



AusArt

ISSN: 2340-9134

ISSN: 2340-8510

javier.diez@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

Lekerikabeaskoa Gaztañaga, Amaia
Investigar (en arte), crear, transmitir e intentar no confundir
AusArt, vol. 13, núm. 1, 2025, Enero-Junio, pp. 83-103
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
España

DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.26917>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695881095005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

INVESTIGAR (EN ARTE): CREAR, TRANSMITIR, E INTENTAR NO CONFUNDIR

Amaia Lekerikabeaskoa Gaztañaga

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Dpto. Escultura y de Arte y Tecnología

Resumen: La fundamentación de partida sobre la base del reconocimiento del saber específico del arte y su (potencialidad) de transmisión, conducen hacia las necesarias cuestiones de la investigación que el artículo trata de poner sobre la mesa, a raíz de diversos métodos y paradigmas existentes. Antecedentes contemporáneos que han tomado al arte como objetivo de (su) investigación, o han pretendido perfilar cauces para investigar (en) el arte como materia-prima. El cuerpo de contenidos discurre por los entresijos de las formas de investigar (no al uso) de cara a la creación, la enseñanza o la transmisión, poniendo el acento sobre las metodologías cuyas diferencias, pero también aspectos equivalentes, son susceptibles de subrayar. Finalmente, cómo se realizan los registros, validaciones y consiguientes 'evaluaciones' de dicha investigación son vertientes relevantes para su adecuación a los parámetros consensuados de verificación.

Palabras clave: ARTE-CREACIÓN; INVESTIGACIÓN; METODOLOGÍA; TRANSMISIÓN; SABER-ESPECÍFICO

RESEARCH (IN ART): CREATE, TRANSMIT AND TRY NOT TO CONFUSE

Abstract: The starting point based on the recognition of the specific knowledge of art and its (potential) transmission, leads to the necessary research questions that the article tries to put on the table, based on various existing methods and paradigms. Contemporary antecedents that have taken art as the objective of (their) research, or have attempted to outline channels to research (in) art as raw material. The body of content runs through the intricacies of the ways of researching (not in use) in the face of creation, teaching or transmission, putting the emphasis on the methodologies whose differences, but also equivalent aspects, are susceptible to highlighting. Finally, how they are made the records, validations and subsequent 'evaluations' of said research, are relevant aspects for its adaptation to the agreed parameters of verification.

Keywords: ART-CREATION; RESEARCH; METHODOLOGY; TRANSMISSION; SPECIFIC-KNOWLEDGE

Lekerikabeaskoa Gaztañaga, Amaia. 2025. «Investigar (en arte): Crear, transmitir e intentar no confundir». *AusArt* 13 (1): 83-103. <https://doi.org/10.1387/ausart.26917>

La investigación artística no debe confundirse «con el acercamiento [...] del arte contemporáneo al lenguaje de las ciencias sociales y sus métodos de análisis.

Chus Martínez (2010)

Reconocimiento y aplicaciones del saber específico del arte y su transmisión...

El encabezado de este primer epígrafe que proporciona el título al número monográfico de la revista, comienza por un 'reconocimiento' hacia unos saberes (específicos), así como la intuición de su (posibilidad) de 'transmisión'. Bien en el linde o acaso en el interludio, entre-medio de la creación artística y la tarea a la cual nos encomendamos en la educación superior; enseñar arte o 'transmitir', casi siempre nos topamos con la 'patata caliente', abrasada, de la investigación. Nos cuesta saber certeramente, si dicha investigación (en arte) constituye esa 'brasa' sobre la cual condimentar a fuego lento, una necesidad imperiosa por el reclamo de las instituciones académicas y sus vericuetos u ortodoxias a 'cumplimentar', o una suerte de estructura para la construcción de un enfoque que nos asimile (sin ser engullidos) a otras disciplinas; o, por el contrario, una llamada o modo de denominación a la creación, a aquello que hacemos en el taller.

Entretanto, o mientras tanto, se nos asegura a menudo que el/a investigador/a (usual) y el/a creador/a (en arte) comparten (a veces) actitudes y métodos; buscando, hallando y resolviendo 'relaciones inusuales' entre esas actitudes y esos métodos. Reconocemos así, de nuevo, la existencia de unas maneras de enfrentarnos a la 'realidad' escrutada (o susceptible de escrutinio). Una de ellas corresponde a la ciencia (y quizás a la filosofía), mientras que la otra, seguramente más sintética pero directa, se apega a la observación que sucede en cada momento, a cada instante. Alberga tanto las memorias pasadas y pretéritas como las percepciones del '*memento cultural*', siendo capaz de gestionar(se) (en) épocas y lugares diferentes, inscritas en las instancias históricas y socioculturales tanto individuales como colectivas/comunitarias de las personas.

Antecedentes previos al estado de la cuestión: Arte, 'objetivo' de investigación

Diana Bejarano (2024) nos dirá que los antecedentes de considerar la práctica artística como investigación devienen de autores como Barone (2001) Dewey (2008) o Sullivan (2010) y anteriormente de Frayling (1993) o Read (1982). Este último, por ejemplo, ya hacia el ecuador del siglo XX establecía las líneas maestras diferenciales y direccionales en la educación 'para' el

arte (como finalidad) y la educación 'a través' del arte (como canal). Debates actualmente vigentes, en los entresijos del pensamiento, de las sensaciones, las imágenes y los conceptos. Si bien la 'habilidad' de 'generar lo artístico' difícilmente se pueda conseguir en la 'escuela', la institución 'academia' parecía poder enseñar métodos, procedimientos y procesos, desarrollos, asociaciones y derivas.

A la postre, el arriba citado Frayling sería en la década de los noventa del siglo XX uno de los primeros (académicos) en plantear teóricamente una tipología sobre la investigación artística. Luego Eisner (1998) y Barone (2001), resultado de un mayor desarrollo de las tendencias 'inaugurales', sentenciarían la validez de la investigación 'científica' como un 'tipo más' de investigación, que no la única forma válida. La artística, puede así ser una forma genuina (y legítima) de experiencia. Esta senda incluso anteriormente, durante los años sesenta y setenta del siglo XX, ya sería explorada por autores como Kuhn (1962) y Lakatos (1978), sobre todo en los relatos de 'diferentes' verdades susceptibles de ser contruidos, admitiendo nuevas formas de conocimiento como las provenientes del arte, en lo cual tiene que ver el cambio de los paradigmas entre las enseñanzas en el 'viejo taller' y «nuestra propuesta de llamar saber al conocimiento artístico. Este saber está depositado en las obras de los artistas, pero no en las obras concebidas como obras maestras, en las que se admira su formato espectacular, sino en los momentos, acontecimientos y procesos de la investigación susceptibles de ser compartidos» (Sánchez 2016, 41) por quien los realiza, y a poder ser asimilados por quien lo recibe.

En paralelo, «en las ciencias sociales de la década de los años ochenta y de los noventa tiene lugar una denominada crisis de la representación, cuestionando el paradigma científico clásico y las normas tradicionales de lo que se considera investigación científica. A partir de esa crisis [...] surge la investigación basada en las artes» (Bejarano-Coca 2024, 642). Esta infinidad de variantes '*arts-based*' que mencionamos, proponen recurrir a métodos artísticos a la hora de crear conocimiento y de promulgar nuevos espacios para la investigación "donde el investigador no es meramente un observador sino también un hacedor y donde sus propias vivencias, creatividad y mirada personal, pudieran aportar nuevos *insights*" (Piccini 2012, 3). Tiene así su punto de arranque un binomio investigación-creación que se extiende por diversos territorios contiguos:

Principalmente en Países Bajos, Gran Bretaña y países nórdicos, artistas y académicos se enfrentan a estos nuevos desafíos bajo críticas que acusan a las universidades y a las escuelas de promover la teoría sobre la práctica. [...] La producción artística universitaria británica de los años ochenta y noventa, iguala directamente producción a investigación, así como también equipara las exposiciones de arte con la evaluación por pares dentro de las disciplinas académicas tradicionales [...] dando cuenta de la necesidad de otorgar una base

conceptual más rigurosa a la investigación-creación para fortalecer su carácter académico. Adicionalmente, se incluyen asignaturas sobre metodología de investigación artística en los programas de pregrado y posgrado en artes y diseño. De manera que, a mediados y finales de los noventa, emerge una generación de posgrados [...] pioneros en la metodología de la práctica artística como investigación (Bejarano-Coca 2024, 642).

Lo cual supone, para esta autora, otorgar legitimación a la práctica artística como investigación universitaria. Ello promueve la asimilación de la práctica artística como objeto de estudio (investigación sobre las artes), estudios aplicados en su sentido estricto, considerando el arte 'objetivo' de investigación (investigación 'para' las artes), mientras que investigar desde las artes (investigación 'en' las artes) es quizás la arista de mayor controversia, en tanto y cuanto la práctica articula el conocimiento 'a través' del proceso creativo y el objeto artístico. Teoría y práctica se articulan en una unidad intrínseca, «el arte es reflexivo. Se produce desde la propia práctica artística, asumiendo que no hay separación entre objeto y sujeto de estudio, como tampoco entre el investigador y su propia práctica» (Bejarano-Coca 2024, 643). Volviendo a Eisner y Barone (2012), la investigación basada en las artes (con sus matices tipológicos) utiliza componentes estéticos y artísticos en lugar de otros elementos, intenta 'revelar' aquello que no es dicho por medio de otros lenguajes (al uso) y busca formas alternativas de experiencia, en lugares 'no explorados', sin perseguir 'certezas' y certidumbres que puedan atesorar explicaciones sólidas y predictivas. Se convierte así en una disciplina que además de la creación, contempla fases analíticas que generan comprensión reflexiva, compleja, problemática, y conocimientos capaces de ser transferidos 'más allá' de la experiencia estética. Otras autorías (Hernández 2008, Sullivan 2011, Borgdorff 2012) consideran la práctica artística procesual además de compleja, indagación creativa y crítica (mente-procesual), de manera que el trabajo artístico se encuentra en un estadio intermedio de reflexión abierta no concluyente, sin que necesariamente tenga que satisfacer conceptos o direcciones encaminadas al producto acabado. Desde ese punto de vista reflexivo es desde el que se genera un conocimiento creativo, pero por intersección de metodologías que 'aceptan' 'datos sesgados' no exactos ni extrapolables sino «sujetos a interpretación humana» (García-Huidobro 2015). Esta adquisición de conocimiento sobre las bases-brasas de la práctica no es extraño que haya suscitado críticas o desconfianza en el mundo científico-académico más ortodoxo.

A fuerza de mentar los ubicuamente apelados tratados de Bolonia, no está de más recordar que la Declaración de La Sorbona (1998) firmada por los ministros de educación superior de los países (entonces) europeos más significativos (Francia, Alemania, Italia, Reino Unido) sirvió como acicate y prolegómeno de los ya 29 países reunidos un año después en la conferencia boloñesa para la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior

(EEES) a diez años vista (2010). Entre los objetivos estratégicos que se perseguían, destacaban aquellos que favorecían el incremento del empleo en la Unión Europea, para lo cual, el Sistema de Educación Superior (Europeo) debería de configurar un polo de atracción para estudiantes y profesorado desde los confines del planeta, en un marco de globalización-mundialización acuciante e *in crescendo*. La adopción sistemática de procesos equiparables y traducibles a escala continental pronosticaba la enseñanza-formación en tres ciclos universitarios con el establecimiento del sistema internacional de créditos transferibles, de cara a promover la movilidad, impulsar la cooperación, garantizar la calidad e incidir en la dimensión europeísta de la reforma. Los grados así creados condicionaban perfiles profesionales de primer ciclo con perspectivas nacional e internacional, expresando competencias genéricas y específicas además de las transversales (conocimientos, capacidades, habilidades). Los objetivos formativos de los másteres (segundo ciclo) serían así de carácter más singular y dirigidos hacia una mayor 'profundización intelectual', pero a su vez proporcionando desarrollos académico-curriculares interdisciplinarios y orientados a la investigación, a la especialización científica o a la formación profesional avanzada.

La formación más elevada en las técnicas de investigación se adquiriría en los estudios de doctorado (tercer ciclo) con el desarrollo que culmina en la presentación y defensa de una tesis doctoral, si acaso con la inclusión de un plan de actividades simultáneo al tiempo de ejecución de la tesis o trabajo original de investigación. En la correspondiente estructura se imponía un procedimiento de verificación de los estudios que, de manera periódica, lo ejercen las agencias de evaluación de la calidad. A partir de ahí se ha producido una preclara asunción y familiarización conceptual-teórico-metodológica.

Preguntas recurrentes, métodos que difieren, paradigmas ¿equivalentes?

Entorno en el que se incluyen las ciencias sociales y humanas, lógicamente, a pesar de que estas utilicen métodos no medibles, no cuantificables y por ende sujetos a interpretación, pero acaso en una tradición larga y compleja de aceptación de sus propios protocolos y postulados en el mundo académico. En el caso del arte, la pregunta algo inquietante que perdura es «si toda práctica artística es investigación por sí misma o si, por el contrario, para ser considerada como tal en el ámbito universitario debe formalizar una serie de requisitos que no pueden apreciarse en la práctica artística individual» (Bejarano-Coca 2024, 646). Para esta investigadora, muchos otros autores (Hernández 2008, Borgdorff 2012, Sánchez 2016) coinciden en la necesidad de que desde la investigación artística se realicen contribuciones originales para un corpus del área, con nuevos interrogantes y descubrimientos de manera que no puede soslayarse una hipótesis, una justificación de las cuestiones de investigación en su contexto específico, además de la

explicación de los métodos investigativos empleados y una consecución de resultados contrastados, haciendo explícita la discusión investigadora:

En consonancia con lo anterior, Sullivan (2006, 2010) propone una perspectiva de investigación que permita teorizar la práctica de las artes visuales, situándola con relación a tres paradigmas reconocidos en el ámbito académico: el interpretativo, en el cual el artista interpreta su propio proceso creativo generando conocimientos y nuevos diálogos con la información; el empírico, reflexionando sobre los descubrimientos hallados en la práctica, revisando estrategias y considerando nuevos enfoques; y el crítico, orientado por intereses personales y por visiones imaginativas abiertas a nuevos conceptos y perspectivas (Bejarano-Coca 2024, 646).

Este aspecto más reconocible con la 'investigación' aunque fuere entrecomillada, difiere sensiblemente de los 'actos formativos' donde la comprensión surge en los procesos experimentales con materiales formalizados, sus propiedades y cualidades; medios por los que se exploran las preocupaciones plásticas y sensibles; aunque aquí también se puedan generar, como es lógico, 'actos interpretativos' de una práctica no tan solo individual, sino compartiendo comprensiones estéticas, complejidades conceptuales-técnicas. Acerca de la investigación en las bellas artes M^a Gracia de Prado (2022), recurriendo a categorías como el 'conocimiento situado' de Donna Haraway (1995) o la 'telesis' de Víctor Papanek (2014), definiciones en las que no podemos detenernos en este trabajo, admite el conocimiento 'de autoría' ubicado espacio-temporalmente, situado y afirmado en una rigurosidad sí objetiva pero no del todo 'neutral', desde el reclamo de una legitimidad de quienes permanecen implicados en las problemáticas estudiadas; afección que no invalida para la generación de conocimiento. Perspectiva desde la cual, una «hipótesis no se investigará desde valores epistémicos ('contexto de justificación'), sino contextuales ('contexto de descubrimiento'), basándose en el 'ámbito cultural' en el que se desarrolla la actividad investigadora» (Prado 2022, 47).

Este sería el apoyo principal y diferenciador, si nos atenemos a que «los fundamentos epistemológicos de las metodologías artísticas de investigación parten de la base de lo estético como generador de conocimiento y pensamiento» (Rubio 2018, 70-71). No obstante, las 'programaciones' deducidas se ejecutan con esa diferenciación entre los surcos de la investigación (canónica, ortodoxa) y la creación (artística), trayendo a colación el 'cruce metodológico' entre arte/ciencia/tecnología, sobre la base de redes y equipos de investigación/creación interdisciplinar y el fomento de la «negociación constitutiva del espacio simbólico como núcleo social» (Moraza & Cuesta 2010, 18).

Precisamente, en la confluencia casi simultánea entre la enseñanza e investigación artística, se encontraría para autores como Ricardo Marín-Viadel

y Joaquín Roldan (2019) la metodología de la a/r/tografía (*a/r/tography*) que irrumpiría en los primeros años del siglo XXI, después de una década de vigencia de la investigación basada en artes. Métodos que para los autores mentados serían más cualitativos que cuantitativos, con preferencia de denominaciones como ‘indagación’ (mejor que ‘investigación’), ‘preguntas de investigación’ (más que ‘hipótesis’), y ‘resultados’ o ‘representaciones’ (de modo preferente a ‘conclusiones’). Conviene en que la calidad de una investigación al uso es diferente a los criterios para la valoración de las creaciones artísticas, alejándose de las ‘netas’ disciplinas de investigación.

De hecho, cuando al comienzo de la década de 1990 Elliot Eisner anunció la investigación basada en artes (*arts-based research*) se proponía como una apertura desde la investigación más propiamente científica hacia la creación en arte, pero como utilización de sus formas, conocimientos, saberes y cualidades ‘estéticas’ que ‘empapan’ tanto el ‘proceso investigador’ como los ‘textos’ resultantes. Así es como informes de investigaciones más bien cualitativas pueden, en cierto grado, ‘escapar’ o escabullirse de las rigideces del lenguaje académico en el que, lo aparentemente ‘superfluo’ no ha de distraer la atención de las ideas, mediante ambigüedades, contradicciones, giros sorpresivos o figuras literarias por doquier. A ello va unida la ‘necesidad’ que, ciertas disciplinas como tal, han tenido de incorporarse a los paradigmas académicos más ‘tradicionales’ (relativamente). Todo lo cual supone:

una importantísima transformación de los objetivos o propósitos que debe perseguir la investigación. Tradicionalmente, los enfoques cuantitativos y cualitativos pretenden llegar a hallazgos válidos, fiables, verdaderos y objetivos, que explican y hacen predicciones contrastables sobre los acontecimientos que se investigan. Pero el objetivo de la Investigación Basada en Artes, no es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de verlos o de comprenderlos (Marín-Viadel & Roldan 2019, 885).

Modo de interrogar y de plantear cuestiones más que obtener respuestas que se acerca, en alguna medida, a las concepciones de la teoría crítica de Adorno, en cuanto a ‘construir figuras’ y ‘dibujar imágenes’ más interpretativas que interpelaciones ‘intencionales’. Técnicas, procesos, enfoques y cualidades se combinan e interconectan en la “fundamentación epistemológica de cómo las artes son conocimiento útil para la investigación en ciencias humanas y sociales” (Marín-Viadel & Roldan 2019, 886). Pero aún queda sin responder, lógicamente, cuál es el procedimiento de la investigación en arte para el propio arte y su praxis, si es que puede llegar a vislumbrarse con nitidez, sin que otras ‘pantallas’ nos ‘deslumbren’. La a/r/tografía de Irwin enmarca la ‘tríada’ arte, investigación y educación, y “conecta con los conceptos de ‘pensamiento encarnado [*embodied thought*] y de ‘actividad situada’ o ‘pensamiento situado’ [*situated activity, situated*

cognition] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales” (ibíd., 887). La diferencia un tanto sutil con la investigación basada en artes viene del lado desde el que esta última es aplicable a disciplinas diversas y campos divergentes. En la a/r/tografía, por el contrario, la dimensión educativa es consustancial a la investigación e imprescindible, con la primacía absoluta de la búsqueda del ‘sentido’ sobre la determinación del ‘significado’. «El informe de una investigación a/r/tográfica se distingue porque en él hay más evocaciones que afirmaciones, más resonancias [...] y constantes reverberaciones entre la teoría, la práctica y la poética» (ibíd., 889). El ‘informe final’ en el formato que fuere, presenta ‘doblemente’ un texto escrito acompañado de documentos visuales o sonoros. «El texto escrito no explica ni traduce las imágenes o sonidos, ni estos son ilustraciones del texto escrito, sino que el sentido debe surgir de las consonancias y resonancias entre ambas dimensiones» (ibíd.). En última instancia, han surgido y consolidado últimamente infinidad de ‘variantes’ en una especie de ‘maremagnum’ de definiciones con sutilezas que sí pueden ser importantes para Marín-Viadel y Roldan. Por ejemplo, en la investigación visual basada en artes [*Arts-based visual research*] (Holm, Sahlström & Zilliacus 2018) se enfatiza el término ‘visual’ más que ‘artes’, mientras en la investigación basada en artes visuales [*visual arts-based research*] (Boulton-Funke 2014) se acentúan las ‘artes’ por encima de las imágenes ‘visuales’. La primera variante puede utilizar un cúmulo ingente de material proveniente de la ‘cultura visual’, al tiempo que la segunda marca mejor la ‘esfera’ del arte, si bien no todas las ‘combinaciones’ están asentadas/justificadas².

Investigación para la creación, la enseñanza o la transmisión

Para Bibiana Martín-Crespo, el término ‘investigación artística’ asocia así los ámbitos del arte y la academia, lo que no siempre significa que, aquello que los artistas ofrecen, pueda ser suficiente para su condición de ‘investigación’. A este respecto, no toda creación se convertiría *per se* en investigación, por el mismo hecho de ser creación, ni toda investigación ha de responder a un formulario férreo del método científico; esto es:

Existe una cierta aquiescencia de lo que se entiende por investigación. En esencia, la investigación se da cuando se lleva a cabo un estudio original a fin de aumentar el conocimiento y comprensión de una cuestión. Se inicia con la formulación de la propuesta investigadora o cuestiones y temáticas relevantes en el contexto investigador para las que se proponen unos objetivos, se emplean metodologías idóneas y métodos específicos para tal investigación a fin de alcanzar los retos y objetivos propuestos, y se puede asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. Otro de los requerimientos es que los

resultados investigadores obtenidos deben diseminarse y difundirse por canales pertinentes. Así entendida, la investigación artística también se inscribe dentro de esta categorización de lo que es la investigación. Obviamente, este modelo tradicionalmente asociado a las áreas científicas puede resultar un tanto forzado para lo que los académicos de las áreas artísticas hacemos en las universidades (Crespo-Martín 2024, 735).

Desde los inicios de la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para esta autora el concepto de investigación dejó de utilizarse en sentido limitado o restringido, sin una relación siempre clara con uno u otro método científico 'tradicional'. Cada vez se hará más presente, a partir de aquí, el impulso de las colaboraciones interdisciplinarias hacia unas organizaciones que transitan desde lo homogéneo hacia lo heterogéneo en cuanto a la investigación diversificada, elección conceptual y metodológica, aparte de variados canales de divulgación, incluidas las exposiciones artísticas (Crespo-Martín 2024). Autores citados como Eisner o Borgdorff se preguntan, así mismo, por la 'naturaleza' del 'objeto' de investigación en artes, y en qué sentido (si es eso posible) se diferencia de la investigación académico-científica. En la relación de ese conocimiento devenido del arte con otras de las esferas científico-académicas es igualmente pertinente de preguntarse, qué métodos y técnicas de investigación pueden ser válidas y hasta qué límite, las metodologías albergadas por las disciplinas de otras ramas de humanidades. Para el aludido Borgdorff, se articula un 'conocimiento tácito' que se encuentra ubicado y 'encarnado' en obras y procesos artísticos específicos.

Mientras tanto, voces como las de Silvia Henke *et al.* (2020) abogarían por una clara emancipación de la 'investigación' en el arte, aprovechando su 'original potencial' ante otras investigaciones académico-universitarias en uso (y abuso). La práctica artística, en todo caso, se considera fundamental para una acción investigadora, si bien diferenciándola de la (única) intencionalidad de 'hacer' obras de arte. Corriente que conecta con la investigación 'en' las artes que denominaba Frayling (1993), en la medida que dicha investigación pretende estructurar unos conocimientos a través de los procesos creativos y en sus producciones artísticas. La investigación basada en artes que decíamos y sus variantes '*arts-based*' toman el arte como metodología investigadora en mayor medida que como sujeto o 'epicentro', atendiendo a la dimensión estética de la investigación y su representación. Sin embargo, «la práctica artística es un conocimiento no-proposicional o conocimiento implícito, un conocimiento que forma parte de nuestro modelo mental, fruto de nuestra experiencia personal e involucra factores intangibles» de honda repercusión «que por tanto no podemos estructurar, almacenar ni distribuir. En la práctica artística el conocimiento tácito incluye el conocimiento experiencial y procedimental» (Niedderer 2007, 9). Al unísono con cierta primacía, o cuanto menos, exaltación de la

práctica, las investigaciones ‘arts-based’ han ido pasando a convertirse en ‘practice-based’ al objeto de generar conocimiento mediante esa práctica y como resultado de la misma. En ese mismo cajón, la Investigación guiada-por-la-práctica se focaliza en la praxis creativa como atalaya desde la cual ejercer su posición en esa práctica casi siempre artística. Aquí adquiere gran relevancia el proceso de creación como elemento clave o piedra-angular: «(1) si el objeto artístico es la base para la contribución al conocimiento, la investigación es *basada-en-la-práctica*. (2) Si la investigación guía (conduce) principalmente a un nuevo conocimiento sobre la práctica, es *guiada-por-la-práctica*» (Candy 2006, 1). No obstante, el término ‘práctica como investigación’ equipara práctica e investigación en una unidad, consistiendo la investigación (casi enteramente) en el desarrollo de la práctica creativa «sin la necesidad de un documento teórico o una exégesis» (Crespo-Martín 2024, 738).

Además de otras variaciones como Investigación basada-en-el taller o Investigación centrada-en-la-práctica, una categoría como la Indagación crítica (*critical inquiry*) aúna relaciones tanto de la práctica como de la investigación, combinado con métodos ‘auto-etnográficos’ (Doloughan 2002, Skains 2018). En síntesis, Crespo-Martín evidencia el conglomerado no exento de riqueza, pero a veces confuso de conceptos y definiciones que proliferan en las últimas décadas, así como la dificultad de su interpretación, siendo algunos de ellos casi sinónimos (si no del todo); lo que denota una dificultad máxima en dotar de cuerpo no resquebrajado a la función de la práctica en la investigación (artística). En resumen, aquella investigación que conlleva práctica se atribuye los procesos (prácticos) donde esta desempeña un rol principal, cuyos resultados contribuyen a un avance directo de dicha práctica. La Investigación crítica se descubre como indagación más o menos sistemática utilizada a fin de demostrar objetividad y distancia de las opiniones personales. La práctica reflexiva e investigadora como proceso variable se centra igualmente en la creación como medio para implementar nuevos conocimientos (Crespo-Martín 2024, 739 [ver tabla que tipifica la terminología]).

Ismael Buena (2021) nos habla de un intento de superar una ‘profunda complejidad’ y riqueza ‘patrimonial’ del ‘saber hacer’; un saber que debiera enraizarse en el territorio y la memoria, tomando parte en el ‘reparto de lo sensible’. «Es a través del oficio y nuestra relación con los objetos y la materia asociada al territorio, mediante los cuales se propicia una consciencia histórica gnoseológicamente» (Buena 2021, 9). Para así,

vacíos de saber, construir en torno a lo ignorado una sensibilidad que permita a la materia transitar su propia historia [dado que] se deduce entonces una práctica fuertemente vinculada al paisaje y sus recursos. [Los objetos] aúnan sensibilidades o expresiones legítimas genuinas de un territorio y las formas de vida que allí cobran presencia (Buena 2021, 15-17).

La práctica asociada al paisaje, a veces ha sabido transmitir conocimientos generacionalmente sin 'mediar palabra'. En una metodología sujeta a concepciones artísticas, para Buenaga podemos encontrar sujetos, objetivos y objetos de pensamiento. Estos últimos, con resonancias de los 'objetos conscientes' que provienen de los anales de la antigüedad griega-clásica y cuya 'naturaleza' versaba en cierta aplicabilidad de los conocimientos técnicos y habilidades enlazadas a las proposiciones, encontrándonos así, por un lado, ante la 'praxis' como idea o concepto de 'la voluntad' determinada por la acción y la 'teoría' como cualidad de ver más lejos; ilumina el 'hacer' y 'comprende' su aplicación. El propio Richard Sennet parecería «rescata la noción de *Poiesis*; aludiendo en última instancia a la creación; un concepto ligado estrechamente a las concepciones que vinculan la Teoría con la Observación y la Praxis con la aplicación de la misma» (Buenaga 2021, 57). Antaño abarcaba el aspecto productivo del ser humano, con unas acciones (o conjunto de ellas) culminadas en la producción de (un) producto. Divergencia de significados, en todo caso, en contraste con las definiciones del 'hacer' que se observan a día de hoy. La *Poiesis* «acoge en su cuerpo definitorio, toda actividad cuyo objetivo recoja el paso/transición/tránsito del no-ser a la presencia». (ibíd., 57). A lo cual se coaliga la asimilación y expansión de una clase de conocimiento que es alumbrado por el hacer como estructura de ese mismo conocimiento como experiencia devenida y adquirida a través de los sentidos. Y así:

Volver a unificar la vida y el arte, y comprender la proximidad de la esencia en el alma de las cosas y su continuo des-velamiento del no-ser hacia la presencia; [...] desde dichas posibilidades o potencias poiéticas, que en sí albergan la invocación y transformación del no-ser en ser; participando de la vida y su misterio, al atisbar-intuir una máxima potencia: la no-existencia, y significando la vida desde lo que aún no ha sido pensado. [...] Dicha emancipación permitiría la disociación entre la productividad racional (Techné) o la voluntad de acción (Praxis) como posibilidades distanciadas al término poiético. Congregando de esta manera conocimientos y actitudes técnicas; práctica y saber, bajo el oficio/actividad/acción poiética o Saber Hacer, Saber Obrar; posibilitando –en conclusión– el devenir de la Presencia –su tránsito del no-ser al ser– advertido y asimilado desde la perspectiva del Hacer (Buenaga 2021, 72-74).

Walter Mignolo percibe así la 'urgencia' de un cambio de paradigmas en la aproximación y predisposición hacia las actividades generadoras de conocimiento, apostando por una amplitud y complejidad de manifestaciones, e interpretaciones o lecturas que la actividad artística descubre-desvela (o despierta) en el desarrollo existencial liberando a los sentidos de las coacciones impuestas por estructuras de pensamiento heredadas y a su vez, reconstruyendo una 'emancipación estética' desde la 'desobediencia'

estético-epistémica y un 'saber hacer' u 'obrar' característico de la 'producción poiética'. El autor lo relaciona con la 'percepción sensible' que desde el siglo XVIII sentaría las bases estructurales de la concepción estética, rescatando si acaso la noción de *Aísthesis* como espacio asimilado por la estética a través del cual se perciben configuraciones epistemológicas y ontológicas. Puesto que «la convergencia entre *Poiesis/Producción Poiética*³ y *Techné*⁴ habría propiciado la configuración de una dimensión estética» (Buenaga 2021, 83). Será así como «es configurada entonces una esfera estética autónoma que disgrega conocimiento y práctica, disolviendo la noción de *Techné* desde, quizás, una perspectiva devenida del impase autoritario a una sociedad de consumo» (ibíd.). Para este autor, «esta es una defensa no de un resultado material; sino de una actitud y un compromiso» (ibíd., 94) con el oficio, con el 'saber hacer' y el 'saber obrar' que propicia una estética vitalista, ejecutada 'desde la vida'.

Investigación (no al uso) para la consolidación de los saberes/ conocimientos

Sea como fuere, el campo de las bellas artes ha (de)mostrado una dificultad de crear modelos de investigación, acudiendo continuamente a contribuciones disciplinarias diversas como la sociología y antropología, la filosofía, la historia del arte, ámbitos más ambiguos como los 'estudios culturales', cuando no, campos científicos *stricto sensu*. No obstante, «la articulación de la enseñanza del arte [...] debe partir de la reflexión sobre la necesaria productividad práctica de toda teoría artística y, especialmente, sobre la especificidad del arte como forma de conocimiento diferenciada» (Martín 2003, 6).

Un/a 'artista' ('hacedor/a' de arte), por así definirlo/a, podría centrar aquello que concierne a su 'investigación' bien en el concepto (sentido de la función de la obra, cuestionamiento del proceso, etc.), en la temática o referente al cual aplicar conceptos y 'categorías analíticas', además de retomar los ya elaborados; los canales de 'expresión' (manifestación, visualización) de las ideas planteadas, encauzadas por los medios adecuados, los recursos formales o maneras del 'hacer' y recursos del material en cuanto a posibilidades, flexibilidades, incorporación de procedimientos. También estaría la recogida y clasificación analítica de materiales diversos, los cuales seleccionar y acotar (desde multitud de áreas incluidas la narración y las imágenes) y la consiguiente validación-selección de lo recopilado. El planteamiento del problema pasaría por el establecimiento de un marco de referencia para las piezas u obras y la resolución ha de abarcar diferentes soluciones a los problemas (en plural o singular) identificados.

Consecuentemente, en el período de 'reflexión' se atenderá de nuevo a los elementos de los cuales se partía en la particularización de cada pieza u obra, influencias anteriores-posteriores, aspectos novedosos y evolución

en el tratamiento del 'problema'. Así, cada obra/pieza atesorará unas (pocas) perspectivas de la problemática. Lo cual explica que el proceso de creación es móvil, variante y aproximativo por flancos muy distintos. Poniendo en solfa la validez de los currículos académicos, muchos/as artistas afirman y asumen un entrecruzamiento de diversas disciplinas en trabajos de creación. Al mismo tiempo, consideran necesario que en las facultades de bellas artes se proporcione cauce a formas más personales de entender y practicar el arte, al objeto de evitar que las facultades desarrollen pautas de uniformización en el arte (e ¿investigar?).

Resulta obvio y en ocasiones problemático que nuestras formas de ubicar/componer los objetos de estudio, así como los métodos de organización de la investigación pueden parecer distantes de otras metodologías asimiladas por diversas disciplinas tanto técnicas como humanísticas. Es obvio que una perspectiva enfocada desde el hacer en arte no es filial, ni puede serlo, a una metodología que se explaya desde las ciencias sociales, para retomar el ejemplo que alude Chuz Martínez al inicio. Lo cual a veces es escasamente posible desde el arte. Alternativamente, tampoco es efectiva, a menudo, una metodología historiográfica basada en el análisis minucioso de datos extraídos de fuentes muy concretas en cuanto a dataciones y procedencia, a partir de las que se realizan unas trazabilidades históricas sumamente descriptivas cuyo corpus crítico pasa por mecanismos de refutación, los cuales en gran medida carecen de sentido en el arte.

Proponer un ejercicio de escritura desde las artes plásticas implica casi siempre no poder reconocer como propias las metodologías concernidas a otras disciplinas, y ubicarnos en el intersticio de varias de ellas puesto que sí tienen que ver con aquello que deseamos tratar y donde el arte muestra con total seguridad unas funciones muy importantes pero que sin embargo, el objeto de estudio no constituyen como tal los elementos de arte en tanto que artefactos u objetos de mayor o menor materialidad e inmaterialidad. Desde la estética como filosofía del arte y desde la crítica de arte sí se ha desarrollado una tradición textual y literaria más emancipada al estudio de las manifestaciones artísticas, pero las dificultades aumentan cuando nos situamos frente a aplicaciones del arte y reminiscencias en contextos donde intervienen e incluso les ha correspondido la supremacía a otras disciplinas. Es preciso remarcar que nuestra perspectiva deriva de la praxis, esto es, desde el propio hacer en arte donde la expresión en palabras es compleja; puesto que desde la creación no se realiza revisión histórica sino materialización directa. De manera pareja, las referencias utilizadas en la medida en que resultan un acicate para la reflexión y no una fuente de conocimiento directo, pueden serlo más o menos cercanas o remotas, e inclusive un viejo extracto, un anuncio, una noticia en la prensa o un testimonio personal pueden hacer valer un proceso reflexivo que no busca confirmaciones certeras de tipo arqueológico ni tan siquiera refrendos teóricos sobradamente citados, sino que al tratar de llevar la materialización artística a la escritura se puede producir un ejercicio consciente, aunque intangible, que abre una

serie de connotaciones para un campo interpretativo donde el arte como variable simbólica transforma otras realidades.

Con lo cual, las menciones a otras disciplinas más o menos afines no suponen necesariamente correspondencias con sus modos de afrontar teorías y metodologías, sino que son herramientas conceptuales que en numerosas ocasiones sirven para apuntalar aspectos que desde el hacer en arte no se pueden verbalizar correctamente. Las fuentes se utilizan en relación, nunca específicamente desde la disciplina concernida, sino atrayendo al arte desde otras áreas y campos del conocimiento, lo cual puede llegar a perfilar una aparente ‘resonancia’ o ‘ecos débiles’ que no pretendemos ocultar ni disimular puesto que son ejes tangenciales en los que nos apoyamos. Se trataría de entrelazar ideas que en sus disciplinas de origen pueden funcionar de maneras concretas pero que para aquello que se pretende valorizar desde el arte, pueden articular parámetros diferentes a los originarios que también inciden en la realidad circundante que se revela. Reconociendo lo intrínseco del arte tamizado por otras visiones que pueden ayudar a leer y entresacar o a clarificar y ejemplificar, construyendo atenta y cuidadosamente nuevas percepciones.

La disposición transmisora del arte no constituye el lenguaje en sí sino lo que levanta materialmente, poniendo en pie un conocimiento que para poder ser parcialmente traducido en palabras debe contraponerse, a su vez, a unas formas de dicción que pueden ser dispares al lenguaje que se ha podido ir relativamente pautando desde modalidades cada vez más recurrentes. Si acaso, en ello radica implícitamente el hecho de que para la artista Louis Bourgeois, el arte ni tan siquiera es un lenguaje comunicativo al uso, de utilización común, sino acorde con un compendio de códigos signícos que únicamente pueden ser decodificados y desvelados interpretativa y simbólicamente.

Registrar y ‘medir’: Una evaluación equitativa, equilibrada e ¿intercambiable?

No es fortuito pensar que «realizaremos la investigación apartándonos de la idealización de la neutralidad o imparcialidad, dado que estos supuestos suelen suponer un esfuerzo de cancelación de las propias emociones o del propio conocimiento anterior. No quiere esto decir que vamos a introducir la subjetividad, sino que lo objetivo será tratado a partir de las circunstancias y vivencias propias del contexto» (Astarloa 2024, 7-8).

Todas estas cuestiones conllevan/empujan, sin lugar a dudas, hacia los parámetros de la evaluación de la investigación (en este caso artística). Máxime si se entiende que, la investigación en arte goza de legitimidad y autonomía, desde la generación de conocimiento al que contribuye la creación en arte para Bibiana Crespo-Martín:

Todos los artistas contemplan procesos de investigación en su tarea creativa, en la búsqueda del tema adecuado, de los materiales más apropiados para su formalización, en el cuestionamiento del quehacer, etc. Gracias a la intrínseca naturaleza reflexiva del arte, la propia investigación puede darse en la incierta búsqueda que abriga el proceso creativo. Y bajo propuestas de arte contemporáneo es habitual referirnos a ellas en términos de reflexión e investigación. [...] La investigación artística contribuye al desarrollo de las artes de la misma forma que cualquier otra investigación trata de contribuir al conocimiento y pensamiento de la disciplina en cuestión. Esta contribución, que extiende la frontera del conocimiento, no solo engloba la esfera estética, sino que también comprende áreas de las ciencias sociales [...] etc. (Crespo-Martín 2024, 735).

Es importante que la documentación o material generado por la investigación artística en la que la praxis es una parte sustancial, favorezca la difusión de resultados en el propio seno o en el exterior del panorama académico-universitario, incluidas las exposiciones artísticas. Resultando de ello un impacto potencial actual o futuro, a corto, medio o largo plazo; pero eso sí, «erradicando la arbitrariedad de la evaluación causada por la herencia de parámetros ajenos a nuestra disciplina» (Crespo-Martín 2024, 742). Uno de los recursos actuales que cita la autora sería la *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA), seguidora de la anterior DORA, con un documento de alcance europeo como es el *Agreement on REFORMING RESEARCH Assessment* presentado en 2022. Constituye, a grandes rasgos, una reforma de la evaluación de cara a la investigación que se basa sobre juicios cualitativos y uso responsable de indicadores cuantitativos. En las disciplinas que nos conciernen, en principio es un paso adelante la dimensión cualitativa de las evaluaciones (subrayando aspectos que hasta ahora tenían escasa repercusión), con incidencia directa en políticas de la Comisión Europea y sus instituciones de referencia: European Research Area (ERA), European University Association (EUA) o el Grupo de Universidades Coimbra.

La flexibilización de las métricas cuantitativas, alternativa a los diversos y rígidos *ranking* con sesgos reduccionistas, entreabre una puerta a favor de valoraciones más cualitativas donde cabría insertarse mejor la investigación de carácter artístico, reconociendo aun así la dificultad de poner en valor aquellas situaciones que desde la creación en arte “conforman el pilar de la investigación”, de modo que «un posible marco para su evaluación debería responder a la argumentación, justificación y validación de los siguientes puntos» (Crespo-Martín 2024, 741): propuestas artísticas inéditas como retos innovadores, la necesidad (o no) de alcanzar los objetivos de investigación mediante la práctica artística, originalidad en cuanto a (posibles) hipótesis y objetivos acordes con nuevos conocimientos, interpretaciones, configuraciones y experimentación artístico-plástica. Contextualización de

la propia acción práctica con la investigación, presentación de novedosas perspectivas de abordaje temático (o no temático) y la constatación de que «la práctica artística desarrollada es la adecuada para aportar conclusiones a las preguntas y objetivos trazados y, al hacerlo, contribuye a incrementar lo que sabemos y conocemos» (ibíd.).

Advertencias finales

Dado que la investigación se ha considerado el ‘motor’ de la enseñanza superior, tanto la creación y consolidación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior como la creación del Espacio Europeo de Investigación deben de llegar a completarse y complementarse. Bibiana Crespo-Martín (2024) nos recordará, además, que el dichoso (ubicuo, omnipresente y mencionado) Plan Bolonia se forjaría a partir de la re-interpretación de los principios de la enseñanza o formación superior, anteriormente conocidos con la denominación *Dublin descriptors* como arranque y punto de partida. Salvador Ordóñez, por su parte, dará cuenta de esa ‘actualización’ (ahora casi a 2025) del antecesor propósito universitario como ente de ‘transmitir’ cultura y conocimiento. Ahí se encuentra implícita la ‘indisociabilidad’ de la docencia y de la investigación, y su funcionamiento al unísono, hasta el punto de que cualquier intento de separación conduce irremediabilmente al fracaso; de ahí, se insiste, en los espacios europeos de investigación y de enseñanza (a lo largo de toda la vida de las personas). Lo cual no deja de conectar con las trayectorias vitales artísticas.

Natalia Vegas, en los preámbulos y advertencias de su tesis doctoral atesoraba esas dificultades ante las que, una y otra vez, hemos de ‘situarnos’ desde la docencia en arte, «para la cual no hay enseñanza previa, ni herramientas para los docentes universitarios (a diferencia de otros docentes [...])» (Vegas 2016, 49). Contexto en el que, a menudo, la ‘enseñanza’ deriva de la ‘investigación’ –pese a que también la entrecomillemos– quizás como primer acercamiento hacia el mundo académico del cual se suele disponer, al inicio de las tareas propiamente universitarias que prenden ‘la brasa’ de posteriores trayectorias consolidadas en el binomio docencia-investigación, al cual se le une la creación y por asimilación del paradigma actualizado, adjuntando el ámbito aún no del todo consolidado en nuestras disciplinas de aquello que se identifica con la transferencia del conocimiento. Faltando añadir el compromiso social requerido.

Ante los fenómenos ‘ambientales’ que afectan profundamente al ‘saber hacer’ inherente a cada área, la interrogante final se abriría al preguntarnos cómo, dónde y para qué, en tiempos acelerados, podría proponerse y defenderse un noble y veraz intercambio disciplinar con el arte en hipotéticos escenarios docentes, investigadores y creadores.

Referencias bibliográficas

- Astarloa-Izarra, Esther. 2024. «A la altura del barro: Ceramistas y cerámica contemporánea en el contexto vasco del siglo XX al siglo XXI». Tesis Univ. del País Vasco
- Barone, Tom & Eliot W. Eisner. 2012. *Arts based research*. Thousand Oaks CA: Sage
- Barone, Tom. 2001. «Science, art and the predispositions of educational researchers». *Educational Researcher* 7: 24-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007024>
- Bejarano-Coca, Diana Carolina. 2024. «Introducción a la práctica artística como investigación: Un método de activación de procesos educativos para el desarrollo académico y colectivo». *Arte, Individuo, Sociedad* 36(3): 639-648
- Borgdoff, Henk. 2012. *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden: Leiden University
- Boulton-Funke, Adrienne. 2014. «Narrative form and Yam Lau's Room: The encounter in arts based research». *International Journal of Education & the Arts* 15(17). <http://www.ijea.org/v15n17/>
- Buenaga Fuente, Ismael. 2021. «Aquellos que habita sin nombre». Trabajo fin de máster, Univ. del País Vasco
- Candy, Linda. 2006. «Practice based research: A guide». Creativity & Cognition Studios Report (University of Technology Sydney). <https://www.creativityandcognition.com/wp-content/uploads/2011/04/PBR-Guide-1.1-2006.pdf>
- Crespo-Martín, Bibiana. 2024. «Investigación artística, una propuesta para su demarcación conceptual y su evaluación bajo el nuevo paradigma de reforma de la Coalición Internacional para el Avance de la Evaluación en Investigación (CoARA)». *Arte, Individuo, Sociedad* 36(3): 733-744. <https://doi.org/10.5209/aris.93692>
- Dewey, John. (1934) 2008. *El arte como experiencia*. Traducción y prólogo de Jordi Claramonte. Madrid: Paidós
- Doloughan, Fiona J. 2002. «The language of reflective practice in art and design». *Design Issues* 18(2): 57-65. <https://doi.org/10.1162/074793602317355783>
- Eisner, Elliot W. 1998. *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Traducción de David Cifuentes & Laura López. Madrid: Paidós
- Frayling, Christopher. 1993. «Research in art and design». *Royal College of Art Research Papers Series* 1(1): 1-5. <https://researchonline.rca.ac.uk/id/eprint/384>
- García-Huidobro Munita, Rosario. 2015. «Repensar la identidad artista-investigadora, desde el proyecto 'Diálogos con mujeres artistas docentes'». *Arte, Individuo, Sociedad* 27(2): 197-211. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.44201

- Henke, Silvia, Dieter Mersch, Nicolaj van der Meulen, Thomas Strässle & Jörg Wiesel. 2020. *Manifesto of artistic research: A defense against its advocates*. Zürich: Diaphanes
- Hernández Hernández, Fernando. 2008. «La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación». *Educatio Siglo XXI* 26: 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Holm, Gunilla, Fritjof Sahlström & Harriet Zilliacus. 2018. «Arts-based visual research». En *Handbook of arts-based research*, edited by Patricia Leavy, 311-335. New York: Guilford Press
- Irwin, Rita L. & Alex de Cosson, eds. 2004. *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Foreword by William F. Pinar. Vancouver BC: Pacific Educational Press
- Kuhn, Thomas S. (1962) 1989. ¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos. Introducción de Antonio Beltrán; traducción, José Romo Feito. Madrid: Paidós
- Lakatos, Imre. (1978) 1989. *La metodología de los programas de investigación científica*. Editado por John Worall & Gregory Currie; traducción de Juan Carlos Zapatero; revisión de Pilar Castrillo. Madrid: Alianza
- Marín-Viadel, Ricardo & Joaquín Javier Roldán Ramírez. 2012. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe
- Marín-Viadel, Ricardo & Joaquín Javier Roldán Ramírez. 2019. «A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística». *Arte, Individuo, Sociedad* 31(4): 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Martín Martín, José Vicente. 2003. «Presentación». En *La especificidad del conocimiento artístico: Doctorado 1999-2003*, coordinación José Vicente Martín, 5-6. Altea: Universidad Miguel Hernández de Elche
- Martínez Pérez, Chus. 2010. «Felicidad clandestina ¿Qué queremos decir con investigación artística?». *Index Investigación Artística, Pensamiento y Educación* 01: 10-13
- Mignolo, Walter & Pedro Pablo Gómez, eds. 2012. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Moraza, Juan Luís & Salomé Cuesta Valera. 2010. *Programa campus de excelencia internacional: El arte como criterio de excelencia; Modelo ARS, Art Research Society*. Madrid: Ministerio de Educación. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/174224/free_download/
- Niedderer, Kristine. 2007. «Mapping the meaning of experiential knowledge in research». *Design Research Quarterly* 2(2): 4-13. <http://niedderer.org/Niedderer%20drq2-2.pdf>
- Ordóñez Delgado, Salvador. 2007. «El proceso de Bolonia y la reforma universitaria española». En *El futuro espacio universitario europeo: Una visión desde Euskadi*, José María González Zorrilla et al., 23-36. Bilbao: Eurobask

- Piccini, Rossana. 2012. *Investigación basada en las artes: Marco Teórico para T.E.* Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. <https://doi.org/10.13140/2.1.1312.3520>
- Prado Heras, María Gracia de. 2022. «Prospectiva creativa del 'packaging' vitivinícola desde la antropología del diseño objetual». Tesis Univ. del País Vasco
- Read, Herbert. (1943) 1982. *Educación por el arte*. Prólogo de Juan Mantovani; traducción de Luis Fabricant; supervisión de Ida Germán de Butelman. Madrid: Paidós
- Rubio Fernández, Andrea. 2018. «Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje». *ANIAV Revista de Investigación en Artes Visuales* 3: 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>
- Sánchez Martínez, José Antonio. 2016. «In-definiciones: El campo abierto de la investigación en artes». *Artes La Revista*, 12(19): 36-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/26282>
- Skains, R. Lyle. 2018. «Creative practice as research: Discourse on methodology». *Media Practice and Education* 19(1): 82-97. <https://doi.org/10.1080/14682753.2017.1362175>
- Sullivan, G. 2011. «The artist as researcher: New roles for new realities». En *See it again, say it again: The artist as researcher*, Janneke Wesseling ed., 79-101. Amsterdam: Valiz
- Vegas Moreno, Natalia. 2016. «Aproximaciones a una experiencia de malestar contemporáneo. Entre la ausencia del símbolo-arte y el encuentro con las malas formas en la obra de Jon Mikel Euba». Tesis Univ. del País Vasco

Notas

- 1 La Real Academia Española (RAE) otorga un significado similar (no exactamente sinónimo) a los términos 'transmisión' y 'transferencia'. Apostamos preferentemente por el concepto de 'transmisión', como acto que, para que suceda, ha de darse interlocución en términos sensibles que, en nuestro caso, se fundamentan en la sensibilidad estética. En lo referente a la 'enseñanza', la RAE propone, de nuevo, similitudes con 'formación' y 'educación', así como 'docencia'; sistema y método para la 'instrucción'. Preferimos utilizar 'enseñanza' o, en su lugar, 'formación', ante los ámbitos más amplificados de la 'educación'.
- 2 Pueden darse ejemplos como la 'Investigación educativa basada en la escultura', especificaciones que suelen coincidir con títulos de tesis y trabajos académicos, pero que sitúan con eficacia la investigación.
- 3 «Recordemos que se trata de un tipo de producción que permite el paso del no-ser hacia la presencia; comportando un descubrimiento/des-velamiento de la Verdad/Saber/Conocimiento; en definitiva, una conjunción entre el plano metafísico de la esencia –inmanente y subyacente en toda referencia física sujeta al espacio sensible y fenomenológico– y dicho plano, existencial-referencial, de la realidad. [...] Por consiguiente, la *producción poética* propicia la revelación de un espacio de verdad; y para su desarrollo (es decir la producción de dichas situaciones en las cuales se manifieste un tránsito del no-ser al ser) es preciso el dominio de la *Techné* (*Saber Hacer* o *Saber Obrar* traducidos como aquella actividad productiva en la cual se da una coexistencia del plano inmaterial, intangible e ideal del Conocimiento; y por otra parte aquel constitutivo del Hacer, este último eminentemente práctico y vinculado a la acción (*Práxis*) [...] y tradicionalmente de correspondencia con un plano material y finito» (Buenaga 2021, 87).
- 4 «Heidegger a este respecto; en sus reflexiones en torno a la esencia de la técnica; ubica y define *Techné* en función de su pertenencia al campo del Hacer en los territorios del Arte y la Artesanía, comportando un saber/conocimiento elevado, perteneciente a la *producción poética*; e inclusive próximo a la noción de Episteme (es decir, al conocimiento teórico) hasta tal punto de disolverse (ambas nociones) en el acto de conocer (gnoseológicamente). [Lo cual] es asimilado por aquellas categorías como *Oficio, Habilidad...* y por extensión *Artificio, Ardid, Truco...* al identificar la excelencia en el dominio del oficio práctico y consumación de tales cualidades durante el desarrollo de la *Práxis* (acción productiva)» (Buenaga 2021, 83).

(Artículo recibido: 11/09/2024; aceptado: 12/11/2024)

