

eari
educación artística
revista de investigación

Educación artística: revista de
investigación

ISSN: 1695-8403

ricardo.dominguez@uv.es

Universitat de València

España

CABRERA, Ramón
Diario de una mirada interrogante
Educación artística: revista de investigación, núm. 6, 2015, pp. 49-67
Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971503005>

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

re^odalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diario de una mirada interrogante Diary of inquiring look

Ramón CABRERA. *INA Instituto Nacional de Arte de la Habana, (Cuba).*
casalort@cubarte.cult.cu

A Elliot W. Eisner por su El ojo ilustrado

... lo que constituye la realidad no es ni el alguien, ni el algo, sino lo que queda en medio, la relación o la interacción en sí mismas, no sus antes, ni sus después, no sus sustratos ni sus efectos, y que no es ciertamente algo que pueda ser tocado o visto de modo obvio, mucho menos medido y comprobado, sino que se parece más bien al aire del mundo, al ambiente de la vida

Pablo Fernández Christlieb.

Para mí, al menos, es mucho más interesante encontrar nuevos mares por los que navegar que viejos puertos en los que atracar

Elliot W. Eisner.

Resumen: Desde una trayectoria de más de dos décadas en la investigación tanto de educación por el arte como del arte mismo, se argumentan los epistemes en los que se asienta tal decurso, centrado en el entre dos fundacional de la relacionalidad.

Palabras clave: Arte, educación, investigación, relacionalidad.

Abstract: From a career spanning over two decades in research both education through art as art itself, the episteme in which such decursos its, centered between two founding of relationality are argued .

Keywords: Art, education, research, relationality.

He venido paulatinamente entendiendo y argumentando desde hace más de dos décadas que la investigación tanto en la educación en el arte, como en el arte mismo, se erige desde un entre dos, donde se sitúan educadores y educandos, creadores y propuestas de creación, creadores y contextos, espectadores y re-creaciones, cuyo objeto/sujeto de investigación es del entre dos mismo, su relacionalidad. Y de esta relacionalidad emergen candentes: las imágenes.

Imágenes que Debray (1994) asume en atrevida hipótesis desde tres edades o eras: logosfera, grafosfera y videosfera. Donde en la logosfera las imágenes están dominadas por el ídolo y las imágenes tienen un ser y nos miran y nosotros les tememos; donde en la grafosfera las imágenes son una cosa que se advierte como arte y nosotros las miramos y nos deleitamos y donde en la videosfera las imágenes son una percepción y las visionamos y nos sorprenden y también nos aturden. Pero ninguna de tales eras despierte bruscamente a la otra, nos indica Debray, y ellas se empalman y llegan mixturadas a nuestro mundo de hoy. Y desde el temor, el deleite, la sorpresa o el aturdimiento las imágenes arden por nosotros, a causa nuestra o, mejor, nosotros con ellas o perdidos en ellas.

La investigación, el pensamiento académico y el paradigma cientista

Lo que se ha dado en denominar investigación, como anota Appadurai, tiene un origen y un sentido histórico reconocido en el surgimiento y proliferación de las universidades a partir del siglo XVIII y, especialmente, el siglo XIX. Por ello destaca que la “investigación es prácticamente sinónimo de nuestro sentido de lo que significa ser académicos y miembros de la universidad”, con lo cual concluye que la investigación es la óptica a través de la cual normalmente descubrimos algo como académicos (Appadurai). A la par el ser académico se asienta en el pensamiento académico que lo configura y le proporciona su modo específico de ser relacionado con el vínculo que se tiende entre los nuevos conocimientos, la sistematización de los mismos y una comunidad profesional de la crítica que los sanciona y legitima. Y esto supone la producción de nuevos conocimientos en relación a un mundo previo de citas y de modos de citación y a un universo de lectores e investigadores a los cuales se les ha concedido especialización (autoridad) que, a la vez, dan lugar a campos especializados de investigación donde se levantan bastiones, castillos disciplinarios claramente delimitados, sujetos luego a la lucha por el poder simbólico.

De esta manera la idea de investigación no debe asociarse ingenuamente solo a la producción de nuevos conocimientos, sin antes preguntarnos cómo fue determinado el carácter de lo nuevo de ellos y de qué modo sobre los fundamentos de una objetividad trascendente¹ se asienta tal novedad, sancionada a la vez por el consenso

1. Heinz von Foerster con una concisión magistral refuta esto cuando afirma: “La objetividad es la ilusión de que las

otorgado por una comunidad autorizada para conferir validez –reconózcase acá tanto a instituciones como a agentes y sistemas de agentes y con ello un campo intelectual específico; lo que Appadurai confirma cuando argumenta que la investigación, en el sentido moderno y occidental, es una actividad totalmente colectiva en la que surgen los nuevos conocimientos a partir de un campo profesionalmente definido de conocimientos anteriores y que se somete a una evaluación, realizada por un cuerpo especializado, normalmente técnico, de lectores y jueces, que constituye el primer filtro al que cualquier reclamo de nuevos conocimientos debe, en principio, someterse.

Hasta tal punto esto adquiere valor que un investigador y sociólogo de la cultura de la talla de Pierre Bourdieu, en una entrevista que se le hiciera a propósito de su libro *El oficio de sociólogo*, y problematizando la sociología de la investigación señala cómo las normas retóricas de presentación de una investigación se hacen pasar por el trabajo científico mismo y así es que explica de la existencia de una “metodología”, que califica como “esta serie de recetas o de preceptos que hay que respetar no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto” (Bourdieu, 2003, p.62). De aquí surge lo que se considera el consenso, construido, como apunta Appadurai, “en torno a la idea de que los problemas más serios no son los que encontramos a nivel de las teorías o de los modelos, sino los relacionados con el método: recopilación de datos, sesgo de muestras, fiabilidad de conjunto de datos numéricos amplios, comparación de categorías entre archivos nacionales de datos, diseño de los estudios, problemas de testimonios y otros” (1998, p.7). Y en consecuencia, el método, transmutado en diseño de investigación, se identifica con una máquina fiable de producir ideas con una durabilidad apropiada. El diseño de la investigación se convierte así en elemento sustantivo del cual se desgaja todo el proceder investigativo reconociendo como elemento vertebral al método y asociando éste al denominado método científico.

De esta manera los campos especializados de investigación a la sombra de las universidades a lo largo de los siglos XIX y XX, delinean un sentido reconocido de la misma vinculado a aquellas carreras universitarias de más larga y reconocida data donde, por supuesto, nuestras carreras de arte y de formación de educadores del arte exhiben junto a su juventud en los currículos universitarios, una subordinada relación de supeditación respecto de aquellos paradigmas cientistas de los cuales participan las denominadas ciencias “duras” y las propias ciencias pedagógicas a la zaga de aquellas. De ahí el predominio en estas últimas del experimento tomado de las Ciencias Naturales y convertido en experimento pedagógico como el método por excelencia para desarrollar investigaciones pedagógicas con el reconocimiento de fortalezas en las cualidades de objetividad, replicación, fiabilidad y generalización, entre otras.

observaciones pueden hacerse sin un observador” (Citado por E.von Glasersfeld: Despedida de la objetividad, en: *El ojo del observador* (1995), p.19).

Sin embargo, habría que pensar cuánto no introducimos aquellos que realizamos tales investigaciones experimentales a través de los instrumentos de indagación que aplicamos; puesto que ha quedado demostrado que lo sometido a investigación, el denominado objeto, ofrece de sí, en parte, condicionado por esos mismos instrumentos que no son, no pueden serlo, ajenos al marco de operación que delimitan. Esto era lo que Isabelle Stengers ilustraba en una conferencia que le oí hace años, en La Habana, con el adagio chino de que el sabio señala a la luna con el dedo, el loco mira al dedo.

Por otra parte, no sería justo pensar todo esto dejando a un lado el hecho de que tales conceptualizaciones caracterizadoras de peculiaridades del paradigma cientista desde sus condiciones teóricas, puestas en tela de juicio, van acompañadas a su vez de condiciones sociales. Boaventura de Sousa las analiza ambas y comprende cómo la ciencia social será siempre subjetiva y no objetiva como las ciencias naturales y con el reconocimiento de la necesidad de emplear métodos de investigación y hasta criterios epistemológicos diferentes de los dominantes, cualitativos en vez de cuantitativos, con miras a obtener un conocimiento intersubjetivo; pero a la par con la preservación de un pensamiento diádico donde se contraponen la naturaleza a la especificidad humana (Santos, 2009). Esto es un índice de crisis respecto al paradigma cientista, mas no es aún el reconocimiento de un cambio sustantivo de paradigma.

La representación de la realidad, la perspectiva y un paradigma de mundo

En Occidente desde el Renacimiento se fue visualizando de modo dominante una idea de realidad y de representación, guiada por una conceptualización de verdad y naturaleza que se alzaba objetiva, distante, propia y ajena de su observador: el hombre. Simultáneamente en las ciencias se descubría la esencia total de las cosas desde una visión mecánica. Una *visión atomística de la realidad*, tiene una larga data.

Renè Descartes, en su *Discurso del método* (1983, orig.1637), expresa una *idea rectora* que expone como regla: “dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea posible y necesario para mejor resolverlas”. Así mismo señala que “la diversidad de nuestras opiniones no viene del hecho que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por *vías diferentes* y no consideramos las *mismas cosas*” (Martínez, 2010, p.178). Newton expresó la gran ley de la gravitación universal con una sola fórmula matemática sintetizando con ella las obras de Copérnico y Kepler, e, igualmente, las de Bacon, Galileo y Descartes. Newton de esto coligió que las normas generales que parecen obedecer los cuerpos de tamaño intermedio son ciertas también para *cada partícula* de materia, sea cual sea su clase y tamaño (Martínez, 2010). Las ideas de Descartes y de Newton se mantienen, en su esencia, para muchos aun hoy día como paradigma de las ciencias. Ante una realidad homogénea se erige, entonces, una concepción de ciencia extensiva y total que indaga un mundo que es el Mundo.

La realidad es así esa cosa objetiva, ajena e independiente de mí, que como artista intento “captar”, “atrapar” y de cuyos intentos queda como huella: el reflejo en trampantojo de tal intención; y para lograrlo tenemos como instrumento veraz y contundente: la perspectiva. En el decir de Panofsky “Se había logrado la transición de un espacio psicofisiológico a un espacio matemático, con otras palabras: la objetivación del subjetivismo” (1999, p.48).

Un paradigma de mundo asentado en la idea de objetividad trascendental ligada a su vez a un lugar fundamental de observación del conocimiento, descansa sobre una concepción ahistórica de la razón y da pie a que el sujeto cognoscente se halle descentrado por ello. En resumen, siguiendo a Ceruti (1995): el ideal regulativo del punto de vista absoluto “disuelve” al sujeto; ese ideal regulativo del lugar fundamental y neutro de observación determina el enigma como límite absoluto y queda asociado a una clasificación estática y exhaustiva de las ciencias; de donde tal lugar fundamental es la base de la idea clásica de omnisciencia.

Tal fue el paradigma visual, en Occidente, hasta los impresionistas y los post-impresionistas. Pero ese modelo de mundo, asentado sobre una objetividad trascendental extensiva y continua, comenzaba a quebrarse y a pesar del quiebre: llegará a nuestros días viva en los espacios universitarios y en las academias de arte tradicionales. En los predios académicos de enseñanza del arte la disciplina de Perspectiva asumía muchas veces el apellido de científica, con lo cual se le reconocía por ello un valor imperecedero e inmutable. En tales academias la enseñanza provee del arsenal técnico al alumno y la creación es tratada como el misterio que pone cada cual de suyo, pues ésta es considerada remisa a toda enseñanza. Nuevamente queda expuesta la división, la separación entre lo que resulta objetivo y aquello otro escindido que proviene del sujeto, por lo general, rodeado del aura de lo indescifrable, un manto inefable de lo místico y misterioso imposibilitado de explicación.

La enseñanza- aprendizaje del arte y la creación del arte

En los cursos de posgrados de Didáctica que comencé a impartir desde inicios de la década del 90 insistí siempre en la necesaria imbricación entre la enseñanza-aprendizaje del arte y su creación. De modo que resultase impensable enseñar arte sin su concurso. Vuelva acá el sentido de relacionalidad apuntado que significa, desde Christlieb, entenderla “no como algo que está de paso, como una especie de tránsito entre dos límites, sino como una cosa rítmica que nunca se va y siempre está presente” (2011, pp.18-19).

A la par esta relacionalidad se hace presente desde el episteme que reconoce Ana Mae en el arte desde el hacer, la lectura y la contextualización (2013), pues esa urdimbre rítmica es la que se manifiesta desde tal abordaje triangular y el que vuelve a destacar cuánto de arte ha de tener el aprendizaje del arte. Si una visión “académica” escindía lo que debía constituirse en una realidad sustantiva de interacción, que en

la medida que fracturaba el modo natural de existir en la interacción malograba la existencia; otra asentada en la relacionalidad, digamos el abordaje triangular, revela el modo propio de existencia del arte y de su enseñanza-aprendizaje. Por eso Ana Mae destaca en todo momento que desarticular las acciones implicadas en el hacer, el leer y el contextualizar en momentos escindidos y suficientes no hace más que academizar y mutilar el modo de la existencia de tales acciones, vivas solo en la relacionalidad. La ausencia de tal relacionalidad no hará más que academizar también los modos de investigar en educación y ello lo argumentaré más adelante.

Además, una fuerte razón para correlacionar mis criterios sobre investigación en el arte y en su educación me la ofrece certeramente Walter Benjamín en su ensayo “El escritor como productor”, cuando indica cómo lo que produce un escritor tiene que poseer una característica modélica que se convierte en un modo de enseñanza a otros escritores, lo que hace también extensivo a los lectores o espectadores que por este medio al ser aleccionados se los convierte en colaboradores (2008, p.89).

Un nuevo episteme: maneras de hacer mundos

La idea clásica de la ciencia antes bocetada con un discurso fundado en un principio de continuidad de la realidad, del tiempo y de la historia del conocimiento, se quiebra y se da paso contemporáneamente a una crítica radical a la omnisciencia, al lugar fundamental de observación, a una conciencia plena, total, como ideal regulativo; a advertir las limitaciones que se levantan entre conciencia y conocimiento; a reconocer que a cada aumento del conocimiento corresponde un aumento de la ignorancia. Y todo esto revela que el universo categorial de la ciencia no es unitario, ni homogéneo; que el conocimiento y la ciencia no se construyen por expansión. Es así como, la ciencia clásica como un universo de discurso tiene confines y abre paso a la construcción de nuevos universos de discurso y estos nuevos universos de discurso remiten a otras matrices de conocimiento que le corresponden (Ceruti, 1995).

El concepto de límite no se define, entonces, en relación con valores como: completud, exhaustividad, omnisciencia y omnipotencia. El límite va a remitir a las mismas matrices de construcción del desarrollo de un conocimiento y con ello se va reconocer el carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, lo que a la postre será condición de su funcionamiento y de su identidad. Hay un cambio de acento de la simplificación a la complejidad; de la síntesis al fragmento. Los contextos y los recorridos alcanzarán una dimensión inusitada, a la vez que se debilitan los enfoques asociados a los metapuntos de vista, de criterios, de ordenamientos respecto a objetos absolutos y con función normativa.

Lo que en el modo de discurrir de Goodman (1990) cuando estudia la diversidad de los sistemas simbólicos sean de las ciencias, de la filosofía, las artes o el discurso cotidiano, le lleva a comprender que la construcción de mundos tal como la conocemos, parte siempre de mundos preexistentes que son *otros mundos* y, a la

par, que esta multiplicidad de mundos refiere a marcos referenciales diferenciados, pues resultan diferentes mundos en su hacerse.

Las ciencias y las artes hoy día asumen ese nuevo paradigma, multiplican sus modos de hacer y se confunden hasta el punto que resulta cada vez más frecuente que el tesoro del que partan las propuestas simbólicas se asienten hibridadas en la microsociología y el psicodrama, la filosofía o la física, por citar algunas franjas disciplinarias, sin que por ello queden atrapadas en el sistema conceptual que las estructura, ya que se sirven libremente de ellas para construir su propio y quizá irrepetible recorrido conceptual.

De otra parte, sería útil apuntar que esta reflexión epistemológica apenas bocetada presenta, como anota certeramente Boaventura de Sousa, dos facetas sociológicas importantes: una que los propios científicos repiensen y problematizan su práctica, la filosofan y, otra, que esa misma reflexión se extiende a las condiciones sociales, a los contextos culturales y los modelos organizacionales desde los cuales se implementan las investigaciones científicas, asunto que ya apuntamos desde Appadurai, y que Boaventura resalta al confirmar con ello cómo esto pasa a ocupar un papel relevante en la reflexión epistemológica (2009).

Sousa reconoce en otro texto suyo junto a la que denomina “corriente fría” asentada en el pensamiento riguroso, que sistematiza, reflexiona y encuentra conexiones; la “corriente cálida” de las emociones, que impulsan a la acción, intuyen lo que viene y apuestan a lo que parece tornarse inviable (2010). Esa calidez vigoriza las experiencias de hacer con las imágenes.

Experiencias de hacer cuando la imagen arde

Hace más de dos décadas vengo participando en la dirección de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en los ámbitos del arte y su educación. En ellas la investigación resulta sustantiva, como sustantiva también la idea de que reflexionar la práctica conduce a develar la teoría que subyace siempre en ella. Y eso es algo que me he dado en argumentar tanto en la dirección de las tesis de licenciatura de mis estudiantes universitarios de arte como al develar la naturaleza de pensadores de educadores latinoamericanos como Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, que considero que, amén de reconocerlos como educadores de arte, fueron verdaderos intelectuales críticos al repensar su práctica educativa y hacerse lúcidos intérpretes de su labor educativa.

Con esto también destaco lo errado que resulta la tradicional escisión entre la teoría y la práctica, asunto que se da tanto en la identificación de las disciplinas escolares y en los diseños curriculares, como en los modos de concebirlas a ambas en la investigación y en las artes mismas. Boaventura de Sousa refiere sobre tal escisión

que “La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría” (2010, p. 36). Extraer de las situaciones mismas de indagación elementos sobre los cuales sustentar analíticamente teorías es algo sustancial en lo que expongo y que ilustra bien Eisner cuando alude a cómo un sociólogo como Erving Goffman no solo aplica teorías ya desarrolladas a las situaciones sociales, sino que a partir de tales situaciones inventa nuevos conceptos teóricos (1998, p.274).

Saber de las situaciones desgajar juicios teorizadores sería algo sumamente enriquecedor para la investigación educativa, donde por el contrario lo que prima es estructurar la investigación desde un pensamiento hipotético – deductivo dominante cimentado en grandes teorizaciones y dentro de ellas, fundado más en los asertos de una didáctica general que en los propios de las didácticas específicas. En las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas prevalece el paradigma de lo experimental y la visión de los sujetos de educación como objetos de la investigación educativa. Con esto se violenta un principio de interacción central en el proceder didáctico que no llega a realizarse sino a través del entre dos constituido por educador y educandos, donde ambos son sujetos del accionar educativo atravesados por la vivencia, lo que Freire confirma cuando expresa que “El acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va desdoblándose, por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado” (1996, p.77). Esta realidad se hace doblemente enfática cuando se trata de las imágenes en la enseñanza del arte, puesto que ese conocer se cifra en imágenes, que solo rinden sus evidencias tras el recorrido interpretativo a que son sometidas por los sujetos que las perciben y laboran con ellas.

Olvidar o violentar en la investigación educativa el reconocer la naturaleza de sujetos de los educandos, hace que al investigador/educador se le oculte la situación y las condiciones en que ellos resultan coprotagonistas de lo que se somete a investigación. Eso lo he podido corroborar en infinidad de tesis de las que he sido tribunal o he fungido como revisor. Sucede, entonces, que el investigador al partir de una idea preliminar fundada solo en las teorías o en sus presunciones y sin considerar la naturaleza de sujetos de sus educandos, no es capaz de percatarse adecuadamente a qué verdadero problema de investigación se enfrenta y señala como asunto de su investigación una faceta desvirtuada de sus educandos, que al ser vistos como objetos quedan desprovistos de su realidad dinámica y existencial, arrancados de su contexto socioeducativo y socio-ambiental, caracterizados solo por una observación sesgada y mutilante del educador/investigador que oblitera la realidad del educando, donde debiera evidenciarse la ineludible presencia del entre dos de toda acción educativa y didáctica y con ello la dimensión de sujetos de la investigación de los propios educandos en tal proceso de indagación y con esto de la intersubjetividad siempre puesta en juego; donde vuelve a asomar ineludible desde el entre dos educador-educando: su relacionalidad.

Pero este ocultamiento de los sujetos como limitado paradigma de cientificidad no solo se ofrece dominante en el campo de las investigaciones educativas, también en las indagaciones de los artistas se maneja académicamente en la formación universitaria. Cuando hace más de tres lustros inicié mi docencia en la disciplina de Metodología de la investigación en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte, me di a la tarea de subvertir los supuestos en que se asentaba desde un paradigma hipotético-deductivo mecanicista y para ello integré como argumento central de mi concepción de la investigación, la búsqueda de un episteme que permitiera develar las razones de los constructos simbólicos de los proyectos artísticos de mis jóvenes estudiantes. Goodman, entre otros, me ofrecía fuertes argumentos cuando al encarar la inmensa diversidad de relatos del mundo inquiría “¿qué se nos podría contestar si insistiésemos en preguntar cómo habría de ser el mundo si dejásemos al margen cualquier marco de referencia?” (1990, p.19). Y los marcos de referencia que se me mostraban en red provenían tanto de la psicología, de la antropología, como de la etnografía, la sociología de la cultura o la microsociología, solo por enumerar algunas de las disciplinas que rendían sus evidencias en los procesos creativos artísticos.

El objeto o el hecho arte se transfiguraba en transobjeto con tales presencias disciplinarias devenidas visión transdisciplinaria y donde lo subjetivo y lo objetivo resultaban trascendidos en una nueva dimensión. Luego la propia investigación doctoral que realizó bajo mi tutoría el maestro mexicano Salvador Aburto Morales lo confirmaría con su tesis “porque en los métodos ortodoxos predominantes en la investigación científica institucionalizada no es clara la objetividad que descansa en nuestra subjetividad, porque lo nuestro no son objetos aislables. Permanecen unidos como fenómenos y procesos, tanto en el objeto como en el sujeto que se estudia, lo mismo que en el observante, constituyéndose en intersubjetividad” (2007, p.60). De tal modo vuelve el entre dos en esta ocasión recordando la interacción que señala Lotman cuando reconoce la relación que se tiende entre el lector del “texto” artístico y el “texto”, dado que el texto deviene en interlocutor y se establece un diálogo con éste.

La operación lectora presente en el artista, en el espectador y en el proceso de educación con el arte es materia prima sobre la que se edifica la investigación en estos ámbitos, sustancia fenomenológica y hermenéutica que la constituye y realidad sustantiva de una relacionalidad de tal contextura que a veces parece sólida. El artista siempre será el primer “lector” de su obra y el proceso de creación es a la vez un continuo proceso de lectura, el rol de lector es consustancial a la operación de crear imágenes. El espectador, a su vez, lo es en la misma medida que al “ver” lee y no existirá proceso de educación con el arte si no queda comprendido en él la dimensión lectora y los aprestamientos para su desarrollo.

En mi curso de Metodología de la investigación venía así a reunirse también mi experiencia anterior de investigaciones en el campo de la educación en el arte,

tanto a nivel de licenciatura como de maestría. Al comprender la lectura desde esos diversos sesgos era capaz de visualizar los nexos que las imágenes mismas concitaban y podía percatarme mejor del entre dos y de ese sentido de relacionalidad que he destacado desde Christlieb y que podríamos relacionar con el concepto de transactivo empleado por Eisner en su *El ojo ilustrado* a partir de Dewey.²

El convencimiento que me había asistido de la necesidad de investigaciones históricas en el ámbito del arte en la educación era el reconocimiento de que no era posible planear sólidamente nada en este campo si antes no reconocíamos la existencia de un pasado, y luego esto tuvo su presencia en la formación profesional de artistas en la insistencia mía con mis estudiantes en que no sería posible ningún avance cierto en sus proyectos creadores si lo desenvolvían en olvido de la historia. Les repetía el pensamiento de Kundera: “A mi entender, las grandes obras sólo pueden nacer dentro de la historia de su arte y *participando* de esta historia. En el interior de la historia es donde puede captarse lo que es nuevo y lo que es repetitivo, lo que es descubrimiento y lo que es imitación, dicho de otra manera, en el interior de la historia es donde una obra puede existir como *valor* que puede discernirse y apreciarse” (2003, p.26).

Esto es lo que nos muestra la labor investigativa de una notable educadora del arte como Ana Mae Barbosa, cuyas primeras indagaciones se situaron en el ámbito de la historia de la enseñanza del arte como no podía dejar de ser si se deseaba avanzar en proyectos de arte/educación situados en su contexto. Esto mismo fue lo que hallé imprescindible cuando se fundó la primera Facultad de Educación Artística, en 1985, en una Universidad Pedagógica en mi país. En tales casos la historia queda expuesta como historia efectual, lo que al decir de Gadamer (1988) implica una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico. Esta se comprende desde y dentro de determinado contexto; en tanto que siempre la “efectuamos” desde un aquí que avista un hacia, quizá ya construido en el pasado, y desde un adentro, pues siempre, además, nos encontramos en la historia, estamos constituidos por la historia.

El valor concedido a lo fenoménico, a la interpretación en el campo de las indagaciones del arte en la educación, desde las tesis de maestrías en educación por el arte y en tesis doctorales en este campo, fue orgánicamente asumido para concebir el curso de metodología de la investigación en los procesos de creación artística y, a la par, la comprensión de particularidades del discurso simbólico contemporáneo y de un nuevo episteme que realza el valor de los marcos de referencia y las matrices de cognición en el entendimiento de la objetividad y en el rol de los sujetos y lo social en la construcción de lo real (Kuhn, 1991; Watzlawick, 1995; Berger y Luckmann, 2008; Maturana, 1998; Morin, 2006; entre otros).

2. “Puesto que lo que sabemos del mundo es un producto de una transacción de nuestra vida subjetiva y un mundo objetivo postulado, esos dos mundos no se pueden separar” (1998, p.70)

Desde la impartición del curso mismo de Metodología citado, en rizomática urdimbre con la dirección de tesis de maestría y doctorado y la sistemática participación como tribunal de los mismos en las últimas décadas, se fueron concibiendo los siguientes liminares para la investigación en el arte que hallo plausibles también para el ámbito de la educación por el arte. Las enumero: el artista al hacer obra investiga; su investigación difiere de las investigaciones al uso de las ciencias puras y las tecnologías; los modos en que investiga son axiológicos; su paradigma es cualitativo; su investigación no sigue una norma externa y fija; su investigación se condiciona a la naturaleza autonormativa de los procesos artísticos; la investigación en arte tiene un fuerte componente heurístico y hermeneúutico; en arte no se comprueban hipótesis se construyen hipótesis; el resultado de la investigación en arte es la obra artística; la urdimbre de la investigación artística es básicamente fenomenológica y experimental.

En los Trabajos de Diploma de la Licenciatura en Artes Plásticas, como se denominan las tesis a este nivel, he ido aplicando las ideas que vertebraban el programa de Metodología de la investigación. Así también en correspondencia con los liminares que apunté sobre la investigación en las artes, en la dirección de tales trabajos siempre observé una postura de acompañante o interlocutor de lo que hacía explícito el estudiante en sus argumentos sobre sus procesos de obra. La investigación en tales casos mostraba particularidades que luego resumí en un documento de naturaleza orientadora, a petición primero de la Facultad de Artes Visuales de la UANL, en Monterrey, México, y luego en la propia Facultad del ISA, en La Habana. En ese documento señalaba la inexistencia de una estructura previa a las obras de tales memorias de indagación; hacía hincapié en el qué y para quién de tales procesos; aventuraba juicios de valor e intenciones.

Los trabajos de diploma que dieron pábulo a esas *Rutas de orientación*, como les llamé, observaban las siguientes particularidades distintivas: trabajos de investigación en los que se pone en evidencia el modo de hacer en una manifestación y desde tal evidencia se cimentan los porqués de una poética; trabajos en los que se emplea el relato y la memoria afectiva para desde ahí desentrañar las huellas de un proceder en obras y sus sentidos; trabajos en los que se parte de un cuerpo de reflexiones alrededor de conceptos claves de orígenes disciplinarios diversos –psicología, lingüística, filosofía, física, etc.– desde los cuales se construye un tesoro personal en el que se cimentan los contenidos de un obrar; trabajos en los que la descripción de un hacer se perfunde con los argumentos de la poética de un obrar; trabajos en que relatos literarios develan en paralelo temático las razones que sustentan un obrar o trabajos que más allá de su memoria escrita hacían de su modo de sustentación, su presentación en público, otra propuesta de obra.

Ilustro a continuación cada una de las particularidades enumeradas con ejemplos concretos de Trabajos de Diploma. Aquellos en los que las razones se cimentan en las evidencias de una manifestación o hasta de un género, como en el caso de Niels

Reyes que argumentaba que las obras en que había logrado pintar desde el cuerpo eran los retratos, se lee: “. . . cuando pinto un retrato, los problemas específicos que van sucediéndose voy salvándolos desde un automatismo, inconscientemente. Aunque trabaje de solución en solución, de error en error, de accidente en accidente, cada acción o decisión la tomo desde un tipo de atención especial que se genera con el modelo”. O más adelante cuando resume: “Los retratos son pinturas con un tipo de hibridez singular, cargan sobre sí múltiples referentes y los exponen de forma sutil, es mi cultura pictórica desplegada en armonía” (2007, p.11). Otro tanto sucedía con Darwin Estacio también desde la argumentación del porqué la pintura, en este caso al confesar: “Sé que uno nunca está solo, aunque parezca que la única realidad es el cuadro y el que lo pinta (...) Por eso pintar un cuadro es evocar todo el pasado de la pintura, desde el mismo momento en que tomo un pincel ante un lienzo aparecen en la superficie todas las referencias anteriores”. Y resumía: “Pintar es, hoy día, comentar acerca del hecho pictórico, ensayar una cierta idea de la pintura” (2007, p.13). En ambos casos la reflexión al interior de los mecanismos de producción alcanzaba gradientes de experiencia personal desde la observación participante, el análisis textual y la historia de vida. El hecho, por otra parte, de que por estos años la pintura haya adquirido tal auge dentro del quehacer artístico de los jóvenes daba al traste con cierto adiós a la pintura de caballete que propugnaban notables artistas profesores, que hallaban definitivamente cerrado ese derrotero para las prácticas artísticas contemporáneas.

El relato y la memoria afectiva se presentaban orgánicamente como razón de ser para las obras de Amarilys González. Su proyecto de diploma se asentaba en piezas donde afloraba un ámbito rural que provenía de su origen campesino y así asumía, entonces, la elaboración de viñetas que hallaba en la memoria imaginada de una mente infantil el contenido revelador sobre el que cimentar su propuesta de fotografía y performance teniéndola a ella y a animales de su cotidianeidad rural –gallinas, guanajos, etc.- como protagonistas de sus obras. Otro tanto sucedía con JEFF (José Emilio Fuentes Fonseca) que elaboró la memoria de su trabajo con “cuentos sucios infantiles” de su autoría, manuscritos con la caligrafía torpe de un recién alfabetizado, todo ello en alusión al ámbito temático de sus piezas. JEFF había sido un niño con severos padecimientos de salud y una infancia traumática y disfuncional, su obra estaba atravesada por tales ámbitos temáticos: el relato procax se constituía en una modalidad esclarecedora para tal fin.

Las obras cimentadas en un tesoro personal inter y transdisciplinario exhibía sus razones desde un discurrir en que se señalaba con precisión el modo en que urdía la propuesta asentada en tales referentes conceptuales estructuradores. En el trabajo de Abel Barreto se lee: “Se trata de un proceso creativo que se nutre fundamentalmente de solapadas investigaciones de corte psicológico, físico y filosófico, donde los referentes teóricos son asimilados como instrumentos o herramientas que devienen en una producción simbólica” (2004, p.3). Hacia el final resume: “Durante el proceso he elaborado diversas categorías relacionadas con la temporalidad: la noción de

duración, de intervalo, lo simultáneo, lo sincrónico, la dimensión- orientación, la pausa en el devenir, así como las relaciones topológicas. De estas categorías se derivan nuevos tópicos que podrían dar continuidad al proceso” (2004, p.11).

Otro tanto propone María Victoria Portelles con su *Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo* desde las dimensiones de una cartografía que hace de la cartografía un ejercicio subjetivo y de las propuestas de obra como levantamientos topográficos. En su recorrido exploratorio se agolpan preguntas que surgen a posteriori como ella bien plantea y son, entre otras: “¿Dónde estamos y dónde no (o dónde podríamos estar)? ¿Qué está a nuestro alrededor y qué no? ¿Qué relaciones establecemos con la exterioridad? (Con lo que nos rodea en y más allá de los límites de lo cotidiano)” (2004, p.26).

Están también trabajos de investigación que amén de registrar desde un tono confidencial y anecdótico un suceder creativo estructura el propio texto como quien traza las líneas de un paisaje y construyendo en medio de la página imágenes hechas con letras de diverso puntaje y disposición. Así hace Hander Lara con sus *Paisajes escurridizos*, argumentos indagatorios de su fotografía digital manipulada.

Cada uno de los ejemplos citados está de un modo u otro transitado por el acatamiento de lo vivencial y la vivencia, de la experiencia como sustento indagatorio de los porqués que fundamentan cada propuesta simbólica. Esto lo expresa de manera directa la joven artista mexicana Nahomi Ximénez en su tesis de Maestría: “...el proceso de aprendizaje en el ISA tiene mucho que ver con lo vivencial, estos años residendo en la beca dentro de un ambiente multicultural y multidisciplinario me han alimentado mucho más que un programa académico a secas (...) Se aplica bien lo que afirma Joseph Beuys sobre lo vivencial en el arte, y que reitera John Dewey diciendo: *Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia*” (2008, p.3).

En la tesis de Maestría en Arte de Ruslán Torres, profesor también de buena parte de los anteriores estudiantes en sus estudios universitarios, se reúnen la propuesta pedagógica de su trabajo con los talleres de creación y su proyecto artístico personal, en tanto que entrambos teje una urdimbre que vuelve a destacar el concepto de la relacionalidad que habíamos apuntado al inicio de nuestra conferencia entre los procesos de creación y los procesos de enseñanza del arte, hasta el punto de considerar el propio proceso pedagógico como una propuesta más de su quehacer artístico. En esta tesis Ruslán argumentaba los fundamentos conceptuales de sus Talleres de Arte y Experiencia, que en el momento de conclusión de su tesis llegaban a ser siete y proyectaba, junto a sus estudiantes, un octavo que al final quedó sólo en avances del proyecto sin llegar a desarrollarse por completo. La concepción de tales talleres quedaba orgánicamente engarzada con su entendimiento de la creación personal: del arte. De tal modo explicitaba: “Entiendo la obra artística como un proceso que tiene la necesidad del espectador para su realización. Me interesa al mismo tiempo, que la obra capacite a través de su presencia sobre el conocimiento de que todo

proceso creativo se produce, no solo en el ámbito de la representación sino y más importante, en los ámbitos de las vivencias y las experiencias” (2007, p.6).

Desde sus tiempos de estudiante Ruslán había comenzado a indagar sobre la conducta humana y los modos de control, la libertad y las condiciones de su existencia y ello lo había llevado primero desde la superficie de la tela pintada, a partir del patrón que obtenía de emplear rejas y cercas como plantillas para realizar sus intervenciones en la tela, a espacios habitacionales como el proyecto *The Trust Company Building*, donde las telas funcionaban como cortinas para satisfacer compartimentar los reducidos espacios de cada inquilino, a la vez que con ello el artista lograba instalaciones socio/ambientales. Este operar desde múltiples referentes disciplinarios y alcanzar con ellos una síntesis conceptual/visual se continuaría en una larga saga que lo ha llevado hasta su propuesta doctoral de la actualidad, donde quedan integradas las que denomina como secciones: Sección pedagógica / Taller de Arte y Experiencia; Sección Experimentos / Ejercicios de Vínculo; Sección Documentos gráficos / Archivo. El uso de la denominación de secciones le ha servido no solo para caracterizar las que acabo de nombrar, sino también para identificar otras acciones que se despliegan en rizomática diseminación.

El afán reflexivo de este joven artista, un caso singular en las nuevas hornadas de artistas visuales, revela cómo un proceso de obra se desenvuelve bajo una visión indagatoria a la par que fenomenológica también hermenéutica. Es en el decurso de su experiencia entreverada, tanto pedagógica como artística, en su activismo desde un continuo hacer alerta, que se nos muestra como paradigma de las razones expuestas sobre investigación.

Las tesis de Maestría en Educación por el Arte que he dirigido a lo largo de estos años han develado el predominio de un sesgo cualitativo en sus modos de indagación, puesto que la educación no puede desenvolverse sino a través de la experiencia y como en la educación en el arte esta se hace desde el mundo de las imágenes, acá la experiencia se manifiesta doblemente. La observación hecha se presenta como tendencia en estas tesis como observación participante, porque poseen las características de hacerse desde un sentimiento de familiaridad pero a la vez de distancia, con un doble propósito: convertido uno a la vez en un observador común y un observador intencionado, con la adopción de una postura de conciencia alerta y dejando registro de lo observado. Los modos de observar con comprometimiento son modos de crear e indagar mundos. Más que plantear la indagación en términos experimentales, la tarea sería asumirla como un proceso vívido de interacciones entre el educador y los educandos, donde la narración o el relato se conviertan en instrumento reflexivo de captación de experiencias, donde “...el potencial del lenguaje para describir un conjunto de casos, y para comunicar el contenido de la experiencia humana (...) no queda restringido a un grupo cerrado de convenciones lingüísticas” (Eisner, 1998, p.45).

Así una de las últimas tesis que tutoré relativa al desarrollo de un taller de gráfica infantil en una escuela especial de niños con disfunciones visuales, motoras e intelectuales, mostró sus más vívidos y penetrantes resultados desde el relato, el diario y el registro gráfico de momentos de su desenvolvimiento, tanto como el de los procesos expresivos de los escolares y sus resultados en obras (García-Robés, 2013). Recuerdo cómo un buen día en que hacíamos resumen de lo avanzado en uno de nuestros talleres de tesis, fuimos todos sorprendidos por los relatos de familia que había escrito Bertha como parte sustantiva de su tesis y que habían sido el fruto del análisis detallado de los expedientes escolares de sus niños, de las conversas con los familiares de estos, con las educadoras y el personal todo de la escuela y, por supuesto, del diálogo afectivo con sus escolares, del “lenguajear” constante con ellos y, también, de la imaginación –la suya y la que ellos sus escolares sembraron en ella. Esas viñetas resultaron poemas en prosa escritos desde abajo, desde lo cotidiano y desde el suelo de cada una de ellas quedaba expuesto el rostro de sus niños y sus ámbitos: un modo innegable de ofrecernos la realidad de donde provenían.

A lo largo de la tesis es posible palpar vívidamente las falencias halladas y las posibilidades desiguales de su mejoramiento, cada una de ellas tiene nombre y apellido y se inscribe en una fecha, es la marca indeleble de lo logrado contra las adversidades de la naturaleza. Se valió también para todo esto de referentes bibliográficos esenciales, excelentemente encarnados en sus franjas de vida de un taller de expresión gráfica infantil. Escolares reales de carne y hueso y no entelequias numéricas, ni porcientos. Escolares con necesidades educativas especiales muestran sus rostros, su cuerpo entero, entre otras, en fotos de innegable valor documental y uno puede enjuiciar el lento y no siempre exitoso camino de sus cambios en la interacción incesante con su maestra de arte. Esta tesis que comento y sitúo de ejemplo ilustra la temperatura de relación y vínculo de ese entre dos de subjetividades que tejen la urdimbre de la educación y que hallo impostergable quede evidenciado en las investigaciones de educación.

Desde el 2011 comencé una experiencia docente/investigativa que titulé *Taller ámbitos de encuentros (Experiencias de reflexión educativa)*, con el propósito tanto de sistematizar la acción de reflexionar la práctica educativa con la elaboración de registros de experiencias de sello personal, como la de entender en correspondencia la práctica reflexiva desarrollada como un componente esencial de la investigación educativa. La intención de poder publicar los registros obtenidos donde se hiciese presente en todo momento la dimensión protagónica del educador y sus educandos aún sigue siendo eso: una intención.

Con este taller se me hizo evidente uno de los grandes escollos que entraña investigar cualitativamente desde el reconocimiento protagónico del entre dos que argumento: el docente tiene que estar dispuesto a exponerse, a publicitar su labor junto a la de sus educandos y, a la vez, a estar dispuestos a someterse al juicio de ellos. La ética y el valor que esto requiere convierten este enfoque en un reto que pocos

están dispuestos a aceptar. Del conjunto inicial de docentes participantes, solo la maestra de más larga experiencia y que siempre cultivó el reconocer el parecer de sus alumnos acerca de la materia desarrollada para perfeccionar su hacer, fue la que exhibió de manera más completa el acontecer dramático de ese entre dos.

De modo que al exponer lo que sus alumnos habían escrito a solicitud de ella como especie de comentario personal acerca de las clases, acopiaba testimonios invaluables acerca del aprendizaje y de las resonancias personales del mismo más allá de la clase y, por supuesto, de las maneras en que ella se hacía presente indirectamente. En el siguiente pasaje que cito esto se hace explícito:

Me da flojera tener una clase a las nueve, después de dos horas libres y luego esta clase de dibujo, aunque mi disposición no es así de que ando al 100% pues como quiera está “chida” la clase. Me he dado cuenta de que he escrito muchas veces la palabra flojera y eso ya me está dando flojera. No soy bueno expresándome en escritos, siento que si escribo lo que siento se escucha muy “wey”, es mejor como que decirlo con palabras, da más risa . . .

Me pasó algo muy raro en el camión, de que estaba observando los tubos que están para sujetarse cuando vas parado y se me figuran a los palitos que nos encargó hacer la maestra.

Se me hace “chido” hacer las composiciones pero se me hace mejor hacerlo sin pensar tanto en la forma y después hallar la forma. Creo que no he escrito mis sentimientos aquí, lo que he estado haciendo es nada mas escribir lo que pienso pero no por querer expresarme sino por llenar estas hojitas. (Alvarado, 2011, pp.22-23)

El valor que posee lograr exponer este entre dos es un componente que reconozco esencial de la idea que sustento acerca de la investigación en la educación por el arte y en la creación del arte mismo.

En las tesis doctorales, la que primero tutoré en los inicios de la década de los 90, relativa a la apreciación de obras plásticas con niños preescolares de cinco y seis años de vida, resultaba medular el registro de lo que tales niños hacían con las imágenes que pintaban, lo que decían de su medio familiar y de su entorno más cercano y las relaciones que todo esto tenía con las imágenes que observaban en las pinturas. En la tesis era esencial el análisis que se desgajaba del testimonio oral, gráfico y vivencial directo de los niños. La investigadora hacía sus observaciones desde la participación completa en el proceso, sus niños no eran objeto de su mirada, sino sujetos de un entre dos de compleja y rica urdimbre, donde ella era a la vez sujeto de esa relacionalidad.³

3. Alexis Aroche Carvajal (1995): La integración de dibujo y apreciación de obras plásticas en niños preescolares de 5 y 6 años de vida, en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas (Tesis doctoral premiada por el Ministro de Educación Superior).

Todos los ejemplos expuestos lejos de ocultar o postergar a los sujetos del hacer una lección o una propuesta simbólica, los privilegia. Un sujeto situado no trascendental al modo romántico, sino situado, variable y diverso; pero sujeto al fin: un ser para la interpretación y el suceder, que se desempeña como sujeto ejecutando roles no totalmente prescritos. En el arte, en la educación y en la vida se nos presentan así. En el conjunto de indagaciones citadas se manifiestan de tal modo.

Y de esta relacionalidad se desprenden naturalmente imágenes, se hacen imágenes y se las interpreta y en tales acciones de desprendimientos, hechuras e interpretaciones arden con lo *real*, que las anima; con el *deseo*, que despiertan; con el resplandor, que irradian; con el *movimiento*, que concitan; el *arroyo*, que motivan; el *drama*, del que provienen y la *memoria*. Arden siempre por la memoria, por lo que salvan del olvido y porque no dejan de arder, incluso cuando ya no son más que ceniza (Didi – Huberman, 2012).

Referencias bibliográficas

Aburto Morales, S. (2007). *Psicología del Arte*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Appadurai, A.: *La globalización y la imaginación en la investigación*. Artículo digital basado en tres fuentes: un memorándum inédito preparado para la Fundación Ford titulado 'Philanthropy in Motion: Grantmaking in the Era of Globalization' ('La filantropía en movimiento: las concesiones en la era de la globalización') (febrero, 1998); un ensayo titulado 'The Research Ethic and the Spirit of Internationalization' ('La ética de la investigación y el espíritu de la internacionalización'), publicado en *Items* (Social Science Research Council, Nueva York, Vol. 51, No. 4, Iª Parte, diciembre 1997); y las contribuciones del autor a un Informe Oficial producido por el 'Regional Worlds Project' en la Universidad de Chicago, bajo el título de 'Area Studies, Regional Worlds' (Estudios zonales, mundos regionales) (Junio, 1997).

Barbosa, Ana Mae (2012). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.

Benjamin, W. (2008). *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media*. Massachusetts: Harvard University Press.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

Ceruti, M. (1995). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador, en: *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

Descartes, R. (1983). *Discurso del método y reglas para la dirección de la mente*. Barcelona: Orbis.

Didi-Huberman (2012). *Arde la imagen*. Oaxaca: Ediciones Ve.

Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Fernández Christlieb, P. (2011). *Lo que se siente pensar o La cultura como psicología*. México: Santillana Ediciones Generales.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

Gadamer, Hans-George (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermeneútica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor: Madrid.

Kundera, M. (2003). *Los testamentos traicionados*. Barcelona: Tusquets Editores.

Kuhn, Thomas S. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: FCE.

Martínez Miguéles, M. (2010). Bases de la epistemología a comienzos del siglo XXI, en: Revista de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol. 13, No. 1, pp. 173 – 196.

Maturana, H. (1998). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Santos, Boaventura de Sousa (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI: CLACSO. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Siglo Veintiuno Editores.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps.) (1995). *El ojo del observador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Trabajos de diploma, Tesis de Maestría y Doctorados

Documentación primaria:

Aburto Morales, S. (2002). *La interacción en la comunicación artística*, en opción al grado de Dr. en Ciencias del Arte. Instituto Superior de Arte. Tesis doctoral.

Alvarado Abi-Rached, L. (2011). *Taller Ámbitos de encuentro*. Monterrey: Facultad de Artes Visuales. UANL.

Aroche Carvajal, A. (1995). *La integración de dibujo y apreciación de obras plásticas en niños preescolares de 5 y 6 años de vida*, en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación (Tesis doctoral premiada por el Ministro de Educación Superior).

Barreto, A. (2004). *El tiempo y sus desviaciones*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Estacio Martínez, D. (2007). *Nada menos que pintura*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

García-Robes, B. (2013). *Franjas de vida de un taller de expresión gráfica infantil*. Tesis de Maestría en Educación por el Arte. Facultad de Artes Visuales. Instituto Superior de Arte.

Lara, H. (2009). *Paisajes escurridizos*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Portelles, Ma. Victoria (2004). *Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Reyes, N. (2006). *De la idea al cuerpo*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Artes Plásticas. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Torres Leyva, J. Ruslán (2007). *Investigación, Arte y Experiencia 2001-2007*. L. CONDUCT-A-RT. Taller de Arte y Experiencia. Tesis de Maestría en Artes. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.

Ximénez, N. (2008). *Diario de viaje de Jane Doe. Memorias de producción*. Tesis de Maestría en Artes. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.