

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN ARTE

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

METHODOLOGY IN THE FIELD OF ART
REFLECTIONS ON TEACHING AND RESEARCH

LUCÍA WOOD

wood_lucia@yahoo.com.ar

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte
Argentino y Latinoamericano. Cátedra de Metodología
de la Investigación en Arte. Facultad de Artes.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

En este escrito me interesa abordar algunos interrogantes sobre la investigación y la enseñanza de la Metodología en el campo del arte, que orientan el proceso de reflexión y desnaturalización de concepciones y prácticas. ¿Qué entendemos por investigación científica? ¿Qué es la ciencia? ¿Qué es la metodología de la investigación? ¿Qué implica investigar en el campo del arte? Y de la mano de esta primera reflexión conceptual, ¿cómo enseñar a investigar? ¿Cómo transmitir una práctica? ¿Cuáles son los ejes que la orientan?

Palabras clave

Investigación; metodología; ciencia; arte; enseñanza

Abstract

In this piece of writing I am interested in addressing some queries about the research and teaching of methodology in the field of art, which guide the reflection and denaturing processes regarding conceptions and practices. What do we understand by scientific research? What is science? What is the Research Methodology? What does research mean in the field of art? And in line with this first conceptual reflection, how to teach to investigate? How to transmit a practice? What are the axes that guide it?

Keywords

Research; methodology; science; art; teaching

Recibido: 17/4/2021 | Aceptado: 8/7/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

En este escrito recupero algunas de las preguntas que vienen acompañándome a lo largo de mi experiencia docente y como tutora en el ámbito de la metodología de la investigación, en diálogo con mi propuesta doctoral —*La investigación en el campo del arte. Aportes metodológicos a la cuestión*, Doctorado en Artes, Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP)—, así como con los ejes trabajados en los proyectos de investigación *Lógicas de la producción de investigación en el campo del arte* —I+D 2018-2020, Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), directora: Clara Azaretto, codirectora: Silvina Valesini— y *El giro performativo en las artes visuales. A propósito de cuerpos, espacios y objetos puestos en acto* (I+D 2020-2024, IPEAL, directora: S. Valesini, codirectora: Guillermina Valent).

En la formación de las carreras de artes —como en la universidad en general—, la metodología de la investigación entra en juego como área que aporta herramientas para impulsar la investigación y, así, la producción de conocimiento científico. Cuestión que invita a analizar e historizar el lugar de la ciencia como productora de conocimiento legitimado en la universidad y lo social (Villoro, 2002; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), así como su relación con otros tipos y modos de producción de conocimiento. En el campo del arte, este análisis parece opacarse y quedar relegado tras la supuesta oposición entre ciencia y arte. Pero el debate debe permitir ir más allá de esta idea polarizante de ciencia versus arte. Complejizar la mirada y dar lugar a pensar cómo entramar modos diferentes de conocer el mundo, donde estos puedan articularse y enriquecerse entre sí. No se trataría de forzar a la ciencia a volverse *artística* ni al arte *científico*, sino de pensar nuevos modos de diálogo y construcción. Donde la ciencia tiene mucho que aprender del arte.

Este es un tiempo instituyente en el campo del arte, tanto por su más reciente incorporación en la universidad (Vicente, 2006; García & Belén, 2013) como por la proyección de una práctica investigativa que viene abriéndose a nuevas posibilidades. Siendo una invitación a sostener las preguntas.

¿Qué entendemos por ciencia?

Si bien consideramos que el conocimiento científico supone un alcance teórico en articulación con la posibilidad de explicitar las operaciones en que se sustenta su construcción —lo que denominamos contrastación empírica (Samaja, 1999, 2004; Ynoub, 2014)—, parece preciso advertir que no hay posiciones unívocas sobre lo que entendemos por ciencia —así como tampoco las encontramos sobre el arte—.

1 Se desplegaron dos frentes de abordaje: el análisis de los proyectos I+D presentados ante la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la FDA-UNLP entre el 2010 y el 2018, y la toma de entrevistas a directorxs de los proyectos. Cabe aclarar que los proyectos no reflejan necesariamente la práctica investigativa en sí misma, ya que refieren a una instancia de planificación, que a su vez está condicionada por requisitos y formatos institucionales.

Desde los proyectos analizados en el marco de la investigación 2018-2020,¹ así como del análisis de las producciones y acompañamiento en mi experiencia como docente y tutora; se infiere el predominio de ideas sobre la *ciencia* y la práctica investigativa ligadas a las tradiciones de cada campo (Wood, 2019).

Al inicio de la cursada de la materia en grado,² suelen predominar las ideas de *ciencia* asociadas a las ciencias naturales y las ciencias duras, ligadas a la experimentación como modo de validación, asociado a la cuantificación, cercanas a los modelos positivistas, con predominio de referentes tradicionales de estos campos, de países hegemónicos, y con amplia mayoría de varones (Palermo, 2006; Maffía en Canal Encuentro, 2018). Investigar —sobre todo para lxs alumnxs de grado— pareciera ser algo que hacen otrxs. La supuesta fijeza y rigurosidad del conocimiento científico, su enaltecimiento —de la mano del supuesto que confunde el producto de una investigación particular con lo que ubicamos como un cuerpo teórico consolidado, resultado de una sucesión más compleja de proyectos—, aparecen como ideales y barreras que ponen distancia respecto de la que podría ser considerada una práctica más cercana, familiar. Lo cual se relaciona, a su vez, con el supuesto del conocimiento científico como neutro, deshumanizado.

Esta idea de ciencia, de raíz moderna, occidental, capitalista, androcéntrica (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; De Sousa Santos, 2015; Caballero, 2016; Maffía en Canal Encuentro, 2018), predominante aún hoy en día, es preciso que pueda ser repensada y analizada en la complejidad de su construcción y consolidación. Es por eso que, desde una posición crítica, se propone pensar a la ciencia como una práctica social (Ynoub, 2014). A los aspectos procedimentales y a las acciones puestas en juego en el proceso de construcción del conocimiento científico —eje de estudio de la metodología de la investigación—, necesariamente tengo que analizarlos a la luz de sus condicionamientos sociohistóricos, institucionales, ontológicos, epistemológicos, así como a los aspectos subjetivos, propios de la historia singular de quienes investigan (Wood, 2017).

Reforzada por las concepciones tradicionales, la idea de *investigación* aparece asociada mayormente a las exigencias de validación que conllevaría el conocimiento científico, que invisibiliza o delega a un segundo plano los aspectos que en ella podemos vincular al descubrimiento y a la creación —de la mano de un posicionamiento problematizador y crítico de la realidad, de la práctica y de los modelos teóricos—.

Esta tensión entre el descubrimiento y la validación, los dos modos del método general de la ciencia, es eje de la producción de conocimiento en la práctica investigativa (Samaja, 1999, 2004). Pero muchas veces parecen tornarse un par de opuestos en contradicción para lxs

² Se contemplan, a su vez, actividades realizadas durante las cursadas, cuestionarios y encuestas a los alumnxs al inicio y cierre de los cursos, etcétera.

alumnxs e investigadorxs. La enseñanza de la metodología tiene que estar advertida de esto, para poder promover el entramado dialéctico de ambas facetas.

Metodología como campo y como *caja de herramientas*

Me parece importante diferenciar la alusión a la metodología de la investigación como campo de saber de la referencia a la metodología como entramado complejo de acciones puestas en juego en la producción de conocimiento³ —como *caja de herramientas*, de la que hacer uso—. Como en todo campo, dentro de la metodología encontramos corrientes teóricas con posicionamientos ontológicos y epistemológicos diversos, y por ende sus propias concepciones sobre los aspectos metodológicos en la investigación. Vemos cómo ciertos saberes se instalan como hegemónicos frente a otros, donde se juegan múltiples y complejos entramados de poder, se entrelazan cuestiones culturales, políticas, institucionales, de clase, de género... Y así, en las tradiciones, se cristalizan prácticas, estrategias y técnicas, modos de hacer en la investigación, que es preciso analizar y revisar críticamente, tanto en la práctica investigativa misma como en la enseñanza de la metodología.

El discurso metodológico muchas veces se percibe como rígido, normalizador, y se torna obstáculo más que motor y herramienta en la investigación. Esto tiene que ser algo que nos interpele a quienes enseñamos en este campo, para movernos a revisar nuestras propias prácticas. Pensar más allá de los cánones metodológicos. Entender a la metodología de modo abierto y flexible, puesto que parte de una disciplina reconstructiva que analiza una práctica ya consumada, sin pretensiones de prescribir acciones y modos de hacer. Abierta a nuevas posibilidades. En lo que seguramente el diálogo con el arte aporta gran caudal. Por lo tanto, la enseñanza de la metodología de la investigación como enseñanza de la práctica investigativa tiene que ser coherente con este posicionamiento teórico.

Muchas veces las propuestas de investigación en sus inicios presentan ideas muy interesantes, originales, complejas, que luego se ven reducidas al tratar de transmitir las por escrito en el formato de un proyecto, que se atiene a la estructura metodológica formal. Esto abre la pregunta sobre la concepción y el lugar que ocupa esta *estructura* en el diseño y concreción de una investigación. Así como interroga sobre los modos y formatos de presentación, transmisión, circulación y divulgación, y el lugar la escritura como vías hegemónicas —que relega otros modos de producción y transmisión de conocimiento, como la oralidad, la visualidad, lo audiovisual, lo experiencial, etcétera—.

Reconocer a la práctica investigativa como una práctica puesta en acto por sujetxs supone humanizarla y, como tal, saberla en un punto singular. Por lo cual, a la estructura metodológica formal tenemos que entenderla como una hoja de ruta, no como un esquema cerrado,

³ A su vez, identificamos como *metódicas* a las técnicas y estrategias particulares que cada campo de saber —y corrientes dentro de estos— fue consolidando.

unidireccional y lineal, sino como un mapa que articula acciones que orientan la construcción y la validación de un conocimiento. Acercar la práctica investigativa, visibilizando sus lazos con lo social, con otras prácticas, con saberes diversos que pongo en juego en esta construcción del conocimiento científico, permite a su vez que se pueda reconocer en prácticas más familiares —artísticas, profesionales, cotidianas, etcétera— la aplicación de algunas o similares herramientas metodológicas. De esa manera, lo metodológico deja de ser algo exclusivo de la investigación y pasa a ser una *herramienta* de la que puedo hacer uso, aprehendiéndola y expandiendo sus posibilidades.

Algunos desafíos en los procesos investigativos

A partir de lo analizado, puede leerse implícito un desafío para quienes enseñamos metodología de la investigación: la importancia de la propia reflexión sobre los modelos teóricos y las estrategias metodológicas, así como motivarla en lxs alumnxs e investigadorxs.

Un aspecto central de la investigación es la validación empírica de los conocimientos nuevos, ligada estrechamente al diseño de las estrategias para el abordaje empírico⁴ de la problemática que investigamos. Un punto importante a revisar y profundizar desde la enseñanza de la metodología de la investigación es el de poder ampliar la mirada hacia la complejidad que supone el proceso de construcción de los datos. Este proceso se despliega en diferentes momentos de la investigación: se anticipa en las preguntas que nos mueven desde los inicios y en la asunción de ciertos modelos teóricos desde los que pensamos la problemática a investigar; se diseña y anticipa al explicitar categorías de análisis y estrategias empíricas de abordaje; se producen los datos empíricos —en bruto, podríamos decir— al momento de aplicar dichas estrategias; y terminan de configurarse cuando los interpretamos.

Este circuito tan complejo muchas veces es simplificado en la enseñanza de la metodología, y reducido en su riqueza y creatividad. Corremos el riesgo de volverlo una adecuación burocrática a los tiempos lineales y unidireccionales de la estructura y formato escrito de un proyecto de investigación, que perdería de vista la importancia de la coherencia interna, no solo en función de los términos conceptuales que se usan y la relación entre las partes del proyecto, sino sobre todo la posibilidad de conservar un posicionamiento teórico-ideológico-práctico-metodológico. Es en este sentido que es importante diferenciar la temporalidad de un *proceso* de investigación —como articulación compleja e integral de las acciones de una investigación—, de lo que hace a un *proyecto* —como documento que se presenta a una institución para su gestión y control—. La idea de *proceso* nos tiene que poder liberar de la fijeza de los tiempos, del orden, de la rigidez, y permitir que dialoguen la problematización, las ideas, las búsquedas con sus

⁴ La diversidad de campos del saber e investigaciones nos obligan a considerar esta característica de contrastación empírica del conocimiento científico y a contemplar este amplio abanico de posibilidades, donde podemos encontrar investigaciones basadas en un análisis de fuentes bibliográficas, otras que impliquen trabajo de campo y, en este caso, también variedad de orientaciones posibles, etcétera.

esfuerzos constantes de validación progresiva a lo largo del trabajo investigativo. Por lo que surge como importante considerar en la cursada, tanto en las estrategias didácticas, de trabajo y de acompañamiento, como en las mismas evaluaciones, este valor de lo procesual y lo dialógico.

Tanto lxs alumnxs como los proyectos analizados en la investigación 2018-2020 (Wood, 2019), al hacer referencia al momento de asunción de estrategias empíricas, ubican predominantemente procedimientos tradicionales de los campos de las humanidades, las ciencias sociales y la historia del arte: abordaje documental/archivo, entrevistas, observaciones, análisis de obra/experiencias artísticas, técnicas de análisis interpretativo-hermenéutico, etcétera. Esto nos interpela una vez más, a quienes trabajamos desde una perspectiva metodológica, a reflexionar sobre las estrategias que ponemos en juego en nuestro propio quehacer, y que inaugura nuevos interrogantes: ¿qué lugar le damos al momento de diseño de estrategias? ¿Qué lugar y uso hacemos de las herramientas ancladas en las tradiciones canónicas y/o en los aportes hegemónicos europeos/anglosajones? ¿Cómo problematizarlas? ¿Cómo construir nuevas?

Rescatar el valor del diseño de estrategias empíricas como entramado original, creativo y que, nuevamente, visibiliza el posicionamiento de quienes investigan, permite revisar las técnicas que aportan los modelos teóricos, las tradiciones de cada campo, para reflexionar sobre ellas, sobre su historia, sus modos de aplicación, y tomar decisiones en consecuencia. Descolonizar nuestras prácticas supone pensar que las herramientas metodológicas, así como los conceptos, se cristalizan invisibilizando sus condicionamientos sociohistórico-políticos, ontológicos, epistemológicos, de género, de clase, etcétera (Tuhawai Smith, 2016). Desnaturalizarlas nos permitirá reconocer los datos como resultado de las decisiones tanto relativas a su diseño y planificación como a su aplicación. Darle el valor y el tiempo suficiente en la cursada y el acompañamiento de la investigación a estas reflexiones implica también poder estar abiertxs a nuevas posibilidades de diseño y aplicación, así como a nuevas estrategias. Recuperar saberes y estrategias de otros campos, de otras prácticas, de otrxs, para poder enriquecer una mirada y abordaje, nos permite pensar en el valor de la articulación y el diálogo entre saberes y sujetos.

La dimensión subjetiva de la práctica

En esta búsqueda es interesante reflexionar sobre algunos de los aspectos subjetivos que fundan el proceso de aprendizaje, y que se relacionan a su vez con la práctica investigativa y el proceso de construcción de conocimiento científico. El aprendizaje significativo (Merhy, 2006) tiene su condición de posibilidad en la propia incomodidad del sujeto con su manera de hacer o de pensar previo, frente a la necesidad de responder a los problemas que se le presentan. Hay que notar que este proceso es singular, del propio sujeto; en el punto que es una vivencia y una percepción propia. A partir de allí se distingue un segundo tiempo, en el que dialoga con lo propio, lo problematiza, y abre su mirada a nuevos modelos, nuevos saberes, como alternativas para resolver los problemas. Para así poder llegar a un tercer momento, que implica la producción de un nuevo conocimiento superador. La formación, siguiendo esta

lógica, no tiene un propósito acumulativo, sino la transformación de los conocimientos y las prácticas. Valorar, por ende, no solo lo apropiado, sino sobre todo lo que aún no se conoce y mueve la búsqueda. Y así la importancia de recuperar, en el acompañamiento docente y en la práctica investigativa, los conocimientos que cada quien trae, para desde allí cimentar y construir los futuros. Dirá Juan Samaja (2004) que la vida misma es una *cantera de modelos*, en el punto en que es desde los conocimientos no solo teóricos, sino sobre todo prácticos –y aquí el pensamiento se articula con la acción, el cuerpo y la sensibilidad (Freire, 2008)–, que unx ha ido consolidando a lo largo de las diversas experiencias de vida, que nos enfrentamos a los nuevos desafíos prácticos y/o cognoscitivos. Esto mismo ponemos en juego en la investigación.

Este movimiento es posible en tanto el sujeto presente una posición no totalizante frente al saber, que posibilite la apertura y el diálogo con otrxs, con otros saberes; el análisis de los límites del propio saber y el de lxs otrxs; poder problematizarlos, interrogarlos; y dar lugar a nuevas interpretaciones y modos de hacer. El desafío entonces es crear las condiciones de posibilidad para que este movimiento pueda darse y, así, habilitar espacios, estrategias, contenidos, etcétera que favorezcan este posicionamiento en el sujeto, alumnx, investigadxr. Esta posición de apertura reflexiva, problematizadora, tanto de los modelos teóricos como de las estrategias metodológicas que ponemos en acto en la investigación, se constituye en una herramienta central de la que hacer uso en diferentes prácticas y campos. Entonces el eje pasa a ser cómo fomentar posiciones subjetivantes –no alienantes– en los espacios de formación y en la práctica investigativa, para que cada unx pueda implicarse allí. Desafío que nos sigue invitando a reflexionar y explorar nuevas alternativas. «Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 2008, p. 47).

Referencias

Canal Encuentro. (2018). Conferencia LNF 2018: «Género y políticas del conocimiento», Por Diana Maffía - Canal Encuentro [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>

Caballero M. (2016). *Teoría de la práctica artística. Fundamentos para una mirada situada del campo estético y cultural*; EDULP, La Plata, Argentina.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.

De Sousa Santos, B. (2015). *Una Epistemología del Sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

García, S. & Belén, P. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos a la investigación artística. Fundamentos, conceptos y diseño de proyectos*. Saarbrücken, Alemania: Académica Española.

Merhy, E. (mayo-agosto de 2006). Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del Trabajo en Salud. *Revista Salud Colectiva*, 2(2), 147-160.

Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.

Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: JVE.

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías*. Santiago de Chile, Chile: LOM.

Vicente, S. (2006). Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística. En R. Gotthelf (Dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias* (pp.191-206). Mendoza, Argentina: Editorial de la UNCuyo.

Villoro, L. (2002). *Crear, saber, conocer*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Wood, L. (2017). La lógica en la creación. La ciencia, el arte, la vida cotidiana. En C. M. Azaretto (Comp.), *Investigar en arte* (pp. 39-74). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64154>

Wood, L. (2019). Lectura metodológica de la investigación en el campo del arte. Ponencia presentada en las 9.ª Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales. Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81415>

Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Apuntes para una metodología crítica*. Ciudad de México, México: Cengage Learning Editores.

