocer la realidad de los seres humanos (Roldán & Marín-Viadel, 2012), pero también toman prestado de otros campos. Esta es una mirada interesante, porque puede abrir la posibilidad del reencuentro. Eisner (2005), por su parte, señala que investigar es una “empresa artística”, a pesar de que el arte pueda parecer basado en sensibilidad y gusto, o contrario a hechos y datos. Otros, como Borgdorff (2010), Hannula *et al.* (2005), Hernández-Hernández (2006), Hernández-Salgar (2011), Suoranta *et al.* (2014) y Marín-Viadel (2011b), coinciden en que, para llegar al conocimiento, los métodos artísticos son innovadores, con diversidad de lenguajes, y producen resultados no solo a través de la escritura como comunicación franca de la ciencia, sino también a través de otros productos audiovisuales muy potentes que permiten lecturas distintas e igualmente válidas de la realidad.

Es posible que se produzca una ruptura cuando las artes caminan hacia la ficción, o cuando a partir de la creación derivan hacia lugares que no tienen previstos. Parece ser que en este punto se abre una brecha, aunque siempre es posible reconocer que muchas ideas y productos que actualmente la ciencia y la tecnología usan y avalan, empezaron siendo ficción o descubrimientos en fase experimental a partir de ensayo y error (Roldán & Marín-Viadel, 2012). No es nuevo que las artes se apropien de herramientas de otros campos —como en el caso del Agar Art—, o que suceda al contrario, pero desde la visión de ciencias convencionales y objetivas, lo que implica la necesidad de exigir la unificación del discurso de la ciencia, como sucedió en la modernidad, y que prevalezca la idea de la separación sujeto-objeto, casi imposible para el artista.

Hoy sabemos que hay otros enfoques y paradigmas más cualitativos (Martínez-Miguélez, 2004), que rompen esta visión, y donde encuentran lugar las artes que conciben al sujeto inmerso en la realidad que se estudia y produce (Borgdorff, 2010). En ese punto existen más coincidencias que diferencias, y lo que algunos denominan investigación “en artes” encuentra afinidad con una realidad que también se crea discursivamente desde otras disciplinas sociales y humanas.

Barriga (2009) define la investigación artística en las universidades como experimentación, por parte del educador-artista-universitario, que usa distintos lenguajes artísticos y crea una obra, la cual es una aproximación personal al conocimiento de un hecho o de una experiencia sobre lo que crea. Por su parte, la práctica artística como investigación es un proceso que crea conocimiento creativo y crítico, por lo que muchos conocimientos

entran en juego y tienen gran afinidad con lo que se hace en ciencias sociales. Lo que suena interesante es que, al parecer, los artistas refundan la práctica del investigador, al producir otras formas de representación del mundo a partir de su forma de indagar, y no tienen problema en colonizar formas, medios y métodos que les son útiles para hacer sus lecturas del mundo.

Desde la ciencia y sus paradigmas

En su trabajo seminal, Bunge ([1960]1992) define la ciencia como un conjunto de ideas racionales, verificables, no dogmáticas, que pueden ser falseadas, pero que aun así tienen la suficiente consistencia y permanencia para permitir conceptualizar la realidad. Con la ciencia, las personas resuelven sus problemas y solventan sus necesidades, crean bienes materiales y culturales y, por el camino de la práctica, producen tecnología. Este autor reconoce que algunas ciencias producen conocimiento objetivo, aunque algunas otras (básicas o teóricas) lo hacen desde perspectivas ideales y condiciones abstractas que solo existen en la mente del investigador. Aunque son rigurosas y metódicas, tienen mucho de especulativas, pero son las que han permitido actualmente creer en ideas tan abstractas como la relatividad espacial o los agujeros negros.

Otras ciencias, que Bunge llama *fácticas*, se conducen entre hechos y datos, trabajan con observación y experimentación, así como con una dosis de ensayo y error cuando el fenómeno es desconocido, si bien poco a poco incluyen métodos precisos, sistemáticos, apegados a la medición, el control de variables, la prueba de hipótesis y la demostración con evidencia.

Posteriormente, Kuhn (2005) aportó el concepto de paradigma, que tuvo influencia en los epistemólogos de la ciencia en su momento, por la capacidad de explicar la preeminencia de ciertas verdades y formas de llegar a la realidad en algunas épocas y contextos. Para este autor (cuando aún defendía la noción de paradigma), la ciencia era el resultado de consensos que se consideraban universales, pero que podían cambiar y cambiaban en momentos de tensión, como una suerte de revoluciones. De este modo, lo que se entendía como ciencia no era otra cosa que un conjunto de prácticas de las disciplinas dominantes por un tiempo determinado.

Algunas formas de conocer son mejor aceptadas por las condiciones particulares del contexto en el que se desarrollan, en tanto que algunas otras se descartan o tienen menor aceptación. En este trabajo, podríamos decir que logran posicionarse porque las dinámicas geopolíticas, el poder y la colonialidad las llevan a imponerse y a permanecer. Sin embargo, estas formas no son totalmente exitosas ni permanentemente ganadoras, siempre es posible que no puedan o no sean suficientes para explicar fenómenos o problemas y que esto movilice a las comunidades científicas para

generar nuevos paradigmas, los cuales se normalizan como “verdades” y permanecen vigentes hasta una nueva crisis. Estas son, para el autor, las revoluciones científicas.

Latour (1992), por su parte, advierte sobre la emergencia de los saberes sociales y las humanidades en el campo de poder de las ciencias naturales, mostrando cómo esta incursión limitó, como lo hacen ahora las artes, las expectativas de certeza de la forma sistemática y organizada de hacer ciencia convencional que prometió la modernidad. Esta realidad generó que las ciencias se encerraran en sí mismas para exigir la evidencia y la comprobación de lo que se afirma, declarando charlatanería o pseudociencia a lo que no se adhiriera a dichas prácticas. El autor quita el velo sobre este asunto para mostrar que la oposición entre unos saberes y otros expresa la tensión entre la élite dominante de la definida ciencia clásica y el paso que se abren otras ciencias emergentes que utilizan otros métodos y producen otras verdades.

Cuando esta tensión hizo crisis entre ambas orillas, surgió como tercera opción la propuesta de los paradigmas sistémicos y complejos (Morin, 2011), que plantea que comprender implica participar de la realidad, conocer es entrar en el mundo, y este cambio de visión, sobre todo de la ciencia, une los puntos y reconcilia al ser humano con la naturaleza, dejando de estar distante de ella para ser solo su observador. El ser humano está en la realidad, influye y es influido, tanto si entiende cómo es afectado por cosas que lo determinan o no.

Lo particular de esta forma de entender la ciencia es que en un extremo casi místico se vuelve muy personal e intangible, mucho más cercana a esas ideas en la mente del investigador o a lógicas de otros escenarios, místicos, mentales y sensibles, fuera del ámbito de la ciencia hegemónica tipo. El punto es que esta forma empieza a ser declarada válida por grandes astrofísicos, biólogos, matemáticos, filósofos y artistas, juntando de nuevo los puntos. Según el cosmólogo y astrofísico británico John David Barrow (1995), “las artes y ciencias manan de una misma fuente, están conformadas por la misma realidad, y sus ideas están relacionadas de forma que poco a poco dejan de verse como actividades alternativas” (pp. 21-22). Por su parte, el físico y matemático Roger Penrose (1989) indicó que “los patrones geométricos de las obras de Escher me inspiraron a desarrollar mi teoría de las teselaciones aperiódicas, lo que desafiaba la teoría matemática tradicional de las teselaciones” (p. 112).

Pareciera que las artes alcanzaron a las ciencias de mayor formalización, a las humanidades y a las ciencias sociales en este punto, poniendo en crisis una visión moderna de la ciencia convencional. La conexión vino con Deleuze y Guattari (2000) y su modelo epistemológico rizomático, arbóreo,

que rompe las taxonomías de las ciencias convencionales. Esta decisión no es solo de conocimiento sino política, porque desarticula la dicotomía totalitaria de las ciencias modernas, con su lógica binaria, su jerarquización y su exclusión del tercero. El modelo rompe la estructura rígida de acuerdo con su naturaleza, más posmoderna y posestructuralista, de mayor diversidad de discursos, sin seguridades ni verdades absolutas.

Esta manera de pensar se instala en la ruptura para proponer otra forma de distribuir el poder y la autoridad del cuerpo social, no solo para representar a su modo la realidad, sino como una forma de resistencia que es propia del libre pensador y del artista. En este punto, si bien no se trata de una declaración decolonial, sí es un llamado a disolver todo lo absoluto, lo que tenga la apariencia de un gran relato, regresando a la persona al mundo, a la naturaleza y a la complejidad.

Metodología

Diseño

Se realizó una investigación cualitativa que adecuó la teoría fundamentada en datos de Strauss y Corbin (1998), originalmente planteada por Barney Glaser y Anselm Strauss en los años setenta, para co-construir con docentes artistas, estudiantes y egresados de artes visuales, con base en sus prácticas, experiencias y conceptualizaciones, lo que comprenden como investigación en artes y sus procesos de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios de la ciudad de Cali, Colombia.

Para lograr este cometido, se llevaron a cabo encuentros participativos que incluyeron entrevistas individuales y grupales con profesores, estudiantes y egresados, trabajo que se complementó con algunos documentos institucionales y gubernamentales pertinentes.

Se utilizó la adaptación a este caso y a estas condiciones de la teoría fundamentada, en la medida en que la investigación en artes, institucionalizada en espacios universitarios, es un campo de tensión (Bourdieu, 1988), de descubrimiento, donde los términos están definiéndose y por definirse. Este fue un esfuerzo tanto creativo como crítico, por cuanto se fue construyendo en la conversación, el análisis y la interpretación, de forma colaborativa.

La indagación no partió del lugar colonizado de los saberes expertos, y si bien los consultó, se hizo un esfuerzo por entender los lenguajes que provienen de las prácticas de profesores, estudiantes, egresados y artistas, anteponiendo una matriz crítica en el análisis, para romper el desequilibrio de poder que ha jerarquizado los productos y saberes de la investigación en artes hasta el presente, particularmente en Cali.

Población

Se entrevistaron 49 personas, quienes consintieron participar voluntariamente en entrevistas y grupos focales sobre la temática, de las cuales 6 eran expertos en el tema, entre ellos un participante de la Mesa de Artes, Arquitectura y Diseño en interlocución con MinCiencias, y otros investigadores y conocedores de la educación superior en artes visuales. La muestra cualitativa se conformó a partir de la estrategia de informante clave, entendida como la selección de participantes con base en su conocimiento y experiencia en el fenómeno bajo estudio (Serbia, 2007). Estas características se garantizaron escogiendo personas de los programas académicos de artes visuales de la Pontificia Universidad Javeriana (una universidad privada) y del Instituto Departamental de Bellas Artes (una institución pública), de Cali, para tener dos perspectivas desde sus trayectorias. Los expertos académicos se eligieron entre profesionales con trayectorias de más de 15 años en el campo, con nivel de posgrado, y profesores con experiencia superior a 10 años. Se excluyeron estudiantes de primeros semestres, sin experiencia en investigaciones y conceptualizaciones sobre el tema. El comportamiento de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra intencional del estudio

| Participantes | Cantidad | Rango de edad | Género | Formación |
|---------------|----------|---------------|----------------------------|--|
| Estudiantes | 23 | 20-25 | Mujeres: 12 Hombres: 11 | Pregrado en curso |
| Egresados | 8 | 25-40 | Mujeres: 5 Hombres: 3 | Pregrado: 7 Maestría: 1 |
| Docentes | 12 | 35-50 | Mujeres: 6 Hombres: 6 | Doctorado: 3 Maestría: 8 Pregrado: 1 |
| Expertos | 6 | 40-60 | Mujeres: 3 Hombres: 3 | Doctorado: 4 Maestría: 2 |

Fuente: elaboración propia.

Se trabajó sobre la base de la saturación de información de las preguntas formuladas sobre la investigación en artes y su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Técnicas e instrumentos

Para recolectar la perspectiva de los grupos de interés e informantes clave, se emplearon entrevistas individuales y colectivas (grupos focales)

(Escobar & Bonilla, 2017). Se utilizó un cuestionario semiestructurado con tres preguntas, alrededor de las cuales se entabló un diálogo (Díaz-Bravo *et al.*, 2013) que, de acuerdo con el flujo de la conversación, introducía nuevas preguntas relacionadas, para profundizar y/o comprender el punto de vista de los participantes. Las preguntas fueron: (a) ¿qué es la investigación en artes visuales?, (b) ¿cómo se aprende la investigación en artes visuales?, y (c) ¿cómo se enseña la investigación en artes visuales? Se partió del supuesto de que conocían del tema y tenían ideas basadas en su conocimiento y experiencia. Se empleó la herramienta Google Jamboard, una pizarra digital colaborativa que permitió construir de forma participativa las respuestas, de modo que fueran conocidas, objetadas y/o complementadas por todos. Los instrumentos y herramientas son utilizados en ciencias sociales, planteando un proceso investigativo de diseño cualitativo multimétodo o mixto, que no profundiza en paradigmas de origen, sino que busca mecanismos para comprender el significado que tiene para las personas el fenómeno (Barboza, 2020).

Se realizó este trabajo complementariamente con una revisión sistemática exploratoria (Manchado-Garabito *et al.*, 2009) de documentos y publicaciones en artes visuales, usando elementos básicos de bibliometría, y una estadística descriptiva básica para la categorización de la producción investigativa de grupos y ADIU activos en el portal de registro de MinCiencias.

Procedimiento

El estudio se realizó en tres fases: la primera implicó la revisión y clasificación de artículos académicos producidos en el periodo entre 2014 y 2018, en el marco de la clasificación de grupos del SNCTel y fuera de él. Los artículos mostraban el panorama general de la investigación de las artes en el país y se recogieron los que dieran cuenta de la investigación en artes visuales y/o sus producciones. También se indagó en revistas que publican artículos en el campo de las artes visuales, analizando su contenido sobre la base de las preguntas orientadoras del estudio (Sierra-Bravo, 1994).

En la segunda fase se realizaron grupos focales (cuatro de estudiantes, tres de profesores, dos de egresados) en la plataforma Zoom, por la pandemia covid-19. Con el Jamboard se recogieron las verbalizaciones de los participantes, además de que el tablero permitió hacer comentarios a la vista de todos, construir consensos, así como anotar ideas emergentes y disensos. La dinámica era de conversación abierta, y aunque se reiteraban las preguntas, el ejercicio permitió identificar la saturación de categorías (Strauss & Corbin, 1998), es decir, las instancias en las que no emerge información nueva.

De acuerdo con la metodología de análisis de información de la teoría, la primera categorización fue abierta, utilizando una hoja de Excel mediante la cual se encontraron categorías frase a frase. Las respuestas se consideraron explicaciones de los participantes sobre los fenómenos de estudio, con alcance local, entendiendo el conocimiento como situado (Haraway, 1988). Después se efectuó la codificación axial, conforme a temas y conceptos relacionados entre sí para configurar una perspectiva explicativa sobre qué es y cómo se hace la investigación en artes visuales, cómo se enseña y aprende a investigar en el campo en Cali (Strauss & Corbin, 1998).

Se agruparon los datos a partir de familias y ejes. Por último, se hizo una codificación selectiva que permitió integrar todas estas perspectivas en conceptos relacionados. La teoría construida se validó con la población que aportó la información y se ajustó con base en la retroalimentación vía correo electrónico. Esta información fue la base de las entrevistas con expertos que permitieron un nuevo ajuste de la teoría y una nueva validación.

El principio que permite entender este proceso como forma de hacer teoría está en la perspectiva de Strauss y Corbin (1998), que habla de teorizar como un acto de construir, y derivado de esto, de la mirada de Berger y Luckman ([1967] 1993) sobre el modo en que los seres humanos construyen lo que entienden como su realidad y perspectiva del mundo, a través de la conversación, la interacción y la participación del mundo de símbolos y patrones que forjaron otros que nos rodean, que ya no están, que no conocemos, pero que forman parte del mismo circuito y mundo social al que pertenecemos. Las personas se insertan en las conversaciones y en las pautas de interacción que se derivan y van naturalizando lo que entienden y afirman del mundo como realidad. Con base en lo anterior, aquí se plantea como supuesto que lo que los artistas entienden y definen como investigación está inscrito en sus narrativas sobre el tema y que estas se construyen a través de la interacción con la experiencia universitaria. Dicha experiencia ha resemantizado la idea de investigación, y hoy la define de manera tal que puede ser reconstruida como los rasgos de una teoría que se devela.

Consideraciones éticas

Los involucrados participaron voluntariamente, después de explicarles en detalle el estudio, así como el modo, fin y tratamiento de la información. Se aseguró privacidad sobre las respuestas individuales, se solicitó permiso para grabar y el uso de los datos con fines académicos, advirtiéndoles la no remuneración. Se obró bajo el principio de beneficencia y no maleficencia en cada parte del proceso. La investigación solo consultó opiniones de los participantes sobre un fenómeno social, lo que no se considera riesgoso para la salud o el bienestar de estos.

Resultados

Primera fase

En la primera fase se encontró que la mayor producción académica en revistas sobre investigación en artes se genera en Bogotá (64 %), que es la zona con más programas de artes visuales, un 25 % en Medellín, y el resto en Pereira y Barranquilla. La producción no se da con los grupos más antiguos, sino que aumenta con los más recientes, coincidiendo con la presión por la publicación a partir de las recientes mediciones de MinCiencias y las exigencias del MEN para obtener registros calificados y acreditaciones de alta calidad.

Se identificaron 12 grupos de investigación en artes, con 13 artículos registrados entre 2014 y 2018 en la plataforma GrupLAC, pero fue necesario salir de este ámbito para encontrar otro tipo de producción que no pasa por revistas indexadas, aunque recoge productos de investigación. Con esta búsqueda ampliada se hallaron 31 artículos, en el periodo 2006-2020. Se constata que en este marco de las artes o de la educación artística existen pocas revistas en Colombia, algo que ya había sido señalado por autores como Mejía-Echeverri y Yarza de los Ríos (2009) y Santamaría (2010).

Algunas revistas, consideradas interdisciplinarias por plataformas como Scimago Journal y Country Rank, incluyen bajo la denominación de “Visual and Performing Arts” artículos que pertenecen más a la comunicación, el diseño y la filosofía, lo que se repite en otros indexadores como Scientific Electronic Library Online, Redalyc y otros.

Segunda fase

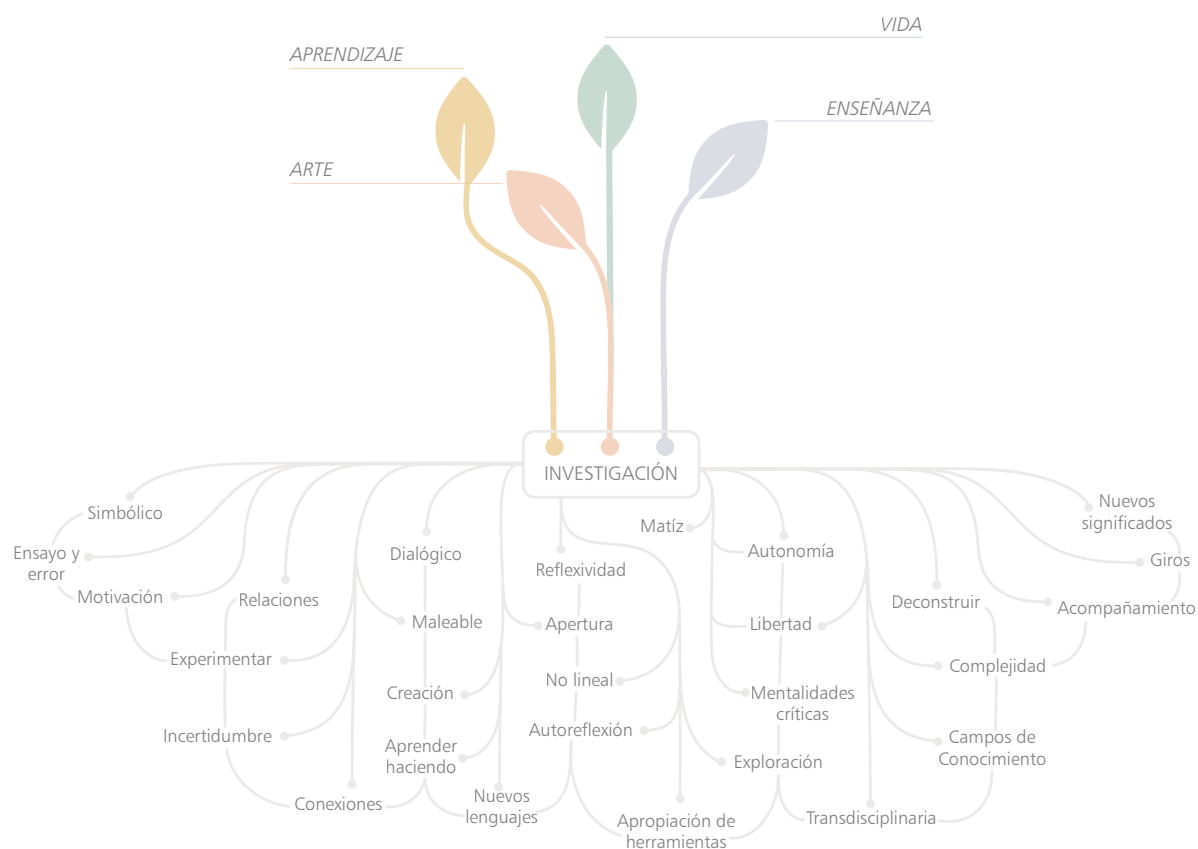
El hallazgo más importante en la teoría, derivado de la consulta a los grupos de interés (profesores, estudiantes, expertos y egresados) se sintetiza en la figura 1. Lo que se observa es un rizoma que crece horizontalmente para alimentar cuatro “plantas”: el arte, el aprendizaje, la enseñanza y la vida, a partir de un tallo común que es la investigación en las artes, alimentada por perspectivas, actitudes, lenguajes, sensibilidades, valores, ideas y teorías que se anudan en lo profundo y producen esta realidad.

Para explicar la figura 1 se presentan de forma articulada algunos elementos de esta teoría en construcción, que resulta ajena a lo que orientaba la conceptualización inicial de este estudio.

En el siguiente relato habla la voz integrada de todos los participantes como si fueran uno. Estas frases anudadas como la raíz o rizoma de la figura van en direcciones diversas y podrían tejerse de muchas otras formas: se conectan como ejercicio de síntesis de los principales hallazgos y articulaciones de ideas que ya están representados en el rizoma.

Investigar en artes visuales es un proceso en abierto, un ejercicio de experimentación donde cabe el error. En el proceso puede haber giros, evolución y cambio. Los resultados son inciertos. La investigación en las artes visuales no implica buscar respuestas exactas o predeterminadas. Lo que se produce llega a partir de la creación artística y es una experiencia viva que se va transformando en el hacer.

Figura 1
 Formas de aproximación a la investigación, su aprendizaje y su enseñanza en las artes visuales a modo de rizoma



Fuente: elaboración propia.

El proceso exige flexibilidad en el investigador, que adapta herramientas de cualquier disciplina para concretar lo que quiere hacer o crear.

La investigación es rizomática, esto es, cambiante según las condiciones del ambiente y las necesidades en cada momento. Es un proceso que se transforma y se conecta naturalmente con diversas experiencias y herramientas, de manera formal y no formal. Es un tipo de investigación compleja, nacida de la experiencia humana, que no sigue jerarquías, puesto que cualquier elemento en la experiencia puede transformar el resultado. También es dialógica, compleja, intertextual, no guiada por una lógica lineal,

sino por las posibilidades de la complementariedad, y está permeada por muchas fuentes tomadas de distintas disciplinas y saberes.

Su método principal es la observación, en particular la autoobservación y la autoetnografía. Emplea la experimentación activa, con medios, técnicas y métodos diversos, así como la contrastación permanente de distintos referentes, líneas, influencias teóricas y prácticas artísticas. No separa sujeto de objeto, estudia fenómenos inherentes a lo humano y a lo cotidiano. Con la finalidad de crear, usa variables no replicables ni medibles. El formato que consigna el proceso solo sirve para indicar lo que este involucra y para sustentar algunas ideas.

Es flexible y adaptable. No hay hipótesis, no hay preguntas, no hay búsqueda de la verdad, no hay neutralidad y el resultado es incierto. Muchos de sus horizontes no son referidos a lo real y coexisten distintos modos de investigar, desde lo más intuitivo hasta lo más cercano a las ciencias naturales. Se trata de una investigación reflexiva sobre lo humano, lo social, la vida y la cotidianidad. Es muy intuitiva sobre lo consciente y lo inconsciente, requiere distancia, meditación, razón "polilógica", búsqueda de nuevos horizontes. La investigación en artes visuales está unida a la creación, lo que implica reinterpretar los fenómenos de la vida de manera sensible, a través de materiales y técnicas diversas, y producir conocimiento nuevo, ampliando fronteras. Investigar es crear y crear es investigar; la experiencia y los materiales detonan los procesos investigativos.

Aprender a investigar en artes visuales implica un proceso motivacional que puede empezar por asimilar las experiencias significativas de la cotidianidad, dejarse llevar por la curiosidad, interesarse por un asunto o temática, dar lugar a una experiencia sensible como un detonante, o dejarse empujar por una pulsión personal. Aprender sucede al emocionarse, ya que se aprende desde el deseo. Aprender a investigar exige autonomía, independencia en las decisiones. El docente, por esto, es un acompañante. El estudiante se centra en sus propios intereses y se expresa desde su propio lugar, tomando los riesgos que esto implique. Hay una exigencia de observación de sí mismo, del contexto, de lo propio y de lo de los demás, retomando elementos teóricos y artísticos que se ven afuera, pero que pueden referir al propio proceso. Necesita involucramiento y distancia de lo que se investiga, en ciclos permanentes, para poder tomar decisiones. Requiere cuestionar las certezas, reconocer los patrones de lo que se hace para encontrar el método propio; no hay fórmulas. Se reflexiona a través de imágenes, se buscan los conocimientos propios en primer lugar. Estas experiencias se pueden documentar, escribir sobre el proceso como relatos en bitácoras, lo cual ayuda examinar los métodos de otros artistas y procesos anteriores de los que también se aprende.

Se piensa con el hacer, esto no se separa, se requiere conciencia del proceso para poder realizar las operaciones plásticas, pero es un pensar con las manos y con la creación misma. Se necesita apertura a otras opiniones, técnicas y lenguajes, y diálogo con otras experiencias sensibles, otras formas de conocer, de entrar a la conversación con otros, compartir, debatir con pares, maestros y compañeros. Se busca vincular teoría y práctica, entablar diálogos internos que evolucionen a partir de referentes externos, de técnicas, soluciones plásticas, conexiones y búsquedas. El aprendizaje empieza en la exploración, en el ensayo y el error; el aprender haciendo permite otras formas de aproximación no racionales, más intuitivas. La materialización paulatina de las ideas permite giros en el proceso, exploraciones de otros lenguajes, espacios creativos con otros, ruptura de límites, expansión a partir de la exposición en la experimentación.

Por su parte, enseñar a investigar requiere que el maestro sea capaz de motivar, de excitar la curiosidad y la mente, de ayudar al estudiante a asimilar lo significativo, actuando como un catalizador. El docente es un acompañante que guía a través de preguntas, que ayuda a refinar el lenguaje de los estudiantes, involucrando la afectividad. Muestra coherencia al enseñar sobre una práctica que conoce y ha experimentado, se observa a sí mismo, al otro y al contexto, aportando desde esos lugares referentes teóricos y artísticos, motivando el cuestionamiento y la duda.

El docente enseña, apoyando el recorrido del estudiante con la historia del arte, para adquirir referentes; le ayuda a perfeccionar sus intuiciones, a abrirse a la crítica de otros y a reflexionar a través de imágenes. En síntesis, contribuye a que pueda construir un lenguaje propio. El docente principalmente dialoga con el estudiante, está abierto a los saberes, técnicas, materiales, objetos, perspectivas teóricas y experiencias sensibles y las pone en conversación, comparte vivencias y retroalimenta mientras dialoga; permite el cruce entre prácticas diversas, la fuga de líneas teóricas y de procesos artísticos canónicos; suscita distintas formas de investigar a partir del diálogo con otros campos de conocimiento.

El docente, al enseñar a investigar en artes visuales, involucra teoría y práctica, partiendo del hacer, del material, de la corporeidad y de lo sensible; también incursiona en la formalidad de los fenómenos estéticos y en la intención plástica, en el ensayo y el error. El docente valora los objetos y los sucesos en su materialidad, los lleva a líneas de tiempo develando su historia, identificando sus aportes, suscitando ejercicios breves y eficientes que detonan un trabajo más personal. El docente aporta métodos para enfrentar los fenómenos desde la propia experiencia. Deja saber que hay pocas certezas, permite que algunos investiguen desde la creación y otros lo proyecten en la escritura. Invita a actuar desde la intuición y a generar

nuevo conocimiento, motiva a comunicar ideas en referencia a lo social, lo político, lo económico, mostrando cómo llegar a lo inasible, a lo que no se puede decir con palabras.

Discusión de resultados

Como suele suceder con muchas formas de conocimiento humano, la ciencia y el arte en sus extremos más radicales se separan, pero cerca de sus fronteras, como lo describe Bourdieu (1988), viven sus más profundas tensiones y hasta su disolución, en una especie de “ecotono” del conocimiento. La ciencia convencional y moderna, de causas y efectos, de separación sujeto-objeto, del control estricto de variables, de metodología exhaustiva, de datos sustentados en evidencia, existe y se engloba como ciencia, tanto como aquella que es sistémica, de paradigmas más cualitativos, compleja, donde el sujeto y el objeto se hacen indisolubles, donde es posible una realidad, su opuesta y una tercera posibilidad de ser y no ser al mismo tiempo, que la lógica clásica no admite. Esa es la ciencia que evidencian Latour (1992) y Prigogine y Stenger (1994) como ruptura y alianza para diversas formas de conocimiento. En esa frontera encuentra su lugar la investigación en artes en Colombia. Martínez-Miguélez (2004) señala que hoy día los enfoques de los artistas se acomodan bien con perspectivas cualitativas, y Borgdorff (2010) reconoce en las artes, a la hora de investigar, esa postura del sujeto inmerso en la realidad que estudia, con más similitudes que diferencias con las ciencias de enfoque posmoderno y constructivista.

Podría especularse que la filosofía naturalista y compleja de Deleuze y Guattari conecta los puntos de la ciencia, la filosofía y el arte como potencialmente sensibles y creadoras, como han sido entendidos en esta frontera, donde, sin obstáculos, las artes y las ciencias parecen diluirse. Desde esta perspectiva, hay permiso para lo inacabado, para lo que todavía está por decirse, para la incertidumbre, para el cambio. El aparato conceptual que ayudó a Deleuze y Guattari prestó su mismo andamiaje a los artistas actuales de una ciudad pequeña de un país suramericano, que para encontrarse y comprenderse toman para sí la metáfora del rizoma, una imagen potente, apropiada, que sirve para explicar cómo piensan, actúan, aprenden e investigan. Su forma de investigar es rizomática, su pedagogía es rizomática, sus métodos son múltiples, parten de su propia reflexión, no buscan llegar a la verdad, descreen de ella, toleran la incertidumbre y se arriesgan al ensayo y el error como un método que sucede a la observación. Es el carácter generativo del rizoma, su capacidad de conectarse de múltiples formas, su poder dialógico, sus puntos de fuga, su ruptura de las jerarquías y centros y su

profunda conexión con lo natural, lo que posibilita que sirva de explicación y de epistemología y que las artes se permitan argumentativamente todas las licencias.

El punto de las artes visuales no es la narrativa oral o escrita, es la imagen y el pensamiento que hace, que actúa, que no busca explicar con palabras, sino generar imágenes que muevan la realidad; es allí donde el pensamiento rizomático se presta, reconecta otros puntos y cambia la comprensión del mundo, deviene en otra cosa, otra imagen, otro objeto.

Esta metáfora del rizoma ya aparece en libros de arte y en algunas publicaciones consultadas, pero se levanta potente desde el discurso de los maestros, estudiantes, egresados y expertos locales que lo han apropiado. Los principios del pensamiento complejo y sistémico, así como la perspectiva política, se prestan y resignifican en este espacio común de una forma de ciencia y de arte que habla desde los artistas del contexto.

Esta, sin embargo, no parece ser la misma ciencia de la que hablan el SNCTel, el MEN y las universidades, que de forma consciente o no todavía reproduce la modernidad y sus promesas de saber, de control, de orden, de poder y de regulación; hay ventanas, intersticios, pero también desencuentros y brechas. Lo gubernamental, lo institucional es por principio orden, y ese orden no siempre es liberador, pero el conocimiento empuja, abre fronteras, y ese es su potencial y su posibilidad.

La oportunidad radica en que este sistema gubernamental, aun siendo rígido y homogeneizador, alberga conocimiento liberador, otras formas de entender el mundo que se abren paso. Las ciencias sociales, las humanidades y las artes, aun si no se lo han propuesto, han logrado presionar las fronteras; su resistencia ha logrado mover lo establecido. En esa puja han perdido y cedido al sistema, para lograr entrar y no ser excluidos, pero también han transformado esta realidad. La inclusión de la investigación-creación, así como el reconocimiento de obras que tardan muchos años en ser apreciadas y valoradas con justicia, han flexibilizado el sistema y lo han hecho moverse de su comodidad.

Conclusiones

La investigación en artes, para los artistas locales, se define como rizomática y compleja. A partir de la metáfora del rizoma y de los elementos de la complejidad, la incertidumbre y la dialogicidad, se explica la pedagogía para el aprendizaje y la enseñanza como la manera de indagar y producir el objeto artístico.

La perspectiva rizomática, probablemente apropiada de la filosofía de Deleuze y Guattari, permite el encuentro entre una forma de arte y de

investigación cuyo paradigma no diferencia al sujeto del objeto que investiga. Esta forma de investigar, cercana a la mirada cualitativa, también es cercana a las ciencias sociales, a las humanidades y a los paradigmas constructivistas que se apoyan en una realidad no objetiva, más bien construida por la interacción humana y por la relación indisoluble y no siempre explícita con todas las fuerzas de la naturaleza, visibles y no visibles para el ser humano.

Los sistemas gubernamentales para el fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación, y para la regulación y el estímulo a la educación, funcionan bajo otra lógica, y si bien son capaces de comprender la complejidad y la admiten como parte del campo de la ciencia, no organizan la actividad educativa ni investigativa bajo sus principios. Esto ha hecho difícil que las artes puedan mostrar con holgura en estos espacios su forma de investigar y de producir.

La búsqueda de reconocimiento de los artistas en los sistemas gubernamentales se puede ver como un hecho reciente. Aún hay resistencia a acoplarse, a responder a esta lógica, pero así como el sistema convencional y moderno ha cambiado a los artistas, los artistas han presionado al sistema y lo han transformado, aunque los impactos todavía no se vean tan claros en ninguna de las partes. Los artistas aún están rezagados respecto de las expectativas de los sistemas educativos y de reconocimiento de la investigación, pero han posicionado sus formas de investigar, no solo porque les son propias, sino porque son parte de una postura política.

Esta investigación no compara esta realidad con la de otras disciplinas afines y se circunscribe a un contexto muy local, pero abre el campo a quienes quieran explorar en otras latitudes y verificar si los mismos fenómenos se presentan en otras disciplinas y en otros campos de las artes. Está pendiente por explorarse el camino que conecta esta comprensión asumida por los artistas con la filosofía de Deleuze y Guattari, e indagar si hay una visión generalizada de esta perspectiva que realmente pueda decirse que representa la mirada contemporánea de los artistas, en Colombia y en otras partes del mundo, lo que infiere una continuación de la investigación.

Sobre las autoras

María del Pilar Vergel-Castilla es maestra en artes plásticas del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, Colombia. Magíster en educación (desarrollo humano) y doctora por la Universidad San Buenaventura, Cali. Profesora asistente e investigadora del grupo Poesis en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Sandra Liliana Londoño-Calero es psicóloga y magíster en estudios políticos por la Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Doctora en ciencias sociales

y políticas por la Universidad Iberoamericana de México. Directora de la Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial y coordinadora de la línea de educación en contextos de multiculturalidad, Instituto de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Referencias

- Barboza, J. L. (2020). Desde el paradigma cualitativo: Inflexiones en un metarrelato. En J. L. Barboza y L. Pereira (comps.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 147-170). Cekar.
- Barriga, M. L. (2009). La investigación en educación artística: Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado. *El Artista*, 6, 154-163.
- Barrow, J. D. (1995). *El universo como obra de arte*. EPubLibre.
- Berger, P., & Luckmann, T. ([1967] 1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). El interés del sociólogo. En *Cosas dichas* (pp. 108-114). Gedisa.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 25-46.
- Bunge, M. (1992). ¿Qué es la ciencia? En *La investigación científica. Su estrategia y filosofía* (pp. 6-23). Ariel.
- Corbin, A., Vigarello, G., & Courtine, J. J. (2005). *Historia del cuerpo*. Taurus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. ([1980] 2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editora 34.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200750572013000300009&script=sci_arttext
- Eisner, E. W. (2005). El arte en las ciencias sociales. *Enfoques Educativos*, 7(1), 8191.
- Escobar, J., & Bonilla, I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos_focales_una_gu%C3%ADa_conceptual_y_metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hakim, C., Muskus, C., Zukierbraum, T., Uribe, F., Castro, J., Ángel, J., Riaño, Y., & Benavides, T. (Eds.). (2014). *Conceptos de arte contemporáneo*. Fundación Neme y NC-Arte. <https://nc-arte.com/wp-content/uploads/2020/08/LIBRO-Conceptosdeartecontemporaneo.pdf>
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vaden, T. (2005). *Artistic Research - Theories, Methods and Practices*. Academy of Fine Arts, Helsinki, Finland and University of Gothenburg / ArtMonitor.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14, 575-599.
- Hernández-Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En M. C. Gómez Muntané, F. Hernández Hernández, H. J. Pérez López (comps.), *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-50). Ministerio de Educación y Ciencia. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/bases-para-un-debate-sobre-investigacion-artistica_179878/

- Hernández-Salgar, Ó. (2011). La creación y la investigación artística en instituciones colombianas de educación superior. *A Contratiempo*, (26), 1-19. <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-23/articulos/la-creacion-y-la-investigacion-artstica-en-instituciones-colombianas-de-educacion-superior.html>
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción*. Labor.
- Lozano, A. M. (2013). De creador de objetos estéticos a generador de prácticas sociales. Un estudio de caso de las prácticas artísticas contemporáneas en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 8(1), 9-18. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/issue/view/386>
- Manchado-Garabito, R., Tamames-Gómez, S., López-González, M., Mohedano-Macías, L., D'Agostino, M., & Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2009000300002>
- Marín-Viadel, R. (2011a). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín-Viadel, R. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mejía-Echeverri, S., & Yarza de los Ríos, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171-188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9765>
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Penrose, R. (1989). *The Emperor's New Mind: Concerning Computers, Minds, and the Laws of Physics*. Oxford University Press.
- Prigogine, I., & Stenger, I. (1994). *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Universal.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. L. Barboza y L. Pereira (comps.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-26). Cekar.
- Roldán, J., & Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en Educación*. Aljibe.
- Santamaría, C. (2010). Panorama de las publicaciones seriadas y la producción académica en el área de las artes: el caso colombiano. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(1), 5-9. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1944>
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146. http://dSPACE.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf

- Sierra-Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Paraninfo.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suoranta, J., Vadén, T., & Hannula, M. (2014). *Artistic Research Methodology. Narrative, Power and the Public*. Peter Lang. https://www.researchgate.net/publication/272295724_Artistic_Research_Methodology_Narrative_Power_and_the_Public