SULLIVAN, Graeme, *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts.* Sage Publications, Thousand Oaks, California, 2005, pág. 50....

Puntos anteriores del capítulo

2. PARADIGMAS PERDIDOS
El Método como verdad
Reglas de la racionalidad
Codificación del empirismo
Realidades objetivas y subjetivas
(Falsas)concepciones esencialistas
Más allá del método

DOCTRINAS DUBITATIVAS

En las secciones previas se ha examinado cómo las tradiciones y perspectivas de investigación que informaban las ideas básicas sobre la realidad, razón, verdad, conocimiento y subjetividad quedaron en revisión. En esta sección analizamos esas críticas al paradigma científico como modelo hegemónico de investigación. El posmodernismo, por ejemplo, desafía los fundamentos teóricos o las filosofías y prácticas modernistas. En el plano metodológico, los defensores de la teoría crítica y la investigación cualitativa cuestionan la conveniencia de confiar en la racionalidad y el empirismo por sus limitaciones para guiar la investigación, reaccionando contra las concepciones positivistas, proponiendo una perspectiva de investigación crítica o interpretativa, dentro de la cual las artes visuales están mejor ubicadas como forma de indagación individual, social y crítica. En esta sección, se analiza el *empuje postmoderno*, las *teorías críticas* y la *investigación híbrida* que extrae temas particulares, tales como el construccionismo crítico, **posicionamiento**, **reflexividad** y **transformación**. Estas cuestiones se tratarán más adelante como conceptos que se utilizan para teorizar sobre la práctica artística como investigación.

Posmodernismo, empuje y más allá
[Postmodern Push and Beyond]

A principios de 1990, como muchos otros, intenté caracterizar el posmodernismo en referencia a la descripción de *La condición posmoderna*[1] como algo que capturó el espíritu de la época. Aunque las definiciones de posmodernismo eran en su mayoría vagas, a menudo resultaban más instructivas para obtener pistas que las que ofrecían los críticos más duros. Entre ellas no es difícil observar puntos de vista como el de Walter Darby Bannard cuando describe el posmodernismo como "sin rumbo, anarquista, amorfo, auto-indulgente, no

[1] Artículos publicados en aquel momento argumentaban que la educación artística, tal como era concebida en la escuela y a nivel universitario, podía incorporar una referencia más directa de la práctica del arte contemporáneo como guía para el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. La premisa básica era que el posmodernismo proporcionaba el contexto crítico y la práctica de artistas como marco de referencia alrededor del cual podría ser argumentada "una base" para la educación artística. Véase, por ejemplo, Sullivan (1993, 1996, 1998).

NT. *La condición posmoderna*, alude al libro que con ese título publicó Jean-François Lyotard

excluyente, con estructura horizontal, y que modifica su objetivo hacia lo popular" (citado en Jencks, 1989, p. 12). Otros ofrecen una postura más equilibrada.

> El punto de vista posmoderno tiene características que evocan a la vez respuestas optimistas y pesimistas. Al acercarnos al siglo XXI, los optimistas preveían una educación artística que revalorizaba las prácticas culturales locales; se celebraban las diferencias de los históricamente marginados en virtud de su sexo, raza, etnia o clase, y los artefactos culturales de todos los lugares y tiempos eran "textos" válidos para su estudio por los educadores y estudiantes de arte. Los pesimistas veían un sin sentido, la educación fragmentada, el arte relativista, aislado de los estándares de excelencia. (Pearse, 1992, p. 251)

El posmodernismo puede ser visto como un intento genuino para ofrecer una crítica principalmente dirigida a las hipótesis básicas que subyacen en las teorías y prácticas del modernismo y los límites invasivos del canon occidental.

Para mí, esos tiempos se caracterizaron por un sentido del significado, un sentido de conexión, un sentido de duda y un sentido de perspectiva. Estas disposiciones críticas aludían a la naturaleza socialmente construida del significado y el rol del "giro" interpretativo, por el cual el espectador rehace la obra de arte para entenderla. La construcción del significado estaba cargada de teoría, era dependiente del contexto y redistribuía la relación entre artista, obra de arte, espectador y la configuración como agencias que informan la comprensión. Las estructuras que clasificaban, ordenaban y controlaban cómo el conocimiento debía ser visto y estudiado fueron sacudidas de sus dicotomías, jerarquías y tipologías. Sin embargo, había una coherencia muy evidente en este colapso conceptual: la teoría se veía como parte de la práctica, la forma era el contenido, el pensamiento era la acción, la mente era el cuerpo; los hechos eran ficción y la ciencia era arte. Reorientar el enfoque crítico para despojarlo de las actitudes cómodas y complacientes, y para desafiar las prácticas aceptadas, significó que el paisaje de las ideas y las acciones se fue haciendo más interesante e inquietante. Como Mark Tansey sugiere, no todo está bien, un punto débil no puede pretender impulsar las cosas hacia delante, manteniendo simplemente una ilusión que no es capaz de resistir una mirada crítica. Este sentido dubitativo cuestionó la historia recibida, desplazando el poder y los privilegios del área que antes había controlado de qué manera debíamos visualizar el pasado. Esto amplió la perspectiva desde el centro hacia la periferia para observar las voces que quedaron marginadas de las reivindicaciones sociales, culturales, políticas y económicas realizadas en nombre del progreso. Esa atención a la diversidad de las realidades sociales significó que podía emitirse una visión más inclusiva de las personas, grupos y culturas. A partir de las tradiciones de la crítica social, los artistas visuales, como parte de esta imagen, hicieron uso de todo tipo de circunstancias, configuraciones y tecnologías para hacer preguntas que pudieran afectar a la forma de pensar, sentir y actuar como resultado del encuentro con el arte.

El impulso postmoderno tiene claras repercusiones en el ámbito de la investigación educativa. Aquí las críticas tienden a caer en tres categorías principales. Una estrategia consiste en adoptar una perspectiva crítica mediante la aplicación de una tesis explicativa que analiza algunos fenómenos utilizando como base las teorías posmodernas. Esta aproximación cuestiona el ámbito de la investigación educativa (algunos dirían "lo problematiza") y deconstruye las teorías y prácticas subyacentes usando algunos conceptos e ideas posmodernos. El objetivo es comprender mejor lo que está "allá afuera" mediante la ocurrencia de la explicación teórica más adecuada. James Scheurich (1997), por ejemplo, adapta elementos del constructo arqueológico de Foucault en su crítica a la base positivista de la investigación educativa y muestra cómo pueden ser reconceptualizados los temas y métodos de investigación. Un segundo tipo de estrategia utilizada por los críticos educativos

Mark Tansey utiliza combinaciones de irónicas y surrealistas de lugares y personajes históricos para hacer conexiones extrañas pero coherentes entre ideas y acontecimientos. Los lienzos se basan en imágenes fotocopiadas y figuras extraídas de la biblioteca del artista de fuentes populares, y de la historia del académicas arte. Tansey mezcla y combina esta imaginería apropiada, utilizando un sistema calculado de oposición, inversión y contradicción para crear sus escenarios históricos aparentemente realistas, .. En última instancia, estas pinturas no son sólo una oportunidad para descubrir un significado oculto y complicado. Ellos son la prueba de que las representaciones, ya sean reales o históricas, son inherentemente problemáticas. (Jonathan P. Binstock, 1996).

Mark Tansey, *Pleasure of the Text* (1986). ´Oleo sobre lienzo, 65 x 54 ¡nches. Reproducido por cortesía de Gagosian Gallery, New York.

postmodernos es aplicar un enfoque similar al utilizado por Scheurich para deconstruir métodos específicos de investigación. Por ejemplo, Tony Bown y Liz Jones (2001) desentrañan los principios rectores de la investigación-acción y muestran cómo la investigación basada en la práctica tiene como objetivo habilitar a los participantes y puede ser vista a veces como un nuevo tipo de control. Esta táctica no es diferente a la adoptada por el comisario o escritor de arte que presenta una retrospectiva o texto acerca de un artista en particular que con su avanzada posición revisionista puede decirnos más sobre el teórico que el artista. Un tercer tipo de versión postmoderna de la investigación educativa es más generativo, las concepciones de la práctica no sólo se deconstruyen, sino que las imágenes e ideas concebidas ofrecen un marco para ver las cosas con más claridad. Permítanme parafrasear uno de esos ejemplos.

En su crítica posmoderna a la investigación educativa, Ian Stronach y Maggie MacLure (1997) describen el posmodernismo como un fenómeno histórico que se parece más a un "ataque de nervios que a un avance" (p. 21). Intentan caracterizar el espíritu de la época, pero también ofrecen pistas sobre los aspectos prácticos de la investigación, al ver el "abrazo posmoderno" como una ruptura que puede ser difícil de precisar, pero que nos coloca en una posición mucho más fuerte para la construcción de ideas más relevantes y contundentes sobre el mundo en que vivimos. Stronach y MacLure responden a las críticas de que el posmodernismo es la mayoría de las veces un juego de lenguaje interpretado por los teóricos y que tiene poca relevancia en el mundo real, mediante la identificación de cómo se ha infiltrado el pensamiento posmoderno en la experiencia cotidiana y en las prácticas comerciales. Los casos abundan como la auto-referencialidad (Mona Lisa sonríe de nuevo), simulacro (una foto de la Mona Lisa como una chica), y la performatividad (Mona Lisa es da Vinci drag). Afirman que "el mundo contemporáneo de la arquitectura, literatura, moda, cine, gestión empresarial, investigación de mercado y publicidad están atravesados por conceptos tomados de la posmodernidad" (p. 15). Esto está claramente avalado por el bombardeo de imágenes que nos encontramos todos los días, mediante un análisis detallado de la cultura visual que ha sido bien documentado por otros (Barnard, 2001; Giersberg y Oosterbaan, 2002; Mirzoeff, 2000; Walker y Chaplin, 1977). Aunque Stronach y MacLure destacan esta influencia omnipresente,

son críticos con la forma en que muchos teóricos interpretan la relación entre modernismo y posmodernismo, particularmente cuando se injertan en el funcionamiento como una estructura aplicada en la investigación educativa. Su análisis de las metáforas más utilizadas para caracterizar el postmodernismo es instructiva ya que nos ayuda a ver las conexiones entre los problemas que afectan a los teóricos y profesionales a través de muchas disciplinas y perspectivas.

La metáfora dominante de la cartografía [mapping] describe el postmodernismo en términos de límites y fronteras que sitúan el centro y los márgenes en oposición. Stronach y MacLure deconstruyen esta imagen para mostrar cómo esto inconscientemente niega el tipo de perspectiva que la mayoría de los comentaristas y teóricos de la educación esperaban conseguir. Describen varias formas en que la metáfora del límite es utilizada. Algunos teóricos, por ejemplo, ven modernismo y posmodernismo como polaridades o paradigmas que mantienen un "nosotros/ellos" o "uno/otro" dicotomías que poco contribuyen para resolver los problemas de las relaciones de poder o posición. Una variación de este tema destaca la pobreza de la metáfora de la frontera, ya que si uno trata de buscar la frontera en el centro o el margen, hay un problema acerca de si uno está mirando a dentro o mirando hacia afuera. Hay comentaristas en artes visuales y educación del arte que les gusta ver las cosas en estos extremos y prefieren argumentar desde una perspectiva preferente. La descripción de "*outsider art*", como naif y sin formación, cuyo valor sólo puede apreciarse si se considera lo que está más allá de la corriente principal, es un caso que nos ocupa, como la tendencia a ver alta cultura y cultura popular como mutuamente excluyentes.

Otra imagen del posmodernismo criticada por Stronach y MacLaure ve la transición del modernismo al posmodernismo como una etapa-proceso que amplía las perspectivas adoptadas, suavizando las asperezas, los bordes críticos, especialmente cuando se ve dentro del contexto educativo. Esto, por ejemplo, es un dilema que sigue enfrentando a los teóricos de la educación que defienden el multiculturalismo[2], o escritores de textos para educación artística que posicionan el postmodernismo como un mero fenómeno estilístico que sustituye el modernismo dentro de una secuencia histórica pura (Clark, 1996). Otro uso de la imagen de frontera es evidente en la forma en que algunos teóricos tratan de renovar o "excusar" las limitaciones del pensamiento modernista, utilizando estrategias posmodernas de deconstrucción para visualizar después una concepción más inclusiva. El esfuerzo de Suzi Gablik (1991) para re-inculcar un imperativo sociocultural en el arte contemporáneo de principios de la década de 1990 es un ejemplo de este tipo de postura reconstructiva.

Buscando un valor heurístico para identificar las conexiones prácticas entre el modernismo y el postmodernismo Stronach y MacLure rechazan la metáfora del límite-frontera, porque la ven más orientada hacia lo "masculino" y prefieren una lectura femenina asociada a un “campo de metáforas" fundamentado en la idea de "pliegue" (1997, p. 28). Al explorar distintas formas de la metáfora del pliegue y su referencia a la ropa y el cuerpo, revelan la relación entre el modernismo y el postmodernismo, presentando un rango de temas interpretativos que ayudan a "tejer" la comprensión o, según su preferencia, a "movilizar el significado" (pp. 85-98).

> En este tipo de forma, ese espacio metafórico engendrado por "cuerpo/ropa", nos permite plantear preguntas sobre, dentro y fuera, causa y origen, y la relación del individuo con la cultura, pero sin dejarnos arrastrar hacia una lectura singular o un

[2] Ver la descripción de las respuestas educativas al multiculturalismo de Banks (1996) donde identifica una tipología de conocimiento que describe un rango continuo de resultados desde el conocimiento personal/cultural al conocimiento académico transformativo.

> significado esencial o una interpretación estática y de una vez por todas. Como bricolage de posibilidades podría no ser un recurso incongruente con el que se pueden narrar los "límites" del postmodernismo. No actúa como una definición o marco, sino más bien como una serie de cadenas semióticas, desde, por y contra las cuales, emergen diferentes lecturas de las articulaciones complejas y cambiantes, así como diferencias que atienden la problemática relación de modernidad / posmodernidad. (p. 30)

Teorías críticas

Otra reacción generalizada que cuestionó la idoneidad de la posición positivista como base para la investigación, se encuentra en los puntos de vista de las teorías críticas. Los principios básicos de la "criticidad" se iniciaron en Europa en las primeras décadas del siglo 20, como un tipo de discurso histórico que se mueve con facilidad entre el pasado y el presente (Geus, 1981; Kellner, 1989; Morrow 1994). Su peculiar postura de oposición, perspectiva interdisciplinar y activismo político se orientaron hacia la emancipación individual y el cambio social y se unieron bajo el nombre informal de teoría crítica. En estudios posteriores, el foco de la crítica individual y social y la transformación dirigen la teoría crítica más directa hacia el terreno de la praxis educativa con énfasis en la manera en que la teoría fundamenta a la práctica y la práctica fundamenta la teoría. Esto fue particularmente evidente en la investigación aplicada basada en la práctica y en la pedagogía crítica.[3] Esta génesis se trasladó a la vez, en paralelo y en oposición al postmodernismo, como una forma de investigación cultural y crítica social. Compartiendo un parecido familiar en sus reacciones a la modernidad, la teoría crítica y el postmodernismo desafiaron las prácticas que se habían vuelto anquilosadas y reificadas. Considerando que el postmodernismo se mantuvo fijo en los debates sobre la condición humana, la teoría crítica, en sus diversas formaciones, mantiene un enfoque específico en el cambio social. Como un hermano rival al postmodernismo, la teoría crítica analiza cómo las estructuras sociales conspiran para limitar la imaginación y el potencial humano y los teóricos tratan de capacitar a las personas contra la alienación, la dominación, y similares. Esto, necesariamente, adopta una dirección más específica, hacia los dominios locales, más que al espectro más totalizador de la posmodernidad. Aunque lo reconocen las diferentes escuelas de pensamiento que conforman la Teoría crítica; Kincheloe y MaLaren (1998), sin embargo identifican a un teórico crítico con una mezcla de características eclécticas.

> Estamos definiendo un criticalista como un investigador o teórico que intenta utilizar su trabajo como forma de crítica social o cultural y que acepta la base de ciertos supuestos: que todo pensamiento está fundamentalmente mediado por relaciones de poder que están social e históricamente constituidas; que los hechos no pueden estar aislados de los valores dominantes o fuera de algún tipo de inscripción ideológica; que la relación entre concepto y objeto, y entre el significante y el significado, nunca es estable o fija y con frecuencia está mediada por las relaciones sociales de producción capitalista y consumo; que el lenguaje es fundamental para la formación de subjetividad (consciente o inconsciente); que en cualquier sociedad ciertos grupos tienen privilegio sobre otros y, aunque las razones de este privilegio pueden variar ampliamente, la opresión que

[3] Para textos generales sobre investigación-acción sobre investigación basada en la práctica, véase Kemmis y McTaggan (1988) y McTaggart (1997), para una perspectiva posmoderna en investigación-acción, véase Brown y Jones (2001). Autores prolíficos en el ámbito de la crítica pedagógica como Apple (1990, 1993, 1996, 1999), Giroux (1981, 1983, 1997) y Giroux y McLaren (1989).

> caracteriza las sociedades contemporáneas está más reforzada cuando los subordinados aceptan su condición social como natural, necesaria, o inevitable; que la opresión tiene muchas caras y que se centra en una sola a expensas de otros (por ejemplo, la opresión de clase contra el racismo), a menudo elude las interconexiones entre ellos, y, por último, que las prácticas de investigación mayoritarias están en general, aunque la mayoría a menudo sin darse cuenta, implicadas en la reproducción de sistemas de opresión de clase, raza o género. (p. 263)

Al destilar los elementos de la lista de características de la teoría crítica elaborada por Kincheloe y MaLaren, es evidente que el impacto central de la investigación social está en el individuo. Términos como "emancipación", "representación", "praxis" y "reflexión crítica" se refieren a la práctica reflexiva necesaria para llevar adelante el proceso. Aquí la reflexividad está vinculada a la noción de "posicionamiento" que reconoce la naturaleza específica de las perspectivas que estructuran la manera en que vemos las cosas. Como un constructo inicialmente identificado en el discurso feminista, el posicionamiento, o posicionalidad, es de interés crítico en la identificación de las estructuras que informan la manera en que los investigadores interpretan y los datos presentes. Para Tetreault, "el posicionamiento significa que los aspectos importantes de nuestra identidad, por ejemplo, nuestro género, nuestra raza, nuestra clase, nuestro tiempo ..., son marcadores de posición relacional en lugar de cualidades esenciales. Sus efectos y consecuencias cambian según el contexto" (citado en Banks, 1996, p. 6). Para Bronwyn Davies (1992), "las posiciones son discursiva e interactivamente constituidas de tal forma que quedan abiertas a los cambios y desplazamientos, como los cambios de discurso, o como uno se posiciona en, o en relación a, lo que el discurso cambia" (p. 57). Otro tema que está claramente asociado con la teoría crítica es la expectativa de que los resultados tengan un impacto sobre los individuos y las comunidades. Este enfoque político está ligado al propósito fundamental que tiene por objeto exponer los problemas estructurales y sistémicos que niegan la voz, acceso, poder y privilegio. El objetivo de transformación está destinado a los individuos mejor posicionados para ser capaces de desafiar y cambiar las desigualdades y opresiones, y para reclamar los medios de producción cultural que se usan para dar forma a las representaciones de la identidad cultural, tal cual ha sido elegantemente capturado por Aphrodite Désirée Navab.

Como objetivo teórico, intentar desafiar un punto de vista arraigado es admirable, pero su valor es meramente retórico si no se acompaña con acciones bien pensadas. El tipo de búsqueda para un cambio actitudinal es similar al de adoptar una perspectiva crítica para la curaduría o crítica de una exposición de arte, así como para cuestionar hipótesis, perspectivas y prácticas, algo que las Guerrilla Girls, por ejemplo, han estado haciendo con éxito desde 1985.[4] Hay varias implicaciones metodológicas que se pueden extraer de esta discusión sobre reflexividad, posicionamiento y transformación. La primera es que hay una necesidad de considerar el "observador" y lo "observado" como fuente legítima de conocimiento en cualquier investigación. Por lo tanto, la reflexividad puede ser vista como una ventaja en lugar de un incordio y el posicionamiento puede ser visto como una necesidad más que como una dificultad. Una segunda consecuencia es que se necesita sustentar el conocimiento en un continuo escrutinio, no importa de dónde viene o cómo se obtiene. Como la teoría crítica se basa en la acción individual y comunitaria es necesario también tomar conciencia de cómo las prácticas críticas pueden dar lugar a respuestas creativas que tengan un carácter transformativo. Estos fines, sin embargo, se apoyan menos en la aplicación de cualquier

[4] The Guerrilla Girls son un grupo de artistas feministas que se describen como la "conciencia de cultura." Su activismo utiliza imágenes visuales de detenciones, información sobre los hechos, y un humor mordaz para subvertir las prácticas culturales que refuerzan las desigualdades, prejuicios y discriminación.
Ver http://www.guerrillagirls.com/ (último acceso enero 18, 2004).

método definido y más en lo intuitivo, en enfoques receptivos. Porque, aunque los principios de la teoría crítica como forma de investigación social son amplios, no existe un método formal de investigación que se alinee perfectamente con estas creencias. Como indica la cita de Kincheloe and McLaren, la teoría crítica es una mezcla ecléctica de principios y prácticas. Aunque está menos prescrito cómo la teoría crítica traduce los métodos de investigación discreta, hay acuerdo en que la investigación es impulsada por problemas y dependiente del contexto. Por lo tanto, se pueden utilizar métodos críticos de diferentes disciplinas en servicio de la agenda de investigación. Como constructos que están también centralmente vinculados a la investigación de las prácticas de artes visuales, recojo esta discusión sobre reflexividad, posicionamiento y transformación como características metodológicas en la parte 2: Teorizando la práctica de Artes Visuales.

En mi serie de fotografías*, I Am Not A Persian Carpet* (2001), desafío la manera en que la complejidad de la cultura iraní ha sido reducida a sus productos... A veces es difícil decir dónde está la alfombra "real" en mi piso y comienza la alfombra "humana". Sin embargo, nunca se muestra todo el cuerpo femenino, sólo fragmentos. Al mismo tiempo que encarnan el estereotipo, lo desafían para hacerlo incorpóreo, ya que cada fotografía muestra fragmentos de una identidad femenina que desafía la categorización clara ... Como mujer nacida y criada en Irán y que ha vivido en los Estados Unidos desde hace veinte años, he tenido que negociar entre historias y prácticas que compiten y que a menudo han tratado de socavar la una a la otra. Con mi cámara y mi lápiz yo interrogo las producciones visuales y los sistemas políticos de ambas culturas. (Navab, 2004, pp 131-132)

Aphrodite Désirée Navab, *I am not a Persian Carpet* (2001). Gelatin Silver Print, 16 x 20 inches Reproducido por Cortesía de la artista.

Investigación Híbrida: Arte Basado en Respuestas

Aunque las recientes décadas han estado caracterizadas como un periodo de disonancia y debate con las políticas culturales, en la academia el clima de cambio es mucho menos activo. Aunque los críticos posmodernos picoteen incesantemente las costuras, y los teóricos críticos traten de recuperar las voces y perspectivas omitidas, el impacto directo de estas incursiones sobre los métodos de investigación es mucho menos dramático de lo que cabría esperar. Las medidas para hacer frente al desafío de la teoría en su mayoría provienen desde dentro de las disciplinas y campos de conocimiento propios. Permítanme mirar brevemente los dilemas metodológicos en investigación educativa como un ejemplo de lo que podría llamarse una respuesta institucional basada en los retos de la teoría y el método. Este se desarrolla en torno a las escaramuzas fronterizas entre investigación cuantitativa e indagación cualitativa, mucho se ha escrito sobre las aparentes diferencias entre la filosofía y la práctica y no necesitan ser reiteradas aquí.[5] Generalmente es visto como una ruptura entre positivismo y constructivismo, los defensores acérrimos alineados a ambos lados de la división ideológica. Las críticas de las prácticas institucionales revelan la situación problemática de las fronteras tradicionales, ya se trate de divisiones de disciplina, áreas de arte, o diferencias culturales, y muchos ven esto como un síntoma de la aparente incompatibilidad de los paradigmas de investigación. Eisner (1993) destaca este aparente callejón sin salida en su debate sobre la tensión entre "lo que es individual y distintivo" y lo que es "normalizado y regular" (p.5). Él pregunta:

> ¿Cómo evitar la conspiración verificacionista de categorías conceptuales, por un lado; y el "todo es libre, todo vale" del relativismo radical o el "nada vale" nihilista por el otro? ¿O son éstas alternativas tan insostenibles que nadie cree realmente? Tal vez sea así (p.8)

La aparición de metodologías cualitativas como enfoque viable de investigación en ciencias humanas, por supuesto, no ha estado exenta de críticas (Gross y Levitt, 1994; Smith y Heshusius, 1986). Cizek (1995) cuestiona el carácter "hippioso" de los métodos cualitativos que favorecen una "textura espesa" en lugar de un análisis científico (p. 26). Él cuestiona:

> Si uno acepta la idea de que toda comprensión es contextual, si toda experiencia está incrustada en la cultura, y si todo conocimiento es una construcción personalizada, y así sucesivamente, entonces, ¿cualquier reclamación interpretativa puede ser rechazada? Si no, entonces no somos sólo postestructuralistas, postconstructivistas y posmodernistas, sino probablemente también postscientíficos. (p. 27)

En la investigación cualitativa los criterios para la evaluación de los resultados dependen de su verosimilitud, no de su probabilidad. En lugar de explicar los fenómenos en términos de diferencias en el grado, el interés de los investigadores cualitativos es comparar las diferencias de clase o tipo. Esto descansa en la premisa de que la generalización de los resultados de una muestra representativa de la población en general no es la única manera de configurar los resultados de la investigación. Sin embargo, incluso si la necesidad de una muestra de probabilidad es crítica, hay estrategias sobre el terreno que son capaces de cumplir con este requisito, tales como el método de muestreo dirigido por Douglas Heckathorn desarrollado por la Universidad de Cornell.[6] Lo importante, sin embargo, es que la plausibilidad de los

[5] Para un resumen del paradigmático debate, véase Creswell (2003, capítulo 1), Tashakkori y Teddlie (1998, capítulos 1 y 2), y Reichardt y Rallis (1994). Para una respuesta ampliada a las preguntas sobre cuestiones metodológicas en la investigación cualitativa, ver Eisner y Peshkin (1990).

[6] El National Study of Jazz Musicians realizado por el Research Center for Arts and Culture, Teachers College,

resultados de investigación basada en la observación de acciones, eventos y artefactos del mundo real, se basa en la aceptación de que los resultados pueden ser interpretados como conexiones entre lo "específico y lo específico". En otras palabras, lo que es visto como real en una configuración observada puede tener una relevancia paralela en una situación similar. Eisner (1991) llama a este tipo de resultados "prospectiva" y "retrospectiva". Y añade: "Las generalizaciones [hechos] a través del arte ofrecen una imagen heurística o canónica para ver con más claridad" cuando "dan algo para buscar o para reflexionar" (1999, p. 20).

En muchos casos los argumentos sobre los méritos relativos de los diferentes paradigmas de investigación parecen ofrecer más obstáculos teóricos que directrices para establecer puentes. Hay, sin embargo, muchas pruebas que sugieren que la realidad de la investigación práctica difumina fácilmente estas distinciones. Amundson, Serlin y Lehrer (1992) adoptan una perspectiva postpositivista y sugieren que a diferencia del énfasis positivista del pasado en la observación y predicción, un enfoque realista es la búsqueda de criterios más globales, como la sencillez y consistencia teórica, como medio para supervisar el rigor y control. Salomon (1991) ofrece un enfoque anidado de investigación que identifica los elementos discretos e interdependientes dentro de los complejos fenómenos educativos que, posteriormente, requieren distintas formas de investigación. Aunque está basado en diferentes concepciones de conocimiento tales como la distinción entre los resultados específicos y significados múltiples, lo "analítico" y "sistémico" (p. 13) su enfoque sirve para complementar entre sí el análisis de datos. El enfoque de Salomon busca captar la complejidad de los entornos de aprendizaje donde la precisión de análisis ayuda a mantener la concentración, mientras que la gestión sistemática de datos asegura que los resultados sean auténticos. Estos enfoques paradigmáticos mezclan metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa adoptando diversas formas dependiendo del grado de integración y se describen como "metodologías mixtas" (Creswell, 2003), o "estudios de modelo mixto" (Tashakkori y Teddlie, 2003).

Otra forma de hacer frente a las limitaciones de los modos más tradicionales de investigación es expandir las formas de representación que constituyen la manera en que los datos cualitativos pueden ser recogidos, analizados y presentados. Como resumen en el capítulo introductorio, "investigación basada en el arte" es un ejemplo de investigación práctica donde los investigadores estudian los problemas educativos mediante el uso de estrategias de investigación que se basan en las artes, conforme a las exigencias metodológicas de la investigación cualitativa. La investigación basada en las artes toma la maestría de la enseñanza en el aula como método de investigación. Un objetivo es puentear las desconexiones percibidas entre las tradiciones cuantitativa y cualitativa de la investigación educativa y tratar de hacer frente a las suposiciones ocultas, mantenidas por muchos, de que el arte no constituye un área de investigación rigurosa. Usando la noción de experto educativo de Elliot Eisner (1991) que plantea el conocimiento como un saber sensorial y una forma de compromiso crítico, la investigación basada en las artes implica un proceso de análisis, reflexión y revelación de significado. Visto en este contexto, la génesis de las ideas de Eisner sobre el experto educativo pueden entenderse como elementos extraídos de la crítica de arte, donde la educación "crítica" se convierte en un experto al desarrollar la sensibilidad de los fenómenos vistos en las aulas. Esta comprensión perceptiva proporciona una base para hacer juicios sobre la reforma educativa. La investigación educativa basada en el arte por lo tanto

---

Columbia University, utilizó un muestreo de encuestas dirigidas para llegar a una muestra representativa de músicos de jazz en cuatro ciudades de EE.UU.. Para más información, consulte *Changing the Beat: A Study of the Worklife of Jazz Musicians* (Vol. III) (Jeffri, 2002).
Véase también http://www.tc.columbia.edu/academic/arad (último acceso 22 de octubre 2003).

describe e interpreta los fenómenos en los que "ver" y "sentir" son la base para la elaboración de patrones temáticos de evidencia a partir de los cuales el significado se hace vivo. La investigación educativa basada en arte favorece las características de la investigación cualitativa que fomentan el uso de un enfoque sensible para comprender la compleja realidad del aula. En el entorno de los problemas de la investigación con el fin de resolverlos, la recolección de datos implica la creación de un rico perfil descriptivo y documentación visual que refleje a la vez la visión interna y el enfoque crítico del observador desapasionado. Mientras que el modo de comunicación esté basado en el lenguaje, los medios de representación invocan muchas formas artísticas que se utilizan para capturar, reflejar y criticar las múltiples realidades textuales que se están investigando.

Tom Barone y Elliot Eisner (1997) describen las características básicas de la investigación-basada-en-arte y la contrastan con la investigación más generalizada basada en la ciencia, afirmando que el tipo de investigación defendido ofrece una visión claramente diferente de los fenómenos educativos. Lo que distingue a la investigación-basada-en-arte es la multiplicidad de maneras de encontrar y representar la experiencia y el despliegue de formas de expresión que pueden comunicar eficazmente estos fenómenos. Así, la intersubjetividad y la interactividad son vistos como agentes activos y no pasivos en la investigación. Aunque, y reclama una gama más amplia de métodos de investigación, los defensores de la investigación-basada-en-arte señalan la necesidad de poner atención en el rigor necesario para realizar una investigación educativa. Los investigadores en práctica artística utilizan métodos de indagación propios de las artes y las humanidades que enfatizan las tradiciones literarias y por lo tanto la característica "artística" de la investigación es similar a la crítica de arte y el relato narrativo.[7] La investigación-basada-en-arte, con énfasis en el constructivismo, interpretación crítica, y contextualismo, es una forma de indagación cualitativa que fácilmente puede recurrir a sistemas de apoyo teóricos y técnicos más amplios, para seguir construyendo su imagen como una metodología. Por ejemplo, el análisis de datos cualitativos asistido por ordenador con sus lenguajes, convenciones de términos específicos y esquemas de gestión para datos online y offline son muy adecuados para mejorar la fiabilidad de la investigación-basada-en-arte.[8]

Es necesario clarificar lo que Eisner y otros presentan como investigación basada-en-artes. El argumento de estos investigadores es que las artes proporcionan una forma especial para llegar a entender cómo representa lo que sabemos sobre del mundo. La demanda, por lo tanto, está relacionada con la ampliación de los métodos de investigación en el ámbito de la investigación cualitativa en las ciencias sociales, es necesario incorporar las artes como formas que representan el conocimiento humano. En su mayor parte, los investigadores que defienden la investigación basada-en-artes localizan los parámetros teóricos que dan forma a su investigación en las ciencias sociales en general y en la investigación cualitativa, en particular. El enfoque adopta argumentos para una expansión de las prácticas de investigación, sin embargo, esto se lleva a cabo dentro de los actuales paradigmas teóricos. Aunque Eisner y otros establecen un buen argumento para el cambio educativo fundamentado en las artes, hay límites en lo que puede lograrse si las condiciones de la investigación permanecen encerradas dentro de las limitaciones de las ciencias sociales más que en la práctica artística en sí.

Hay una evidente ontología anodina por la cual las cualidades inherentes de los fenómenos, ya sean prácticas educativas o conocimiento individual, se supone que pueden ser reveladas a

[7] Véase, por ejemplo, Diamond y Mullen (1999) para ensayos sobre investigación basada en arte que tienen que ver principalmente con indagaciones basadas en literatura, y McNiff (1998) para estrategias basadas en arte aplicadas a arte-terapia.

[8] Para una revisión útil de investigación cualitativa basada en recursos informáticos ver Tesch (1990). Para aplicaciones prácticas, ver Gahan y Hannibal (1998) y Weitzman y Miles (1995).

través del análisis sensible y perceptivo. A pesar de los esfuerzos para incorporar los temas centrales del discurso de la investigación cualitativa y crítica posmoderna, algunas descripciones de la investigación basada-en-arte permanecen incrustadas en la concepción modernista del arte. Por ejemplo, conceptos esencialistas son reificados más que contestados, y las perspectivas son más pasivas que críticas. En consecuencia, el intento por abarcar más formas artísticas de representación puede derivar hacia una investigación decorativa[9] en lugar de una investigación deconstructiva.

Otros investigadores que se basan en arte y en práctica artística[10] implementan más conscientemente una serie de procesos creativos como prácticas de investigación para investigar a fondo los contextos que rodean complejas actividades humanas como la enseñanza y el aprendizaje. El papel de la experiencia vivida, la subjetividad y la memoria son vistos como agentes en la construcción del conocimiento, y estrategias como autoestudio, colaboraciones y críticas textuales se utilizan para revelar información importante que no puede ser recuperada por métodos más tradicionales de investigación. Investigadores de la Universidad de Toronto describen este enfoque como "investigación informada-en-arte."[11]

> La investigación informada-en-arte reúne las cualidades sistemáticas y rigurosas de la investigación científica con las cualidades artísticas e imaginativas de las artes. Al hacerlo, el proceso de investigación se convierte en creativo y sensible, y la forma de representación para la comunicación incorpora elementos de diferentes formas — poesía, ficción, drama, arte visual de dos y tres dimensiones, incluyendo fotografía, cine, vídeo, danza, música, e instalaciones multimedia (Cole y Knowles, 2001, pp. 10-11)

La incorporación de prácticas de artes creativas dentro de los marcos de investigación es característica en los enfoques adoptados por los investigadores de Educación Superior en Canadá, donde las fronteras entre disciplinas no limitan las oportunidades de colaboración y comunicación entre instituciones, comunidades, escuelas y público. Por ejemplo, los profesores y estudiantes de la Universidad de British Columbia están estudiando ejemplos innovadores de investigación basada en práctica artística que incorporan exploraciones dentro de contextos teóricos y culturales. Sobre la base de los enfoques etnográficos como "autoetnografía" (Reed-Danahay, 1997), han desarrollado un enfoque de investigación autobiográfica que ellos llaman ''A/r/tografía'' y hace referencia a las múltiples funciones del Artista, Investigador y Profesor, como marco de referencia a través del cual la práctica del arte

---

[9] El artículo de Fox (2001) sostiene que, aunque la investigación basada en arte despliega las artes como agencias de investigación, en su mayoría se utiliza como elemento decorativo de la investigación educativa. Su estrategia para dinamizar un régimen de investigación educativa es mirar hacia el arte contemporáneo como fuente de contenidos temáticos y cuestiones que tienen la capacidad de interrumpir complacencias actuales y ofrecen visiones frescas que informan a la teoría y la práctica.

[10] The School of Art and Design, University of Hertfordshire, Inglaterra, publica una revista online bienal, *Working Papers in Art & Design*, que se ocupa específicamente de cuestiones y debates acerca de la investigación basada-en-la práctica. Este enfoque de investigación en las artes visuales es discutido con mayor detalle en el capítulo 3. Ver http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/ (último acceso 14 de julio de 2011).

[11] The Center for Arts-Informed Research, cuenta con una red de profesores, estudiantes e investigadores de arte, cuya misión es explorar nuevos métodos de investigación que impregnan las prácticas artísticas dentro de la investigación académica. El centro está ubicado en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto. http://www.utoronto.ca/CAIR/airchome3.html (último acceso 14 de julio de 2011). Otro centro de Canadá que es pionero en la investigación basada en arte es Image and Identity Research Collective establecido por Sandra Weber, del Departamento de Educación de la Universidad de Concordia (Montreal), y Claudia Mitchell de la Facultad de Educación de la Universidad McGill (Montreal), trabajan con otros profesores, estudiantes, artistas e investigadores independientes en proyectos que utilizan la imagen basada en planteamientos interdisciplinarios y exploraciones para investigar una amplia gama de temas culturales y educativos. Ver http://www.iirc.mcgill.ca/ (último acceso 14 de julio de 2011).

se estudia como lugar para la investigación (Irwin, Stephenson, Robertson & Reynolds, 2001).[12] Una de las características de la investigación basada en las artes que emanan de Canadá es el fuerte componente de participación reflexiva haciendo un buen uso de los elementos creativos y críticos del conocimiento artístico.

Retorno reflexivo

Al revisar los debates sobre métodos de investigación no sólo se pone de manifiesto el deseo de expandir el lenguaje representativo de la investigación, sino que también observamos una gran inquietud por la falta de una actitud crítica reflexiva (Brown y Jones, 2001; Scheurich, 1997; Stronach y MacLure, 1997). La "Reflexividad", como se discutió en el contexto de la teoría crítica, reconoce el impacto positivo de la experiencia como un factor necesario para facilitar el rendimiento del marco del proyecto y crear las acciones. George Marcus (1998) observa que, en general, "La reflexividad se asocia con la autocrítica y la búsqueda personal, jugando con lo subjetivo, la experiencia, y la idea de empatía" (p. 395). Sin embargo, cuando se observa el marco de investigación en Ciencias Humanas y Humanidades, la reflexividad es una forma de constructivismo crítico que afecta al investigador y a lo investigado. Aquellos que avanzaban una posición en la teoría crítica, por ejemplo, han abogado desde hace tiempo por un papel emancipador de la investigación (Kemmis y McTaggart, 1988, McTaggart, 1997). Sin embargo, es en las áreas de investigación visual donde la noción de reflexividad ofrece un mayor potencial para mejorar nuestra capacidad de investigación y revelar unas dimensiones más completas de los procesos y acciones humanas.

El interés en cómo las imágenes pueden ser interpretadas como datos y el estatus de las imágenes fijas y en movimiento tiene una larga historia de debate, especialmente en sociología y antropología. Tradicionalmente, el uso de la fotografía y el cine ha sido cuestionada, ya que algunos consideran que estas formas de datos son demasiado subjetivas y desordenadas y se resisten a un análisis sistemático. Por otro lado, algunos investigadores creen que las imágenes grabadas son un artefacto objetivo. Ball y Smith (1992) señalan que "las fotografías de las personas y las cosas evidencian rasgos de una manera que la narración pura no puede. En muchos sentidos, la información visual de lo que la gente y su mundo parecen proporciona evidencias más fuertes e inmediatas que la palabra escrita, las fotografías pueden autentificar un informe de investigación de una manera que las palabras solas no pueden "(p. 9).

Resulta irónico que muchos investigadores en disciplinas que fueron pioneras en la investigación de campo siguen aferrados a prácticas que ven la imagen como un dispositivo para la documentación y la interpretación de las formas visuales, sobre todo como un ejercicio de análisis de contenido (Prosser, 1998). Por ejemplo, el uso de la fotografía como un mero índice visual descrito por Ball y Smith malinterpreta gravemente lo que es una fotografía.

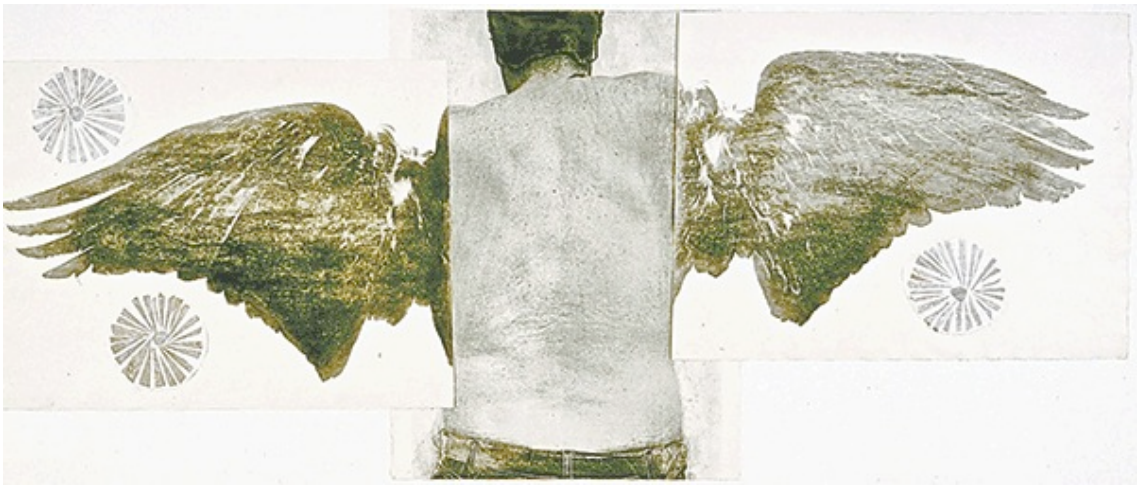
Lo que falta en gran parte de la literatura sobre métodos de investigación visual es un reconocimiento de que la interpretación de los datos visuales no incide tanto en el hecho de describir el contenido visual. Por el contrario, la tarea del investigador es entender cómo los que hacen imágenes —los artistas y otros comunicadores visuales— y los que interpretan las imágenes —críticos y otros comentaristas culturales— construyen sus significados a medida

[12] Ver Department of Curriculum Studies, University of British Columbia, http://www.cust.edu.ulx.calwhatsnew/salon.html (último acceso el 6 de mayo de 2004).
Para una revisión de las cuestiones relativas al libre estudio como método de investigación, ver Bullough y Pinnegar (2001), Smith y Watson (2002), y Feldman (2003).

que los presentan en la forma visual. Obviamente, el investigador visual también crea e interpreta los datos visuales, por lo que es fundamental abordar la necesidad de ser críticos en la evaluación de cómo el investigador produce significados. Esta actitud reflexiva es decrita por Sarah Pink (2001).

> La idea de que la experiencia subjetiva se traduce en el conocimiento objetivo es en sí misma problemática para la etnografía reflexiva. Por lo tanto, un "análisis" a través del cual los datos visuales se convierten en conocimiento académico escrito tiene poca relevancia. En cambio, los etnógrafos necesitamos articular las experiencias y los contextos donde fueron producidas las notas de campo, grabaciones de vídeo, fotografías y otros materiales, la comprensión sociológica o antropológica de estos contextos etnográficos, y su relación con los amplios debates académicos. (p. 97)

Esta posición crítica y reflexiva implica que la imagen visual es más que un producto que puede ser aislado y contextualizado. Las inferencias simbólicas en la imagen alada de Will Grant, por ejemplo, tipifica como las formas visuales están arraigadas en las prácticas culturales, los procesos simbólicos y los sistemas de información, que son reflejo del propósito individual y avivan una respuesta cultural reflexiva. Dentro de la esfera más amplia de la cultura visual, las imágenes están localizadas en una gran variedad de espacios, lugares y sujetos para mediar procesos y prácticas de manipulación (Emmison & Smith, 2000; Rose, 2001; van Leeuwen y Jewitt, 2001).



La parábola de lo alado intenta parafrasear la capacidad humana y la impotencia. Es evidente que las alas son elementos separados, ya que se colocan sobre la figura. La disposición de las alas puede verse como algo transitorio. Cada segmento puede ser removible, quitado, eliminado o perdido. Las alas colocadas sugieren una dualidad, un mensaje binario de lo que se pierde es también algo que se encuentra. La imagen reflexiona sobre lo que es y lo que está fuera, lo que es sagrado y lo profano. Por lo tanto la imagen alada es una amalgama de muchas creencias: la imagen del ángel, espíritu, demonio, sundancer, y el chamán cruzando muchas fronteras culturales y religiosas. Todos experimentamos lo sagrado y lo irreverente. Todos encontramos una caída de la gracia y la redención, una y otra vez a lo largo de nuestras vidas. El icono alado se dirige a las necesidades intangibles de una persona. Las alas colocadas crean una manifestación de un ángel caído, la espiritualidad no correspondida, o un símbolo de un alma elevada. (Will Grant, correspondencia personal, 18 de enero de 2004)

Will Grant, *Winged* (2002). Fotografía. 20 x 16 inches. Reproducida por cortesía del artista.

CONCLUSION

Nuestro mundo, tal como lo conocemos, está cambiando. Atrás quedaron las presuntas certezas y entidades estables que hacen del proceso de descubrir cosas una tarea relativamente sencilla. Me acordé de la forma en que la naturaleza escapa fácilmente al cautiverio en febrero del 2000, cuando el primer borrador del genoma humano fue recibido con perplejidad por aquellos que esperaban encontrar una solución clara y decana "ahí abajo". Parece que lo que conocemos como la compleja realidad que nos rodea, también es complicada a nivel de genes y proteínas. El paisaje genético no es ciertamente tierra plana y la imagen del código de barras que se nos muestra no es tanto una interminable etiqueta en dos dimensiones, sino más bien un mapa topográfico multidimensional. Es irregular y lleno de baches, parches y trozos juntos, y parece funcionar de manera específica y compleja. Los resultados presentados en el *New York Times* fueron inesperados. Entonces, ¿cómo han sentido de todo esto los escritores de ciencia? Inicialmente se recurrió a las artes, a estrategias basadas en la metáfora, la analogía, y las imágenes. Un reportaje afirma que "los arqueólogos de la genética" habían descubierto la "molécula pegajosa, viscosa, elástica, dinámica, locuaz, magnífica, y absurda de la vida." El mapa genético fue comparado con la distribución de la población urbana y rural de los Estados Unidos, tan variada como agrupaciones vecinales y paisajes montañosos. El genoma humano fue comparado con grumos de avena en la cafetería de la escuela. Este no fue un informe científico usual, fue una lucha para interpretar la búsqueda de otras formas para llegar a entender algo. El proceso es una forma natural de los seres humanos para negociar significados. Creamos para entender. Imaginamos como podemos llegar a conocer. Pero este tipo de imágenes instrumentales, ricas por la elaboración de la experiencia, son todavía vistas como algo al servicio de una necesidad mayor. La expectativa es que para llegar a comprender completamente algo, tenemos que clasificar, ordenar y comparar la información de referencia para que se adapte cómodamente dentro de un sistema aceptado de conocimiento. Así la sensibilidad artística es necesaria pero no suficiente para entender completamente algo.

Aunque la investigación científica tiene un estatus enorme, la capacidad para atender todas las dimensiones de las necesidades humanas y el conocimiento es limitado. Un mayor espacio intelectual e imaginativo que abre opciones para la investigación forma parte de esta discusión. Sin embargo, a pesar de que todo el mundo tiene acceso a fuentes de información que ofrecen la posibilidad de diferentes percepciones sobre el conocimiento, la forma en que se valora y se utiliza, poco ha cambiado dentro de los muros institucionales que desafían las limitaciones de la concepción científica occidental. La forma en que las artes visuales pueden contribuir a una mejor comprensión de la realidad cotidiana rara vez se escucha dentro de la retórica académica, comentario cultural, o debate público, y esto deja a los artistas, críticos, teóricos, profesores y hablando entre ellos.

Aunque siguen haciéndose muchas reivindicaciones para justificar que las artes visuales son formas significativas del conocimiento humano, la tarea de ganar credibilidad cultural e institucional como una disciplina de estudio, en su mayoría consiste en alinear las artes visuales junto con otras áreas de investigación afines por lo que los métodos utilizados son extraídos directamente de las prácticas afines aceptadas de la ciencia.

A pesar de la versatilidad de las artes visuales como una forma de conocimiento humano que se puede adaptar a muchas situaciones y circunstancias, la reconfiguración de un sector tan diverso en los formatos prescritos tiene pocas posibilidades de éxito. Otra estrategia utilizada

para obtener la aceptación cultural y educativa es afirmar la singularidad de las artes visuales. Aquí el enfoque es argumentar que las artes visuales son diferentes de otras formas de conocimiento humano y por tanto se valora sobre todo en términos de propiedades inherentes y cualidades. Como tal, esta forma de separatismo mantiene el atractivo de la boutique de las artes visuales como una provincia de pocos talentos, en vez de una capacidad para todos, y por lo tanto, la contribución a una mayor cultura y desarrollo de la comunidad queda limitada.

La parte 2: *Teorías sobre Práctica de Artes Visuales* argumenta que las artes visuales son una poderosa agencia cultural del conocimiento humano, y si el campo debe ser desarrollado y sostenido, es necesario argumentar desde una perspectiva que se fundamenta en las teorías y prácticas de las artes visuales. La necesidad de trabajar dentro de parámetros institucionales, mientras se mantiene la credibilidad profesional más allá, requiere un enfoque que es distintivo y defendible. Para lograr esto, tomo como posición que la intención de creación de conocimiento y la práctica investigativa puede ser ampliada al reconocer del valor de fines consensuados, pero admitiendo que estos pueden conseguirse por diferentes medios.

REFERENCIAS

Amundson, R., Serlin, RC., y Lether, R., (1992) “On the threats that do not face educational research”, en *Educational Research* 21 (9)

Ball, M. S. and Smith, G. W. H. (1992). *Analyzing Visual Data*. Qualitative Research Methods series, Vol. 24. London: Sage.

Banks, J.A. (Ed.) (1996) *Multicultural education: Transformative Knowledge & action*. New York: Theachers College Press.

Barone, T., y Eisner, EW., (1997) “Arts-based educational research”, en R.M.Jaeger (Ed.) *Complementary methods for research in educational.* Washington, DC: American Educational Research Association.

Bown, Tony y Jones, Liz (2001). *Action Research and postmodernism. Congruence and critique*. Buckingham, UK, Open University Press.

Cizek G., (1995) “Crunch granola and the hegemony of narrative”, en *Educational Researcher* 24 (2).

Cole , AL., y Knowles, JG, (Eds.) (2001) *Lives in context: The art of life history research*. California: AltaMira Press

Creswell, JW., (2003) *Research Desing: Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Davies, B., (1992). “Women's subjectivity and feminist stories”, en C. Ellis & MG Flaherty (Eds.) *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. Thousand Oaks, CA: Sage Focus.

Diamond, C.T.P., y Mullen, C.A. (Eds.) (2006). The postmodern educator: Arts-based inquiries and teacher development. New York: Peter Lang

Eisner, EW. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Eisner, EW., (1993). "Forms of understanding and the future of educational research" en *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 7

Emmison, M., y Smith, P. (2000). *Researching the visual: images, objects, contexts, and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage.

Fox, G.T., y Geichman, J. (2001). "Creating research questions from strategies and perspectives of contemporary art", en *Curriculum Inquiry*, 31(1).

Gablik, S., (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames and Hudson.

Gahan, C., y Hannibal, M. (1998). *Doing qualitative research using QSR NUD*IST*. London: Sage.

Gierstberg, Frits y Oosterbaan Warna (2002), *The image society: essays on visual culture*, Rotterdam, The Netherlands: NAi Publishers.

Gross, P., y Levitt, N., (1994), *Higher superstition: The academic left and its quarrels with science*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

Irwin, RL, y deCosson, A., (Eds.) (2004) *A/R/Tography: Rendering self through arts-based*. Vancouver, Brtish Columbia: Pacific Educational Press.

Irwin, R. L., Stephenson, W., Robertson, H., & Reynolds, J. K. (2001). "Passionate creativity, compassionate community" en *Review of Art Education*, 28(2)

Jeffri, J. (2002), *Changing the Beat: A Study of the Worklife of Jazz Musicians* (NEA Research Division Report nº 43)

Jencks, Charles, (1989) *What is Post-Modernism?*, St Martins Press, NY, Academy, London.

Kellner, D., (1989). *Critical theory, Marxism, and modernity*. Cambridge, UK: Polity Press

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*, Geelong, Victoria: Deakin University Press. [Edición en Castellano: Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.]

Kincheloe , JL., y McLare, PL (1998) "Rethinking critical theory and qualitative research", en NK Denzin y YS Lincoln (Eds.) *The landscape of qualitative research,* Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcus, G.E. (1998). "What comes (just) after «post»? The Case of Ethnography", en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds) *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

McNiff, S. (2008). "Art-based research", en J.G. Knowles y A.L. Cole (Eds.) *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues*. London: Sage

Mirzoeff, Nicholas. (2000). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.

Morrow, RA. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pearse, Harold, (1992). "Art Education theory and practice in a postparadicmatic world", Studies in *Art Education*, 33(4).

Pink, S., (2001). *Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research*. London: Sage

Prosser, J., (Ed.) (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers. London: Falmer Press*

Reed-Danahay, DE., (Ed.) (1997). *Auto/Ethonography: Rewriting the self and the social*. Oxford, UK: Berg.

Reichart, C.S. y Rallis, S.F. (Eds.) (1994). The qualitative-quantitative debate: Nwe perspectives. San Francisco: Jossey-Bass

Rose, G., (2001). *Visual Methodologies*: *An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.

Smith, JK., y Heshusius, L. (1986). "Closing down the conversation: The end of the quantitative-*qualitative* debate Among Educational Inquirers", en *Educational Researcher,* Vol. 15, nº 1

Scheurich, J., (1997). *Research method in the postmodern*. London: Falmer Press.

Stronach, Ian, y MacLure, Maggie. (1997). *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham, UK, Open University Press.

Tashakkori, A., y Teddlie, C., (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tesch, R., (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Basingstoke, Hampshire, UK: Falmer Press.

van Leeuwen, T., y Jewitt, C. (Eds.) (2001). *Handbook of visual analisys*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Walker, JA, y Chaplin, S., (1997). *Visual culture: An Introduction.* Manchester, UK: Manchester University Press.

Weitzman, E., y Miles, M. (1995) *Computer Programs for Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, California: Sage.