

La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación

Fernando Hernández Hernández
Universidad de Barcelona

Resumen:

En este artículo se explora la génesis, tendencias y consecuencias para la investigación de la perspectiva denominada 'Investigación basada en las Artes' (IBA) (Arts-based research- ABR). En el intento de vincular lo que se dice con el cómo se dice, la manera de dar cuenta de este propósito se lleva a cabo mediante el ensayo de formas narrativas que tienen que ver con esta perspectiva de investigación.

Palabras clave:

Investigación basada en las artes, indagación narrativa, performatividad, hibridación.

Abstract:

In this paper the genesis, tendencies and consequences to educational research coming from Arts Based Research (ABR) are explored. In order to be coherent with some of the issues emerging from this research approach different narrative strategies are used in the writing process of this article.

Key words:

Arts-based Research, Narrative Inquiry, Performativity.

Résumé:

Dans cet article, il est exploré la genèse, tendances et conséquences pour la recherche de la perspective dénommé «Recherche basé sur les Arts» (IBA) (Arts-based research-ABR). Dans l'intention de relier ce qui se dit avec comment on le dit, la manière de rendre compte de cette finalité se réalisera grâce à l'essai de formes narratives qui ont une relation avec cette perspective de recherche.

Mots clés:

Recherche basé sur les arts, investigation narrative, performativité.

Fecha de recepción: 20-11-07

Fecha de admisión: 3-01-08

Un punto de partida

Trabajo como profesor en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, donde trato de favorecer experiencias de aprendizaje y de investigación relacionadas con la fundamentación disciplinar de las artes. Especialmente desde la Psicología del Arte y el análisis del significado cultural de las representaciones del arte y los artistas. Además, indago las relaciones entre Cultura Visual, Artes Visuales y Educación. Desde los inicios de mi relación con el campo de las Artes Visuales he tratado de explorar alternativas a lo que se considera como ‘investigación científica’, de manera que el rigor y la exigencia no queden excluidos de formas de indagación que traten de captar los procesos vinculados a diferentes formas de experiencia. Una de ellas sería la artística (Hernández, 2006). Esta posición, desde la que vinculo las artes con la educación, ha estado presente en mi trayectoria, tanto en proyectos de investigación competitivos (Hernández, 2003-2006; Lindblad, 2004-2007; Sancho, 2003-2006) como en la dirección de tesis doctorales (Marçal, 2006; Sánchez de Serdio, 2007) y en acciones específicas de formación (Hernández y Sancho, 2006). Los primeros pasos de esta relación entre arte y educación son los que paso ahora a señalar.

A raíz de la publicación del libro que coordinaron José Gimeno y Ángel Pérez (1983) tuve la oportunidad de descubrir por primera vez una influencia/aportación de las artes a la educación que iba más allá de las contribuciones de la Educación Artística. Me refiero a la propuesta de evaluación que Elliot Eisner (1981) planteó basada en los procedimientos de la crítica artística (Pérez, 1983). Cuando en los años 70 y 80 Elliot Eisner propuso un modelo de evaluación basado en la crítica artística estaba señalando el camino que ponía en relación conocimientos y experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y prácticas relacionadas con la educación escolar. En aquel momento no fui consciente de la importancia que tendría esta relación en mi posterior trayectoria como docente e investigador en el campo de la educación y las artes visuales y la cultura visual. Pero sirve aquí para señalar un primer mojón de mi relación con la temática que exploro en este artículo.

Algunos años más tarde, en 1993, a raíz de mi acercamiento a la propuesta de educación de las artes “Arts Propel’ que planteaba el grupo Zero de la Universidad de Harvard y que lideraban entonces Howard Gardner y David Perkins, me encontré por vez primera la sugerencia

de introducir utilizar el portafolio de artista como estrategia para la evaluación comprensiva (Sancho y Hernández, 1998). Tampoco entonces fui consciente en cómo la representación del proceso de aprendizaje mediante portafolios iba a influir en mi manera de favorecer la construcción de experiencias de aprendizaje en la Escuela y la universidad. Estas experiencias constituyen una puerta de entrada que me ha permitido explorar los tránsitos entre las artes y la educación.

Lo mismo parece suceder ahora con el movimiento denominado Investigación basada en las Artes (IBA) (Arts based Research –ABR- en inglés) que se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los años 80 y que vincula, a partir de un doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión.

En este artículo estos dos ejes son puestos en relación con la necesidad de explorar –desde posiciones alternativas- formas de representación de la realidad que permitan mostrar -desde su complejidad- experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación.

El contexto de la investigación basada en las artes

Desde que el empirismo primero y el positivismo más tarde establecieron las bases del denominado método científico, se ha naturalizado una relación de carácter unívoca entre investigación científica e investigación. En este vínculo la investigación científica sería aquella que de una manera u otra se basa en la observación - se supone que objetiva- de un fenómeno y, sobre la que mediante la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad, se trata de que las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables.

Esta visión de la investigación científica se puede localizar dentro de la corriente dualista que ha marcado durante casi trescientos años al pensamiento occidental y que ha significado, por ejemplo, aceptar como necesaria la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto observado y sobre el que se investiga. Además, considera que tanto el proceso como los resultados de la investigación convienen que sean matematizados, es decir, reducidos a términos numéricos, en aras de una mayor objetividad y fiabilidad. Las condiciones para que se lleve a cabo esta investigación han de ser, sobre todo, las que tienen lugar en el laboratorio.

El arraigo de esta tradición como forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo a considerar que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades.

En cualquier caso, la hegemonía de la racionalidad presente en la investigación en las Ciencias Experimentales se proyectó en los otros ámbitos del conocimiento humano. Así, y por extensión, a comienzos del siglo XX, se comenzó a hablar de Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, tratando de establecer un proceso de legitimación mediante la incorporación de la noción de Ciencia –y de lo que se consideraba su método de investigación– a cualquier otro campo disciplinar. De esta manera, un ámbito del conocimiento humano es legitimado cuando se vincula con el sustantivo ciencia, y la ciencia tiene su razón de ser en cuanto lleva a cabo investigación siguiendo las condiciones establecidas por el método científico. De este afán de mimesis se ha derivado, como señala Bruno Latour (2000:114), que “la imitación de las ciencias naturales por las ciencias sociales haya sido una comedia de los horrores”.

Pero después de la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo (Ibáñez, 1981; 2001a), la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de investigación científica, que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las maneras de dotarlos de significados a las actuaciones y experiencias de los seres humanos.

A esta línea de pensamiento ha contribuido de manera notable el posicionamiento 'construccionista' (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001b) desde donde se ha cuestionado los siguientes supuestos, que han conformado la visión moderna sobre la investigación científica y la naturaleza del conocimiento que la rige: (a) Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones interpersonales. (b) La influencia central del lenguaje: las descripciones que hacemos del mundo toman forma en el lenguaje o a través de los 'juegos de lenguaje'; por tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión. (c) El envite político del saber: la distinción entre hechos y valores es indefendible, por tanto el sentido de objetividad hay que ponerlo entre paréntesis; y (d) El yo en la relación: lo que está en la mente de un individuo no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante.

En esta historia, Bruner (1991) fue uno de los autores que participó en este cuestionamiento con sus críticas a la deriva que tomó el cognitivismo en la Psicología. Para él, el conocimiento y la creación humana se divide en dos modalidades. La 'paradigmática' que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica. Y la 'narrativa' que está más centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. Bruner considera que el equilibrio entre estas dos modalidades, entre pragmatismo e imaginación, es esencial para una narrativa del yo saludable, y por tanto para una construcción identitaria ponderada. Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una manera similar a una conversación entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde cristalicen unas representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo.

El impacto de estas ideas, no sólo han supuesto abrir la investigación a otras formas narrativas que representen geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo, sino también a cuestionar lo que es o puede ser investigación. Eso ha llevado a autores como Eisner (1998) y Barone (2001) a plantear que la investigación científica es sólo un tipo de investigación, pero que no es la única forma de investigación posible. Sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas. Es por eso que en la actualidad se habla

de investigación etnográfica, biográfica, histórica, narrativa, preformativa,... (Bolívar, 1998). Desde estas perspectivas que miran al sujeto y a la narrativa que da cuenta de la experiencia, de lo que se trata, como señala Eisner (1998: 283), es de

“abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas”.

Para abrir estas nuevas vías es necesario replantear la creencia que establece que el conocimiento sólo se produce desde el raciocinio que de forma inductiva o deductiva se relaciona con una base empírica. Un efecto de este replanteamiento se refleja en el giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales (Denzin, 1997) y en la perspectiva feminista de investigación (Davis y Srinivasan, 1994; De-Vault, 1999). Esta última ha sido clave para cuestionar la posición de los investigadores que ‘hacen hablar’ a la realidad, en lugar de permitir –actuando como mediadores- que la realidad hable por sí misma. Otras dos cuestiones que también provienen de esta perspectiva es la centralidad narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de lo biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida. De estas y de otras influencias se nutre la IBA y a ellas volveré más adelante.

En este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística. Este reconocimiento de la experiencia artística ha llevado a Sullivan (2004) a proponer un enfoque de investigación que permite teorizar la práctica de las artes visuales situándola en relación a tres paradigmas: el interpretativo, el empirista y el crítico. Sullivan argumenta que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que “la

práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” (p.109).

Ésta es una de las dos tradiciones desde la que se puede reconstruir la génesis de la IBA. La otra tiene que ver con el auge, desde finales de los años 60, del arte-terapia. Este movimiento llevó a muchos artistas al campo del arte-terapia y de la educación. Este tránsito hizo necesario introducir procedimientos que dieran cuenta -incluyendo formas artísticas- de los procesos terapéuticos y educativos. Como señala Speiser (sf), con este propósito se plantean una serie de temas para ser abordados desde una perspectiva de investigación que incluye procesos y representaciones artísticas:

“cada uno de los investigadores presenta ejemplos de sus intentos de dar significado a cuestiones que son importantes a través de una indagación artística. Todos están implicados en sus procesos creativos. Algunos exploran temas en torno al yo y la identidad. Otros afrontan la cuestión del cambio en los sistemas terapéuticos y educacionales o en las relaciones cliente/estudiante. En cada uno de estos campos el compromiso del autor se vincula a una forma particular de arte que le sirve como medio-guía para la indagación y como vehículo a través del cual emerge la investigación”.

Esta segunda tendencia, como señala McNiff (1998) en su libro *Art-Based Research*, se vincula a la necesidad de justificar al arte-terapeuta ante los ojos de otros profesionales, de manera que le posibilitara legitimarse y demostrar que tenía un lugar entre quienes se dedicaban a la salud mental.

Pero además de esta finalidad de legitimación, se puede observar que hay una serie de elementos comunes entre la tradición de la IBA vinculada al giro narrativo en la investigación y la necesidad de reconocimiento de la experiencia artística desde el arte-terapia. Ambas utilizan métodos comunes para recoger evidencias que den cuenta de la experiencia, como son el diálogo, la observación y la observación participante. Además de procedimientos interpretativos similares de carácter heurístico, hermenéutico, fenomenológico y ‘sustentativos’ (vinculados a la denominada ‘grounded theory’). En ambas tradiciones también se hace referencia a las cuestiones éticas del arte, a la propiedad de la interpretación y a una definición relacional del arte, que incluye habilidades que

permiten trabajar de manera simultánea con los componentes visuales y verbales.

Llegados a este punto estamos en condiciones de comenzar a delimitar los posibles significados de la IBA.

¿Qué significa una investigación basada en las artes?

Para Barone y Eisner (2006) no se puede responder a esta pregunta sin plantearse previamente otros interrogantes: ¿En qué medida las artes pueden dar cuenta de un proceso de investigación? ¿En qué medida al tomar las artes como referentes para la investigación en un campo 'fuera' de las artes se aportan significados que de otra manera no podrían emerger? ¿En qué medida esta pregunta cuestiona el sentido comúnmente aceptado sobre lo que es investigar – desvelar lo que no ha sido dicho?

Para responder a estas preguntas es necesario primero explorar algunas de las relaciones entre las actividades artísticas e investigadoras y, desde la publicación que acoge este artículo, también con la educación. Se puede apreciar una primera relación que se podría denominar como tautológica y que asume que en toda actividad artística hay un propósito investigador. Al tiempo que una finalidad pedagógica, en el sentido de que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse.

La otra posición, de carácter complementario, considera que algunas actividades de indagación contienen y muestran elementos estéticos y aspectos de diseño que afectan a la propia indagación. Estos elementos, por otra parte, están presentes en todas las actividades educativas. Cuanto más visibles sean más se pueden caracterizar como investigación basada en las artes. Los elementos de diseño o de orden estético utilizados, por ejemplo en la investigación educativa basada en las artes, pueden variar de acuerdo con el tipo de artes que utilice el investigador.

Tenemos así una primera definición, que deviene de la reflexión de Barone y Eisner (2006), que configura a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan

aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. Pero esta no es la única definición.

Para Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006), que forman parte del grupo de investigación *A/r/tography* de la Universidad de British Columbia, los investigadores que sigue esta perspectiva incorporan formas de indagación visual, performativa, poética, musicales y narrativas en sus proyectos innovadores de investigación; además expanden los límites de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e investigan cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas, profesionales y de público en general.

Para Huss y Cwikel (2005) la finalidad de la IBA es utilizar las artes como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior, dentro de la investigación cualitativa; como tal estaría dentro del grupo de formas alternativas de investigación. Se utiliza en la investigación en educación, ciencias sociales, humanidades y arte terapia.

Mullen (2003) por su parte, considera que hay en la bibliografía sobre investigación cualitativa una 'explosión' de formas de investigación basadas en las artes. Lo que tienen en común estas formas de investigación es que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas.

Por su parte Mason (2002) y Sclater (2003) han puesto el énfasis en la relevancia de los métodos utilizados en la IBA, en la medida en que consideran que los dibujos, las historias o la utilización de viñetas o fotografías no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que pueden también ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural.

Silverman (2000), a su vez, considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen. En este sentido las artes llevan 'el hacer' al campo de investigación.

La definiciones de investigación basada en las artes pueden localizarse, además de en los autores citados, en otros como Kapitan, (2003),

Hervey, (2000), McNiff, (1998), Allen, (1995), Linesch, (1995). Basándose en la definición de McNiff's (1998: 13) Speiser (sf) la considera como "un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza".

Desde estas definiciones se puede realizar, de la mano de Barone y Eisner (2006), la siguiente caracterización de la IBA:

- *Utiliza elementos artísticos y estéticos.* Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
- *Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia.* A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones 'confiables', sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
- *Trata de desvelar aquello de lo que no se habla.* Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.

Es necesario reconocer que estos propósitos no son exclusivos de la IBA. Hay perspectivas postmodernas de investigación –basadas en textos– que tienen una propuesta similar, como sería el caso de los diferentes tipos de investigación biográfica (Bolívar, 1998); pero en opinión de Barone y Eisner (2006) estas investigaciones no posibilitan la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética.

El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean. En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas.

Cuando pensamos en la IBA suele hacerse considerando la utilización de las imágenes o representaciones artísticas visuales o performativas como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos. Sin embargo, el componente estético no se refiere sólo a estas representaciones visuales. También se vincula a la utilización de textos que permitan, debido al formato elegido –literario, poético, ficcional-, conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga.

En este sentido, Barone y Eisner (2006) plantean las tres formas de lenguaje o tres tipologías de textos, que suelen utilizarse en la IBA y que he resumido en el siguiente cuadro:

| TEXTOS EVOCATIVOS | TEXTOS CONTEXTUALES | TEXTOS VERNACULARES |
|---|---|--|
| Estimulan la imaginación | Utiliza metáforas y descripciones densas derivadas de la observación, sin utilizar términos de argot. | Asociado con experiencias vividas, con el lenguaje de la gente (vernacular), con la finalidad de ‘atraer’ a aquellos que no suelen interesarse por la investigación. |
| Posibilita que los lectores llenen los vacíos del texto con significados personales | Desvela las complejidades de un evento, carácter o escenario. | Persigue una representación polifónica, que desvela las historias personales en las cuales nadie es privilegiado. |

Estas prácticas de lenguaje no tienen una finalidad ornamental, sino que al utilizarlas se persigue mostrar un ‘paisaje’ como si fuera visto por primera vez. Además de pretender favorecer una comprensión desde la empatía por parte de los lectores. En el siguiente relato muestro el papel y los efectos de un texto evocativo en un proceso de evaluación democrática.

Durante la implementación de la reforma de 1990 colaboré con un ambicioso plan de formación municipal para el profesorado. Mi tarea era ir siguiendo la actividad de los formadores, para de esta manera poder ir evaluando el proceso de formación. Hacía poco tiempo que había pasado tres meses en la Universidad de East Anglia donde había realizado un curso sobre la investigación vinculada a la evaluación democrática. Tenía presente que el proceso de escritura tenía que hacer ver al lector –en este caso a los formadores- aspectos de su práctica que, de otra manera, pasarían desapercibidos.

Algo que estaba observando en las diferentes intervenciones de los formadores era que, aunque la realidad de las escuelas y su demanda de formación fuera diferente, sin embargo los formadores terminaban por acomodar la realidad a su saber. Con lo cual homogeneizaban sus intervenciones frente a circunstancias y demandas diversas. Para dar cuenta de estas observaciones decidí comenzar mi relato con un símil deportivo. Eran tiempos que el equipo de balón-cesto del Barça tenía como objetivo prioritario ganar una, hasta entonces, inaccesible copa de Europa. Lo que hicieron los dirigentes fue contratar al entrenador cuyo equipo les había derrotado en anteriores finales. Además buscaron en el mercado a los mejores jugadores. De esta manera llegaron sin problemas a la 'final four' y al partido en el que se decidía el campeonato. Pero de nuevo, con todas las circunstancias de cara, volvieron a ser derrotados. El entrenador no había logrado que 'los mejores' jugadores superaran la presión del encuentro final.

Con este texto comencé mi devolución a los formadores. Recuerdo que uno de ellos se molestó y comentó que lo que él quería era que le dijera si lo estaba haciendo bien o mal. No que le hablara de un partido de balón-cesto. Otra de las participantes le respondió: ¿No te das cuenta que está hablando de nosotros, que nos está diciendo que actuamos sin tener en cuenta a quienes tenemos delante, sin personalizar al profesorado?

Que un texto evocativo sirviera como espejo en el que cada cual reflejara sus posiciones y sus miedos me pareció que era lo que debía hacer si quería posibilitar una cultura formadora diferente a la del experto que, basado en su saber incuestionable, actúa de forma repetitiva sin tener en cuenta a aquellos a los que podría facilitarles procesos de cambio. Me di cuenta entonces que un texto evocativo abre más caminos a la reflexión y al debate compartido que un texto declarativo que no deja puertas abiertas a que el Otro encuentre su reflejo y su lugar.

Cuadro 1: Ejemplo de relato evocativo en un proceso de evaluación democrática.

Una vez realizada una aproximación la génesis y definición del campo de la IBA, paso a explorar algunas de las tendencias que se configuran en la práctica. El recorrido no pretende ser exhaustivo, pues no sólo es algo que requeriría un mayor espacio, sino que al ser una tendencia en proceso, cada día aparecen aportaciones y debates que lo problematizan y enriquecen.

Tendencias de investigación basada en las artes

Como he señalado en el apartado anterior, la IBA no se basa sólo en la utilización de representaciones visuales, sino de diferentes medios con valor artístico o estético. Esto significa aceptar, de una forma normalizada, la utilización no sólo de diferentes formatos de escritura, sino también la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación.

La perspectiva literaria

Es la que trata de conectar en un relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, utilizando para ello formas literarias como la poesía, la inserción de diferentes tipos de relatos –incluso de ficción– con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no sólo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias.

Clandinin y Connelly (2000), que pueden considerarse como referentes de la investigación narrativa, definen como una característica de esta perspectiva metodológica, la idea del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, *que alguien lee*, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos.

Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador-investigado-lector (ahora como tríada frente a la díada tradicional) y sitúa a la metodología narrativa, con claros nexos deconstruccionistas. En este sentido, la investigación narrativa abre, entre otras, las siguientes opciones en el relato: (a) dejar espacios que pueden ser ‘llenados’ por los diferentes lectores; (b) tratar de evitar la ficción perfecta que represente de manera unívoca la realidad; (c) hacer visible el metarrelato que brinde sentidos alternativos al trayecto investigador, y (d) dar la posibilidad al lector de *completar* el relato. Esta *incorporación* del lector supone un posicionamiento radicalmente nuevo frente a lo que se suele entender por investigación. Un posicionamiento que de hecho tiene que ver con los intentos de descentramiento del sujeto que ya se han llevado a cabo en el terreno artístico, cinematográfico o literario¹.

Para ilustrar lo dicho, el siguiente relato da cuenta de un proceso de formación sobre investigación autoetnográfica (Brockmeier, 2000; Spray, 2001) que tuvo lugar el curso 2006-2007, en el marco del segundo año del programa de doctorado 'Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista'. Este fragmento forma parte de un relato más amplio que fue construido de forma conjunta por los participantes en el seminario, para dar cuenta del mismo en unas jornadas universitarias en torno a la investigación como proceso de formación (Diversos Autores, 2007).

"Este es el relato de un grupo de personas que desde el pasado mes de octubre nos hemos ido reuniendo cada quince días en torno a una mesa para vivir un proceso de formación como investigadores. En este espacio y tiempo compartido pensamos en catalán, castellano, brasileiro, chileno, mallorquín,... nos comunicamos a través de palabras pronunciadas y escritas, imágenes, silencios, cuerpos que evidencian diferencias de edad, maneras de ser, recorridos, intereses,...

Hoy queremos compartir con vosotros la reflexión sobre nuestro proceso de aprendizaje como investigadores desde la perspectiva etnográfica (Spray, 2001; Conle, 1999) que estamos trabajando en el segundo curso del programa de doctorado 'Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista' que ofrece la Universidad de Barcelona.

Como en la mayoría de las sesiones partimos del diálogo para elaborar esta reflexión conjunta. Dado que el hilo conductor que guía nuestra investigación es la noción de *tránsito* en relación con nuestras trayectorias profesionales, hemos pensado que ésta también es la mejor metáfora para explicar nuestro proceso de aprendizaje desde octubre al día de hoy. Por eso hemos pensado estructurar esta reflexión desde la *perspectiva del ahora* respecto a la *perspectiva del entonces*, nociones que hemos descubierto poniendo en común la lectura de artículos como el de Carole Conle. Esta autora nos ha ayudado a tomar conciencia de lo que puede suponer la investigación narrativa para reconstruir desde el presente las historias personales y sociales vividas en el pasado. (...)

El carácter experimental del proceso se evidencia en la siguiente paradoja: compartir con el grupo una investigación autoetnográfica que metodológicamente es un proceso de reconstrucción de la experiencia de 'un' sujeto. ¿Qué posibilidades abre este posicionamiento? Esperemos que de aquí a unos meses, desde otra perspectiva, podamos encontrar algunas respuestas reconstruyendo reflexivamente el proceso en el cual todavía nos encontramos inmersos.

De momento, contamos con una certeza, la de haber intentado disolver el dualismo entre el yo personal y el yo investigador. Es así como creemos que ha sido posible construirnos como grupo con una ética de la investigación fundamentada en relaciones de reciprocidad con el otro, que generosamente nos brinda su tiempo y su experiencia" (Diversos Autores, 2007).

Cuadro 2: Ejemplo de relato vinculado a un proceso de formación en investigación autoetnográfica.

Según Denzin (1977) los textos evocativos son aquellos que tienen fuerza suficiente para que el lector se coloque 'dentro' de la experiencia. En las narrativas evocativas, la validez de un texto puede ser determinada por aquello que la narrativa provoca o evoca en el lector. De esta manera es el lector quien puede considerar una experiencia auténtica, creíble o posible. Desde esa perspectiva, una escritura mediocre no posibilitaría ese reconocimiento por parte del lector, pues no facilitaría una experiencia transformadora en la que el lector se sienta motivado a reflexionar sobre sus propias experiencias a partir del diálogo con el relato que le propone el investigador.

Desde estas premisas, lo que se pone de manifiesto, y la IBA tiene como una de sus premisas, es que la dotación de sentido de la experiencia tiene lugar, como nos recuerda Tomm (1993:12), en forma de relatos –textuales, visuales, preformativos-, en la medida en que “nosotros, como humanos, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de ‘representar’ nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos”.

La perspectiva artística

La utilización de representaciones artísticas de carácter visual constituye uno de los principales referentes de la IBA. Explorar la variedad de este campo requeriría un monográfico. Es por ello que voy a esbozar algunas pinceladas sobre este campo para detenerme en lo que parece tener más eco entre nosotros, la investigación basada en la utilización de fotografías.

La tradición en el campo de las artes que pone en relación texto y visualización con la finalidad de hacer más evidente aquello que se presenta de forma escrita, tiene un antecedente de primer orden en la obra de Leonardo (ilustración 1).



Ilustración 1: Leonardo De Vinci: relación entre narrativas visuales y textuales.

Esta relación, que tiene una finalidad de ilustración complementaria –el texto ilustra la imagen, la imagen ilustra el texto–, es frecuente encontrarla en investigaciones que se acogen al paraguas de la IBA. Sin embargo, pienso que el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones. El ensayo visual de Jackson (2003) publicado en el *Journal of Visual Culture* sería un ejemplo de esta relación alternativa. En este caso, la base etnográfica del relato visual son fotografías contemporáneas de vallas publicitarias en el barrio de Harlem de Nueva York. En paralelo se presentan, como pié de foto de cada una de las representaciones visuales, textos que hablan de la historia del barrio y de su transformación. De esta manera el relato visual y el textual se complementan. Ambos se refieren al problema de la investigación: la génesis y consecuencias de la transformación de un hábitat que fue un referente identitario para los afroamericanos. Las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro ‘lugar’ sobre ese contexto.

Una segunda tendencia dentro de la perspectiva artística estaría relacionada con la búsqueda de legitimidad del Arte-Terapia. En este caso, se da

cuenta de procesos terapéuticos en los que las representaciones artísticas –dibujo, pintura, escultura, sobre todo– actúan como objetos mediadores que posibilitan diálogos y conexiones con el inconsciente de los sujetos o con sus referentes culturales. Un ejemplo de este tipo de investigación podemos encontrarlo en el estudio de Ephrat Huss y Julie Cwikel (2005) sobre las interpretaciones identitarias de los dibujos de mujeres beduinas.

En éstas o en otras tendencias, el interés del investigador no está en la ilustración, sino en el conocimiento que se produce. O para decirlo en términos de la metodología narrativa, en el que los diferentes visualizadores generen relaciones con los relatos y conexiones presentadas. En este sentido, ni las imágenes hablan por sí mismas, ni una investigación basada en fotografías puede presentarse como una sucesión de instantáneas (que pueden tener sentido expuestas en una galería, pero no presentarse como práctica que legitima una investigación). Así, la pregunta que podría orientar la ubicación de las imágenes en la investigación es la que nos hace Wells, (2003: 2) cuando nos plantea “¿Qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?”.

Lo que me lleva a retrotraerme al papel de las imágenes en la investigación social. Existe una larga tradición en Ciencias Sociales en la que las imágenes fotográficas o en movimiento tienen un papel relevante. El caso de la etnografía visual (Pink, 2001) puede considerarse ejemplar en este sentido. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones etnográficas las imágenes fotográficas o cinematográficas se presentan como ilustraciones de la narrativa textual o como exponente de las evidencias obtenidas durante la estancia en el campo. Pero este carácter ilustrativo se presenta como insuficiente desde la perspectiva de la IBA, que se plantea también, como he señalado, la posibilidad de generar conocimiento, al poner en relación –al desvelar– mediante diferentes estrategias, lo que la cámara recoge con lo que sería el problema de la investigación. Tres ejemplos pueden ilustrar lo que estoy bosquejando.

En el curso 2006-2007 del master “Estudios y proyectos de cultura visual” planteé como trabajo final del módulo que coordino sobre “narrativas en torno a la cultura visual”, realizar una autoetnografía visual. Una de las personas participantes en el curso Rachel Fender, realizó un trabajo que tituló “La vida está llena de pequeños momentos. Una lectura de las tarjetas de felicitación”. Su presentación se articulaba a modo de encadenado entre las imágenes recogidas en el trabajo de campo en diferentes lugares donde se producían ventas de tarjetas de felicitación

y en paralelo discurría un análisis del papel cultural y social de este tipo de objetos de la cultura visual. Las imágenes no ilustraban el texto, sino constituían un relato autónomo que permitía al visualizador establecer otros puentes, nexos e interpretaciones. El texto por su parte, no hablaba sobre las imágenes sino a partir de ellas (en la misma diferencia que se establece en la autoetnografía cuando se dice que no se trata de ‘hablar de mí’ sino ‘desde mí’), generando una interpretación que hacía evidente los significados añadidos que pueden tener este tipo de tarjetas (sobre todo en Estados Unidos, donde son muy populares).

El segundo ejemplo sería un caso de investigación visual autoetnográfica (Souminen, 2006). En este estudio, la autora, nos muestra, a través de la escritura creativa y la fotografía, reflejar una comprensión de los cambios en su autopercepción y en su identidad sociocultural causados por el proceso de adaptación cultural a un nuevo entorno (de Finlandia a Ohio en Estados Unidos) y en cómo diferentes aspectos interconectados de su vida afectaron su comprensión teórica, pedagógica y a su investigación filosófica. En este relato incluye aspectos del proceso de investigación mediante ejemplos de “foto-escritura” (*“fotografié lo que no podía entender y me comprometí con un tipo intenso de foto-escritura para grabar mis reacciones iniciales ante ambientes y/o experiencias que me rodeaban o mediaban las fotografías antes de que yo estuviera lista para escribir. En estos momentos de escritura iba articulando una información parcial que hasta entonces sólo existía en una forma no-lingüística”*) y de “trabajo de memoria” (se refiere a un estudio sistemático de los recuerdos de un contexto político y social contemporáneo usando documentos visuales y escritos públicos y privados como fuente). Ambos se encuentran enlazados con discursos sobre la propia metodología de investigación.

Aunque Souminen aborda experiencias encarnadas en ella misma no es una investigación que de manera autocomplaciente ‘se mire y hable de sí misma’. Por el contrario, sugiere y bordea otras problemáticas como que la educación para la diversidad puede orientarse a través de la autorreflexión y la investigación con métodos artísticos. Si bien es un estudio desde ella misma, lo es sobre todo en torno a cómo ha ido definiendo una serie de conocimientos ontológicos y epistemológicos en la investigación. También explora cómo un educador puede lograr una educación equitativa y trabajar una comprensión crítica del posicionamiento del sujeto. En gran parte lo que pretende es explorar aplicaciones pedagógicas que se derivan de la autoetnografía artística.

El tercer ejemplo es más próximo y se presentó en el contexto del trabajo de investigación tutelado basado en la realización de una autoetnografía visual al que me he referido más arriba. En esta ocasión lo que recojo es un fragmento del relato elaborado para el seminario por un profesor de secundaria, Alfred Porres, que en su proyecto de tesis, trata de llevar a cabo una autoetnografía visual en torno a los espacios de intercambio profesor-estudiantes en un instituto.

De nuevo, no se persigue que la fotografía hable por sí misma, sino que sirve a Alfred para situar(se) el contexto desde el cual se va construir en el relato autoetnográfico. El texto no ilustra la fotografía, sino que tematiza el espacio de relación pedagógica, la posición de los sujetos de esta relación dentro de un orden institucional de subordinación y exclusión.



“El aula de acogida parecía ser el intersticio que buscaba; ese espacio entre las vallas de las disciplinas, los horarios y los cursos; esa “tierra de nadie” donde esperaban los recién llegados, los *sin tierra*. Ese lugar que quedaba *al otro lado* de todas las vallas; según como se mire, el sitio más vallado del instituto”.

Imagen 2: Alfred Porres. Relatos iniciales para la tesis doctoral. Investigación Tutelada sobre Investigación Autoetnográfica. Programa de doctorado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”. Curso 2006-2007. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

La foto, por sí misma, puede remitir a múltiples contextos. Desde una fábrica a una finca. Sin embargo, el texto delimita unos primeros significados, desde los que se invita al lector a establecer otras relaciones en las que situar (y situarse) ante a los actores de la narración, en la que se le invita a participar como parte de la tríada a la que antes me refería.

Una postrera señalización, por la relevancia que tiene dentro de la IBA, es la tendencia denominada *A/r/tography* (Berridge, 2007; Irwing, 2004; 2006; Irwing et al. 2006; 2007) que se ha desarrollado y extendido a partir de los trabajos de un grupo de investigadores en el campo de la educación y las artes visuales en la Universidad de British Columbia (Canadá).

Una de las contribuciones sustantivas de sus trabajos es el énfasis que ponen en la necesaria relación entre las formas artísticas y las textuales. Rita Irwin (2006), señala que estar implicado en el proceso de la *a/r/tography* “significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que estén interconectadas y entrelazadas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes”.

En esta misma línea sugiere que la *a/r/tography* “es un lugar donde conocer, hacer y producir se unen en una zona fronteriza que también puede llamarse mestizaje” (Irwin, 2004: 28). Un lugar donde la integración en y el flujo entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica tienen lugar a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias (idem, 29). Este espacio de mestizaje, que se nutre de ideas modernas y postmodernas, es un lugar de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora sustituyen a los dualismos, y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que de mostrar hechos (idem, 35).

Insistiendo en la idea de la interconexión entre imágenes y textos, Springgay, Irwin y Kind (2005: 899) describen la *a/r/tography* “como un perspectiva de interpretación del sí mismo (self) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados”. Este doble significado incluye la creación de arte y palabras. No son, por tanto “discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos” (idem, 899).

La perspectiva performativa

Esta tercera tendencia forma parte de una metodología de investigación que se centra en la práctica, en la acción artística, desde lo que se ha venido a denominar como 'Estudios performativos'. Lo relevante de esta perspectiva es que presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la experiencia performativa relacionada con la música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia. Este campo de estudios está sirviendo para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes –y de las propias prácticas artísticas– y puede tener importantes repercusiones para la investigación sobre las relaciones en la Escuela.

No voy a presentar aquí lo que ya planteé en otro lugar (Hernández, 2006) de la mano de Judit Vidiella (2005). Sólo voy a rescatar dos aspectos que me parecen relevantes por su relación con la IBA.

La noción de sujeto. La perspectiva performativa trata de generar un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto performativo, que se construye de forma fragmentada y descentrada. Tal y como refiere Spry (2001), la noción de 'performance' es una forma trasgresora en la reflexión del 'sí mismo', en la medida en que, como he señalado, propone un tipo de narración que habla *a partir* de uno mismo y no *de* uno mismo. Esta posición se sitúa en relación con la investigación postmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía) que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador.

La escritura performativa. En la investigación performativa hay una preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, visualizadores o público en la experiencia de configuración de significado, en el escenario performativo. La escritura se transforma así en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia en la que el cuerpo se encuentra insertado y en su relación con otros. El relato performativo se sitúa así en lo que Denzin (1997) define como *poéticas etnográficas* que tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean *tocar* al espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo.

Un ejemplo de investigación preformativa se recoge en el siguiente

fragmento, que como el presentado en la imagen 2, forma parte del trabajo de investigación de Alfred Porres en torno a la relación corporeizada en la Escuela.



“La fotografía que encabeza este texto fue tomada por alguna o alguno de mis alumnos del año pasado, mientras realizaban una serie de fotografías para el portafolio de su proyecto de fin de curso. No me percaté de que había sido fotografiado hasta que “volcamos” las fotografías en el ordenador. Fue una instantánea tomada en mitad de una clase. El grupo estaba formado por unos 25 chicos y chicas de tercero de ESO aunque, como se aprecia en la foto, casi nadie estuviera en “su” sitio. Me sorprendió verme sonriendo. Quizás por eso conservo esta fotografía, por esa capacidad inicial de “extrañarme” de mí mismo. Aunque quizás lo que más me interesa de esa fotografía es el modo en el que me sitúa en el aula, entre mis alumnos. Sospecho que puedo seguir aprendiendo del profesor que era en esa foto. Por eso quizás aún la conservo. Investigar la “entrada en escena” del cuerpo supone aprender sobre y a través de la escritura corporeizada (sobre todo cuando se está escribiendo una autoetnografía). Pero en mi caso (como profesor que escribe una autoetnografía para repensarse como docente) también supone interrogarse sobre el lugar del(los) cuerpo(s) en la escuela. Comprender cuáles son (y han sido) los mecanismos de exclusión del(los) cuerpo(s) en nuestro sistema educativo y qué relación guarda con la invisibilización de los sujetos pedagógicos. Supone, en definitiva, explorar cuáles son las posibilidades que abren los estudios sobre performatividad para repensar ese espacio educativo como un lugar de encuentro entre sujetos (biográficos y corporeizados).

Imagen 3: Alfred Porres. Relatos iniciales para la tesis doctoral. Investigación Tutelada sobre Investigación Autoetnográfica. Programa de doctorado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”. Curso 2006-2007. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

Lo que se pretende con este tipo de relato preformativo es, como nos sugiere Vidiella (2005),

“hacernos repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación”.

Qué aporta la investigación basada en las artes

Llegados a este punto se hace necesario hacer balance del recorrido iniciado, preguntándonos qué es lo que la IBA aporta a lo que sería un proyecto de repensar el sentido y finalidad de la investigación. Según Weber y Mitchell (2004) las aportaciones de la IBA serían las siguientes:

Reflexividad: Conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Por su misma naturaleza, la auto-expresión artística penetra y revela aspectos del yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo. De manera paradójica, tales actos, a manera de auto-fotografías o dibujos del o por el investigador, al tiempo que nos ponen en una situación de performance autobiográfico, también nos llevan a dar un paso atrás y a mirarnos desde las nuevas perspectivas vinculadas a los propios medios de investigación/representación que utilizamos, incrementando el potencial de lo que sería un análisis más profundo del yo.

Como señala Alexander (2006: 67) esto produce una intensa reflexividad crítica, en la medida en que tiene lugar un proceso en el que el autor hace públicos los mecanismos de su propia labor, en un continuo descubrimiento o desvelamiento, que supone a la vez un esfuerzo académico y una performance cultural. Esta posicionalidad reflexiva es la que se encuentra ausente de algunas propuestas que dicen basarse en la IBA pero que siguen transitando por la propuesta modernista que considera que las obras artísticas y las representaciones visuales ‘hablan por sí mismas’.

Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil po-

ner en palabras. Los planteamientos de Eisner (1995:1) en relación con la estética como algo inherente a nuestra necesidad de dar sentido a la experiencia, y sus argumentos en relación a que las formas visuales nos permiten revelar aquello que sería difícil comprender a través sólo del lenguaje secuencial y de los números. Los métodos de indagación basados en las artes pueden ayudarnos a acceder a aquello que es elusivo de ponerse en palabras, como son los aspectos relacionados con nuestro conocimiento práctico, que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros.

Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada –demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual. El arte es una experiencia, que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. La utilización de formas artísticas de representación incrementan la probabilidad de encontrar una voz o de tener un impacto (sea positivo o negativo) en el lector/visualizador/comunidad, y por supuesto, en nosotros mismos.

Pueden ser utilizados para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos. Aquello que ponemos en una valla publicitaria o en una revista de diseño nos muestra que es posible transmitir un montón de cosas (ideas, reacciones, identificaciones) en una imagen. Por ejemplo, en una investigación que estoy realizando sobre geográficas identitarias, las representaciones que los estudiantes construyen sobre sus itinerarios en relación con las artes, a partir construir un relato visual que relaciona diferentes imágenes en una sola pantalla, permite, de una forma holística, formas de comprensión que no serían posibles de manera escrita.

A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. La representación artística opera facilitándonos la empatía o per-

mitiéndonos ver a través de la mirada del investigador-artista. Oyendo, viendo o sintiendo los detalles de una experiencia vivida, sus texturas y formas, nos ayuda a hacer la representación confiable o creíble, y nos permite ver cómo la experiencia del investigador-artista se nos muestra próxima, así como los caminos en los que difiere con nuestras propias experiencias. Tal como escribió Eisner (1995:3), la obra elaborada de manera artística produce una paradoja, pues muestra lo que es universal mediante el reconocimiento en detalle de lo particular. Cuanto más visualmente detallado se nos facilite el contexto de la experiencia e interpretaciones del investigador, mejor permite a la audiencia valorar cómo puede o no aplicarlo a su experiencia, y cuanto más confiable la obra aparezca permite al visualizador decidir o ‘ver’ por sí mismo.

Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. Las posibilidades de lo visual para utilizar códigos culturales para realizar declaraciones teóricas efectivas y cuidadosas son poco valoradas en Educación, excepto para los estadísticos que utilizan gráficos de manera efectiva. La industria de la publicidad y los dibujantes políticos parecen estar por delante de los educadores en esta cuestión. Algunas manifestaciones visuales son deliberadamente más ambiguas o matizadas, como los gráficos de Escher, o la representación de Magritte del dibujo de una pipa con el texto “esto no es una pipa”. En tales manifestaciones artísticas converge una multiplicidad de significados que pueden utilizarse para evocar la complejidad de nuestro trabajo y las contradicciones que lleva consigo.

Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas. Tal y como observa Grument (1988:88) “lo estético se distingue del fluir de la experiencia diaria, de las conversaciones por teléfono, del paseo a la tienda de la esquina, sólo por la intensidad, la ‘complitud’ y la unidad de sus elementos y por una forma que reclama un nivel de percepción que es, en sí mismos, satisfactorio”. En este sentido, no había nada extraordinario en torno a una lata de sopa Campbell hasta que Warhol la llevó hasta nosotros engrandeciéndola. Dar un nuevo giro simbólico a las cosas ordinarias funciona porque no tenemos quién nos proteja frente a lo trivial. Esto hace que sea un arma poderosa para quebrar nuestras percepciones diarias. Por consiguiente, las instalaciones, las performatividades, o los ensayos fotográficos permiten mostrar de una manera diferente esos

objetos cotidianos que nos rodean por ejemplo, en la Escuela, aportándonos nuevos significados.

Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. Si los educadores reconocen la importancia del cuerpo para facilitar el aprendizaje, resulta relevante reconocer que el propio estudio, como cualquier otro tipo de investigación, es una empresa corporeizada. No somos ideas, sino seres de carne y huesos que aprendemos a través de nuestros sentidos. Los métodos visuales ayudan a los investigadores a tener en cuenta sus cuerpos y los de los estudiantes y a tratar de elaborar análisis y teorizaciones más elaboradas que consideren el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas.

Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico. De acuerdo con Williams y Bendelow (1998) las formas artísticas de representación nos plantean un desafío refrescante y necesario frente a las formas predominantes de discurso académico. La utilización de códigos culturales ampliamente compartidos y de imágenes populares hace que algunas expresiones visuales sean más accesibles que lo que ofrece el habitual lenguaje académico. En la medida en que la finalidad de la academia es provocar discusión y hacer pensar, además de comunicar la investigación a una audiencia más amplia (incluso dentro de la academia) la utilización de las artes visuales abre nuevas posibilidades al debate y al hacer pensar.

Hace lo personal social, y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista. Florence Krall (1988: 199) nos plantea que “el camino interior se convierte en un proceso continuado que lleva a una comprensión más completa de la condición humana. La auto-comprensión no es sólo la reflexión de lo que somos sino de quienes somos en relación con el mundo”. De aquí que cuando el propósito del arte es quebrar la conciencia convencional y rutinaria, las representaciones artísticas se vuelven el medio para los mensajes que necesitamos escuchar y mostrar a los otros para quebrar las narrativas y visiones hegemónicas.

Cuestiones problemáticas en la IBA

En un artículo de estas características no pretendo hacer una defensa sólo de las contribuciones de la IBA. También es necesario prestar atención

a sus dificultades, o si se quiere, a los dilemas a los que nos enfrenta. Por eso me parece necesario también aprender de las críticas que recibe la IBA y no perder de vista la cuestión de la 'valoración' de este tipo de investigación.

Eisner (1997) plantea una serie de dificultades metodológicas que se encuentran en esta perspectiva de investigación. A algunas de estas dificultades se refieren también Denzin y Lincoln (1998: 152) para quienes los métodos que se centran en las experiencias personales han de ir "hacia dentro y hacia fuera, hacia delante y hacia atrás". Lo que supone una permanente tensión en el proceso narrativo o performativo.

Por otra parte, al utilizar un producto artístico para dar cuenta de una investigación se crean más 'lagunas' y entradas en escena que sentencias acabadas o conclusiones (aunque esto sea lo que permita que diferentes personas puedan encontrar puntos de conexión con una imagen). Pero el proceso artístico también implica transitar entre silencios, tiempos de acción, de escucha, de conversación, de miradas, de pensamientos, y entre los huecos y las conexiones entre todo lo anterior.

Todo lo anterior no es una tarea fácil, e implica constantes decisiones, insatisfacciones y desajustes entre lo que se dice o se muestra y cómo se dice y se muestra; en torno a qué manifestaciones se incluyen y cuáles se silencian. Pero también supone mantener una tensión narrativa que desvele lo que de otra manera permanece oculto. Algo que no siempre y no todos los investigadores están en condiciones de conseguir.

A lo anterior, que son dificultades del propio proceso que lleva consigo este tipo de investigación, Sclater (2003) señala las complicaciones que aparecen a la hora de definir los contornos de la IBA, y que paso a resumir dialogando con ellas.

La calidad artística

Mullen (2003) apunta que una de las finalidades de la IBA está en centrarse en el proceso de cómo expresar el contexto de las situaciones vividas más que mostrar productos finales desconectados del contexto de su creación. Por su parte, Mahon (2000) considera que lo que caracteriza el componente estético de la IBA no es una cualidad inherente y esencial sino que forma parte de un contexto social más amplio, el cual a la vez transforma y es transformado por el producto artístico y en torno al cual hay siempre una batalla en torno a las diferencias a la hora de interpretar sus significados (Barone, 2003).

Al mismo tiempo que Mahon reclama este carácter contextual y situacional de las manifestaciones estéticas considera que los elementos y lenguajes estéticos tienen su propia especificidad y no pueden trasladarse a una investigación acción, a una comunicación, o interpretarse como traducciones directas de interacciones sociales. Desde aquí se nos plantea una consideración relevante en relación a los límites de la calidad artística de lo reflejado en la investigación. La calidad artística en la IBA no responde a un criterio elitista, sino que priva su valor comunicativo. En este sentido las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos. En este sentido el criterio de comunicación y de responsabilidad social predomina sobre el de la habilidad artística (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003).

La relación con los investigadores participantes

Una cuestión que también se ha de considerar es la de los límites en relación con los roles de artista, investigador y facilitador en las actividades creativas. Esta cuestión es siempre relevante, pero se hace especialmente necesaria afrontarla cuando la investigación gira en torno a proyectos de intervención artística que pretenden ser colaborativos. En este sentido Mullen (2003:117) sugiere que necesitamos encontrar formas no sólo de representar de manera creativa a los otros, sino de manera que les permita representarse a sí mismos. El desafío es ir más allá de la producción de textos o imágenes impactantes, y llegar a movilizarnos a nosotros y a otros a la acción, de manera que el efecto de la investigación –de la participación en ella- sea mejorar nuestras vidas.

Esto es algo que se puede conseguir cuando el proceso de investigación coloca a los colaboradores en una posición que les permita manifestarse a través de unos roles que posibiliten su participación con recursos que dominen y que les posibiliten manifestar sus emociones y que les facilite su transformación.

La relación entre el arte y las palabras

Como se ha señalado a lo largo de este artículo una constante en la bibliografía en torno a la IBA es cómo afrontar la relación entre los elementos verbales y no verbales que se manifiestan en las evidencias, las

formas artísticas y su interpretación en el contexto de la investigación. Para responder a esta importante cuestión Mason (2002) sugiere un marco teórico que considere, en cierta manera como se plantea desde la *A/r/tography*, a la parte artística dentro de un puzzle de investigación. Esto supone que los elementos verbales y no verbales se pueden considerar en términos de triangulación de evidencias. Sin perder de vista que no se puede olvidar el porqué estamos incluyendo representaciones estéticas y pensar sobre en qué medida la utilización de elementos visuales puede contribuir a resolver el puzzle de la investigación. En este sentido, Save y Nuutinen (2003:532) definen la relación entre el dibujo y las palabras como “la creación de un campo con múltiples interpretaciones, como la creación de una ‘tercera cosa’ que es sensorial, múltiple-interpretativo, intuitivo, y siempre cambiante, evitando sellarlo con una verdad final”.

Además de las dificultades señaladas, también es importante considerar las críticas que ha recibido la IBA. Voy a resumir algunas de ellas.

- a) La IBA está poco fundamentada teóricamente, lo que hace que en ocasiones se plantea de una manera ingenua o se convierte en vehículo de un evidente narcisismo.
- b) La IBA termina siendo ni buena investigación ni un buen ejemplo de arte.
- c) Los investigadores que se adscriben a la IBA no realizan suficientes conexiones con las disciplinas (artísticas, sociales, educativas, terapéutica) a las que hacen referencia.
- d) Los investigadores no comunican de manera adecuada los resultados de su investigación, anclados en la idea de que las imágenes o los textos pueden hablar por sí mismos.

¿Cómo valorar entre pares un presentación de IBA?

Recuerdo una conversación sobre esta cuestión con Tom Barone al final de una sesión en un congreso de la AERA (American Educational Research Association) en la que nos cuestionábamos cómo valorar una investigación que sigue esta perspectiva cuando es presentada para su publicación a una revista o un congreso que tiene evaluación de pares.

No voy a caer en la tentación de señalar una lista de características sobre lo que se debe o no tener en cuenta, pues sería entrar en una nor-

mativización de algo que debe ser el resultado del debate y el consenso de la propia comunidad de investigadores. Sin embargo voy a apuntar algunas referencias que he detectado en la bibliografía y en mi propia experiencia como investigador en este campo.

Levine (2001) considera que la IBA debe prestar atención a las dos dimensiones de nuestro trabajo. Por una parte, se debería demandar la claridad, el orden, la forma, el significado y la lógica que se espera encontrar en una investigación, pero también la pasión, el erotismo y la vitalidad que son características de las artes.

Los relatos se tienen que caracterizar no tanto por proveer de conclusiones sino por producir preguntas relevantes con respecto a la metodología de investigación y la educación en general.

El relato no ha de engañar al lector o al visualizador, haciéndole creer que lo que lee o visualiza es 'verdad'. Lo que se ha de aspirar es a transmitir las experiencias de una manera verosímil, y cuando se utilicen textos de ficción –construidos por el propio investigador que se diga que lo son y cuál es su finalidad–.

Llevar a cabo una IBA significa mostrar la imaginación no sólo en la formación de nuestros conceptos sino en la manera de llevar a cabo el proyecto. No se trata de buscar una inspiración del contacto con la imagen, sino que la manera de llevar a cabo la investigación debe ser en sí misma imaginativa. Esto supone estar abierto no sólo a la cognición científica sino también a la imaginación artística.

Por último, la materialización del proceso debería producir no sólo una nueva visión del problema de la investigación, sino una nueva concepción de nosotros mismos. Lo que constituye todo un desafío al que he tratado de contribuir con este artículo.

Referencias Bibliográficas

- Alexander, B. (2006). Telling Twisted Tales: Owning Place, Owning Culture in Ethnographic Research. En J. Hamera (ed.). *Opening Acts, Performance in/as Communication and Cultural Studies*, London: Sage Publications.
- Allen, P. (1995). *Art is a way of knowing*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- Barone, T. (2003). Challenging the educational imaginary. *Qualitative Inquiry*, 9, (2), 202-218.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp.

- 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA
- Barone, T. (2001) Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers, *Educational Researcher*, 24-28.
- Berridge, R. (2007) Art/otography as auto/biography as palinode. *Arts Based Educational Research Conference*, Bristol, July 5-7.
- Bolívar, A. (Ed.) (1998) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Force: Granada.
- Brockmeier, J. (2000) Authobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 53-73.
- Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. En *Actos de significado*. (pp.110-115). Madrid: Alianza.
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En J. Larrosa, et alt. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Conelly, M. y Cladinin, J. (2000) *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conle, C. (1999) Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29 (1), 7-32.
- Davis, L. y Srinivasan, M. (1994). Feminist research within a battered women's shelter. En E. Sherman&W. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work* (pp. 347-348). New York: Columbia University Press.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Denzin, N. (1997). Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (pp.199-228). London: Sage.
- De-Vault, M. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dewey, J. (1949) *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diversos Autores (2007). Un relato en torno a la formación como investigadores en autoetnografía. *IV Jornades Universitàries 'La investigació com a procés de formació'*. Vic: Universitat de Vic.
- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University. Unpublished paper.
- Eisner, E. (1997). The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-20.
- Eisner, E. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, Juny-July, 15-20.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory*, 45(1), 1-13.
- Finley, S. (2003). Arts based inquiry in QI: Seven years from crises to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 281-297.
- Gergen, K. (2000). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su*

- práctica*. Madrid: Akal.
- Grumet, M. R. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Hernández, F. (coord.) (2003-2006). *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*. (BSO2003-06157). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- 1 Algunas de estas consideraciones en torno a la investigación narrativa fueron planteadas en el seminario que se llevó a cabo durante el desarrollo del proyecto de investigación reseñado en Hernández (2003-2006) y que provienen del acta recogida por Isaac Marrero.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2006) A formação a partir da experiência vivida. *Pátio. Revista Pedagógica*, 40, 8-11.
- Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Diversos Autores. *Bases para un debate sobre investigación artística*. (pp. 9-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hervey, L.W. (2000). *Artistic inquiry in dance/movement therapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Be-douin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4). Bajado el 13-07-2007 de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf
- Ibáñez, T. (1981) La crisis de la psicología social: apuntes para una lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 83, (4), 662-680.
- Ibáñez, T. (2001a) *Municiones para disidentes*. Realidad-Verdad-Política. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T. (2001b) ¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? En *Municiones para disidentes*. pp 249-262. Barcelona: Gedisa.
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En R. L. Irwin y A. Cosson. (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2006). *a/r/tography website*: www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/Artography/ (Bajado el 26-4-2007).
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Gu, X., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48(1), 70-88.
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K, Xiong, G., Sameshima, P. y Ricketts, K. (2007) The City of Richgate: *A/r/tographic Cartography as Public Pedagogy*. *Arts Based Educational Research Conference*, Bristol, July 5-7.
- Jackson, J. (2003) Abandoning Advertisements over Edifical Ekphrases. *The Journal of Visual Culture*, 2(3): 341-352.
- Kapitan, L. (2003). *Re-enacting art therapy: Transformational practices for restoring creative vitality*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Krall, F. (1988). From the inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), 467-479.
- Latour, B. (2000) When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 107-123.
- Lawler, M. (2002). Narrative in social research. In T. May (Ed.), *Qualitative research in*

- action* (pp. 242-259). London: Sage.
- Leggo, C., Grauer, K., Irwin, R. L., y Gouzouasis, P. (2004-2006) Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration? Summary of UBC Hampton Funded Research Grant 2004-2006. Bajado el 26-4-2007 de <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography>
- Levine, S. K. (2001) Arts-Based Research: A Philosophical Perspective. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Bajado el 26-4-2007 de <http://www.lesley.edu/journals/jppp/9/Levine.html>
- Lindblad, S. (coord.) (2004-2007) *PROFKNOW. Professional Knowledge in Education And Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe*. (FP6-CITIZENS-2- 506493). Bruselas: Comisión Europea, VI Programa Marco.
- Linesch, D. (1995). Art therapy research: Learning from experience, In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 12, (4) 261-265.
- Mahon, M. (2000). The visible evidence of cultural producers. *Annual Review of Anthropology*, 29, 467-492.
- Marçal, Inez Maria (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes (Tesis doctoral no publicada).
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). London: Sage.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 165-182.
- Pérez Gómez, Á. (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y Á. Pérez (comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.426-449). Madrid: Akal.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Sánchez de Serdio, A. (2007) *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes (Tesis doctoral no publicada).
- Sancho, J.M. (coord.) (2003-2006) *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. (BSO2003-02232). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Sancho, J.M. y Hernández, F. (1998) El portafolio: la evaluación como construcción del proceso de trabajo. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 463-474). Barcelona: Praxis.
- Save, I., y Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of word and picture: Between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 515-535.
- Sclater, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), 621-625.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Souminen, A. (2006) Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 139-156.
- Speiser, P. (sf) Artists, Arts Educators, and Arts Therapists as Researchers. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, Bajado el 26-4-2007 de <http://www.lesley.edu/jour>

nals/jppp/9/speiser%20intro%20final.html

- Spray, T. (2001) Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6): 897-912.
- Sullivan, G. (2004) *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tomm, K. (1993) Prefacio. En M. White y D. Epton. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. (pp.9-13). Barcelona: Paidós (1980).
- Vidiella, J. (2005) *¿Posiciones desubicadas? ¿espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Barcelona: Museu d'art contemporàni. (mimeo).
- Weber, S. y Mitchell, C. (2004) About Art-Based Research . Extractos de *Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study*. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Press. Bajado el 13-07-2007 de http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based_research
- Wells, L. (Ed.) (2003) *The photography reader*. London: Routledge.
- Williams, S. J., y Bendelow, G. (1998). *The lived body: Sociological themes, embodied issues*. London & New York: Routledge.