



Formación docente y metodologías propias del pensamiento artístico: hacia una epistemología situada de la Educación Artística.

María José Apezteguía¹

Resumen

El artículo analiza la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico como problemas centrales e interrelacionados del campo de la Educación Artística (EA). La hipótesis principal sostiene que ambos problemas son, en última instancia, la misma pregunta formulada desde perspectivas diferentes. Mediante una revisión crítica de literatura iberoamericana e internacional, el trabajo examina la fractura estructural entre el dominio técnico-artístico y el pedagógico en la formación docente en artes en el Cono Sur, documenta sus implicancias en términos de justicia educativa y propone tres metodologías como alternativas epistemológicas, a saber: la Investigación Basada en las Artes (IBA), la a/r/tografía y la investigación-creación. A partir del análisis de experiencias institucionales en Argentina, Chile y Uruguay, propone que la articulación entre formación docente reflexiva y metodologías artísticas de investigación sería la estrategia más viable para superar la subordinación epistémica del campo frente a los sistemas convencionales de evaluación académica y que una formación docente transformadora solo es posible si se incorporan metodologías del pensamiento artístico como eje estructurante con docentes habitándolas reflexivamente.

¹ Facultad de Artes, Universidad de la República, Uruguay
maria.apetzteguia@artes.udelar.edu.uy



Palabras clave: educación artística, formación docente, metodologías artísticas, investigación-creación, a/r/tografía, epistemología, Cono Sur

Summary

The article analyzes teacher training and methodologies specific to artistic thinking as central and interrelated issues in the field of Arts Education (AE). The main hypothesis posits that both issues are, ultimately, the same question posed from different perspectives. Through a critical review of Ibero-American and international literature, this study examines the structural divide between the technical-artistic and pedagogical domains in the initial training of arts teachers in the Southern Cone, documents its implications in terms of educational justice, and proposes three methodologies as epistemological alternatives: Arts-Based Research (ABR), a/r/tography, and research-creation. Based on an analysis of institutional experiences in Argentina, Chile, and Uruguay, it proposes that the articulation between reflective teacher training and artistic research methodologies would be the most viable strategy for overcoming the field's epistemic subordination to conventional academic evaluation systems, and that transformative teacher training is only possible if methodologies of artistic thinking are incorporated as a structuring axis and if teachers are capable of engaging with them reflectively.

Keywords: arts education, teacher training, artistic methodologies, research-creation, a/r/tography, epistemology, Southern Cone.

Un problema con dos caras

Só um saber consciente e informado
torna possível a aprendizagem em arte.

Ana Mae Barbosa

La Educación Artística (EA) ha recorrido, en las últimas cuatro décadas, un trayecto complejo que la ha llevado de ser



considerada una asignatura ornamental en las currículas a constituirse en un campo de producción de conocimiento con epistemología propia, métodos específicos y una agenda de investigación en expansión regional e internacional. Este tránsito, sin embargo, no ha sido lineal ni ha estado exento de contradicciones estructurales que persisten hasta el presente.

Entre esas contradicciones, dos se destacan por su centralidad y porque además se condicionan entre sí, a saber: la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico. La primera nos remite a la pregunta de qué tipo de profesional necesita la educación artística —y, algo no menor, cómo formarlo— en un momento en que las certezas sobre el conocimiento, la enseñanza y la creación están siendo revisadas desde diversos aspectos. La segunda interroga los modos específicos en que el arte produce conocimiento, y cómo esos modos pueden operar como metodologías de investigación legítimas y rigurosas sin perder su especificidad en el proceso de traducción al lenguaje académico convencional.

La hipótesis que orienta este artículo es que ambos problemas son, en última instancia, una misma pregunta formulada desde distintas perspectivas ya que una formación docente que no problematice los modos de conocer propios de las artes reproducirá indefinidamente el modelo del "artista-docente" —competente en su disciplina, pero con escasa formación respecto de cómo articular una pedagogía reflexiva sobre su propia práctica pero, por otra parte, una metodología artística de investigación que no cuente con docentes capaces de habitarla y enseñarla permanecerá como capital de unos pocos iniciados en los programas de posgrado, sin penetrar en las aulas donde se forman las generaciones futuras de artistas y educadores.



La educación artística y sus condiciones de posibilidad epistemológica

1.1 Un recorrido particular

La investigación en EA fue construyendo su identidad en el marco de una diferenciación gradual respecto de, al menos, tres tradiciones previas que, en distintos momentos históricos, reclamaron para sí el estudio de las prácticas artísticas en entornos educativos y que fueron la estética filosófica e historia del arte (profundidad especulativa carente de instrumentos metodológicos para el estudio de los procesos en contextos escolares concretos), la psicología del desarrollo y del arte (rigurosidad empírica aunque tendiente a la descontextualización de los procesos de las condiciones culturales en que se producen), y las didácticas específicas (que situó la investigación en la especificidad del aula, pero sumó una fragmentación disciplinar impidiendo la construcción de preguntas comunes).

La EA como campo de estudios propiamente dicho comienza a tomar forma en los Estados Unidos y el Reino Unido durante los años ochenta, cuando investigadores como Elliot Eisner (Universidad de Stanford) y el equipo del Proyecto Zero (Universidad de Harvard) armaron una agenda de investigación que cruzaba estas tradiciones y las ponía en diálogo con la teoría curricular, la sociología de la educación y los estudios culturales (Eisner, 1994; Gardner, 1983). En el contexto iberoamericano, la trayectoria fue diferente y estuvo marcada, fundamentalmente, por la figura de Ana Mae Barbosa y su Propuesta Triangular — hacer artístico, lectura de imagen y contextualización histórico-cultural—, articulando la EA con la idea de ciudadanía cultural en un momento en que varios países de la región salían de dictaduras



que habían cercenado tanto las libertades culturales como las educativas (Barbosa, 1991).

Hoy el campo cuenta con asociaciones de investigación propias, revistas arbitradas y decenas de tesis doctorales anuales en todo el mundo. Sin embargo, sería erróneo suponer que esta visibilidad institucional implica homogeneidad puesto que el de la EA es un campo plural, disputado y en permanente redefinición.

1.2 La pregunta principal

¿Puede el arte —no como objeto de estudio, sino como proceso y como forma de pensamiento— producir conocimiento válido en el sentido que la academia asigna a esa expresión? La posición dominante en las instituciones universitarias durante gran parte del siglo XX fue obviar la pregunta ya que se argumentaba que el conocimiento legítimo requería proposiciones verificables, metodología explícita y replicabilidad, y ninguna de esas condiciones parecía cumplirse en la práctica artística.

Por el contrario, quienes creen que sí es posible, sostienen que la investigación en EA no niega esas condiciones, sino que precisamente las amplía. Desde esta perspectiva se sostiene que la rigurosidad metodológica puede adoptar formas distintas a las de la ciencia positivista; que la verificabilidad de una proposición artística se produce de manera diferente a la verificabilidad experimental; y que la replicabilidad, en un campo donde la singularidad de la experiencia es constitutiva, puede significar algo distinto a la reproducción exacta de un experimento (Lincoln y Guba, 1985; Sullivan, 2005).

Esta posición se sustenta en una genealogía filosófica que incluye la crítica de Wittgenstein a la idea de un lenguaje privado, la noción deweyana de la experiencia como forma de



conocimiento, la fenomenología de Merleau-Ponty sobre la corporalidad como condición del pensamiento, y las epistemologías feministas y poscoloniales que cuestionan la pretensión de neutralidad del conocimiento científico convencional. Además, cabe agregar que la obra de Maxine Greene sobre la imaginación y el arte como vías hacia la libertad (Greene, 1995) y la de Graeme Sullivan sobre la práctica artística como investigación (Sullivan, 2005) han articulado estos fundamentos en propuestas metodológicas concretas que serán examinadas más adelante.

Es decir, por lo anterior, que el reconocimiento de esta problemática condujo al desarrollo de criterios propios de evaluación de la investigación artística, distintos a los convencionales, entre los cuales se destacan la reflexividad (la capacidad del investigador de dar cuenta de su propio lugar en el proceso de producción de conocimiento), la transferibilidad (la posibilidad de que los hallazgos de una investigación iluminen situaciones análogas en otros contextos) y la resonancia (la capacidad de la investigación de interpelar a quienes no participaron de ella, provocando reconocimiento o disenso productivo) (Lincoln y Guba, 1985; Leavy, 2015). Estos criterios no son concesiones relativistas sino más bien la expresión metodológica de una epistemología alternativa que reconoce la singularidad de la experiencia estética como dimensión irreducible del conocimiento humano.

II. La formación docente como nudo del problema

2.1 Una fractura constitutiva

En Iberoamérica, la formación docente en EA es el tópico más investigado y la razón es estructural ya que todos los demás



problemas —su legitimidad curricular, su impacto en el desarrollo de los estudiantes, su contribución al pensamiento crítico— pasan por la mediación del docente. La calidad de esa mediación depende, directamente, de los modelos de formación disponibles, y esos modelos presentan, en el conjunto del sistema educativo iberoamericano, un quiebre que la investigación ha documentado de manera consistente y es la separación entre el dominio técnico-artístico y el dominio pedagógico.

Esta fractura tiene una expresión cuantitativa y otra cualitativa. La cuantitativa es alarmante: investigaciones recientes sobre el sistema educativo chileno documentan que el 64,3% de los docentes que enseñan Artes en la escuela primaria y secundaria carece de formación específica en el área, con agudización en el caso de las docentes mujeres y en los establecimientos municipales (Errázuriz Larraín y Fernando-Schmutzer, 2021). En Uruguay, los estudios señalan los impedimentos para abordar las necesidades particulares de los estudiantes en la EA y destacan la relevancia de generar entornos exploratorios que la formación inicial no siempre proporciona. En Argentina, la situación es análoga en el sector no universitario, aunque los programas de formación docente universitaria muestran mayor nivel de especialización.

Desde el punto de vista cualitativo, este quiebre es más difícil de medir aunque igual de importante, no solo hay pocos docentes especializados, sino que los que existen han recibido una formación donde se separa el dominio técnico-artístico del dominio pedagógico, como si fueran competencias independientes que pueden adquirirse de manera independiente y sumarse al final. Esta separación no es inocente porque refleja una concepción implícita del conocimiento artístico como técnica transferible, similar a la que opera en las didácticas de otras



disciplinas escolares, y deja fuera precisamente lo que caracteriza al pensamiento artístico: su dimensión reflexiva, su orientación hacia la pregunta antes que hacia la respuesta con la consiguiente capacidad de producir conocimiento en el proceso de creación.

2.2 Las limitaciones del modelo del "artista-docente"

El modelo dominante en la formación de docentes de artes sigue siendo, en términos generales, el del "artista-docente" sustentado en la idea de que la competencia artística es condición suficiente —o al menos necesaria y casi suficiente— para enseñar. Este modelo tiene una lógica interna comprensible ya que si el conocimiento artístico es, esencialmente, procedimental y experiencial, el modo más natural de transmitirlo es a través de la demostración y la práctica, y quien mejor puede demostrarlo es quien mejor domina esta práctica. El problema es que esta lógica confunde el dominio de una práctica artística con la capacidad para enseñarla, y esa confusión tiene consecuencias pedagógicas graves.

Un artista que no ha reflexionado sobre los fundamentos epistemológicos de su propia práctica difícilmente podrá guiar a sus estudiantes en ese proceso de reflexión. Puede transmitir técnicas, compartir experiencias, modelar actitudes estéticas, pero le será difícil crear las condiciones para que sus estudiantes desarrollen su propio pensamiento artístico —que es, en definitiva, el objetivo central de la EA como campo educativo. Como señalan Orbeta-Green y Doren-Tello (2024) en su revisión de los programas de pedagogía en artes visuales acreditados en Chile, la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos sigue siendo el desafío no resuelto central de la formación docente en el área.



La alternativa al modelo del artista-docente no es, sin embargo, lo contrario, ya que el modelo del pedagogo de las artes que conoce en profundidad las teorías del aprendizaje y la didáctica, pero que tiene una relación superficial o instrumental con la práctica artística produce docentes capaces de diseñar secuencias didácticas y evaluar competencias, pero incapaces de habitar el proceso creativo con sus estudiantes, de tolerar la incertidumbre que la creación produce y, en última instancia, de reconocer los momentos en los que la obra se convierte en pensamiento.

Ante esto, lo que la investigación en este sentido ha identificado como necesario es algo cualitativamente diferente y consiste en la necesidad de formar un tipo de docente que integre el saber artístico y el saber pedagógico en una identidad profesional reflexiva, que produce simultáneamente el saber hacer (la práctica artística en misma) y el pensar acerca de (la reflexión acerca de esta práctica).

2.3 La identidad docente como práctica reflexiva

La noción de identidad docente reflexiva en EA tiene una genealogía específica que la pone en relación directa con las metodologías propias del pensamiento artístico. En particular, la propuesta a/r/tográfica de Rita Irwin —que será examinada en detalle más adelante— ha sido uno de los marcos conceptuales para pensar la formación docente en artes no como acumulación de competencias separadas (artísticas, pedagógicas, investigativas) sino como construcción de una subjetividad profesional que habita simultáneamente los tres roles sin reducirlos mutuamente.

Esta perspectiva tiene consecuencias directas para el diseño curricular de los programas de formación. Si el objetivo es formar docentes capaces de habitar reflexivamente la creación artística y



no solo enseñar procedimientos o transmitir contenidos disciplinares, los dispositivos de formación deben ser, ellos mismos, dispositivos de pensamiento artístico. Las prácticas de observación, documentación y reflexión sobre la propia práctica no son actividades complementarias de la formación artística, son su núcleo, el espacio donde se produce la integración entre saber hacer, saber enseñar y saber investigar.

En el Cono Sur, algunos programas han comenzado a incorporar esta perspectiva, aunque de manera fragmentaria y sin el respaldo sistemático de políticas institucionales. El programa del IENBA-UdelaR, en diálogo con el Núcleo de Investigación en Cultura Visual coordinado por Fernando Miranda, ha ensayado dispositivos de formación que articulan la práctica artística con la reflexión pedagógica y la investigación educativa, tomando como eje la documentación y el análisis de los propios procesos de creación (Miranda, Gallardo y Cabrera, 2024). En Chile, el desarrollo del Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile ha generado un espacio donde la formación de investigadores y la formación de docentes se piensan juntas, aunque el programa opera fundamentalmente en el nivel de posgrado y su impacto en la formación propiamente dicha es todavía indirecto.

2.4 La dimensión política de la cuestión.

La discusión sobre la formación docente en EA no puede desligarse de su dimensión política en un contexto en que la EA es reconocida como componente de los derechos culturales de los ciudadanos —según los marcos de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Artística (Lisboa, 2006) y la Agenda de Seúl (2010), así como los documentos de la OEI (2023, 2025)—, la



calidad de la formación docente no es solo una cuestión de eficiencia pedagógica sino de justicia educativa.

La distribución desigual de docentes especializados en artes reproduce y amplifica las desigualdades existentes en el acceso a la cultura. En las escuelas de sectores socioeconómicos favorecidos, por ejemplo, existen mayores probabilidades de contar con docentes formados en sus disciplinas, mientras que las de sectores vulnerables dependen de docentes sin especialización que, con frecuencia, priorizan otras asignaturas o reproducen una EA de bajo perfil cognitivo. Esta asimetría es, al mismo tiempo, una violación del derecho a la educación artística y una señal de la baja valoración social y política que el campo arrastra, particularmente en estos casos donde se priorizan otros aspectos en desmedro de la formación artística que es considerada como una inversión que no colaborará con el desarrollo socio-económico de las poblaciones educativas afectadas.

La investigación iberoamericana ha comenzado a articular estos dos registros —el epistemológico y el político— en una propuesta que formula la formación docente en EA no solo como cuestión de competencias sino como cuestión de ciudadanía cultural. Desde esta perspectiva, formar un docente de artes es, al mismo tiempo, formar a alguien capaz de crear condiciones para que sus estudiantes ejerzan efectivamente su derecho a la experiencia estética, al pensamiento creativo y a la participación activa en la cultura. Esto exige, entre otras cosas, que los programas de formación incorporen no solo contenidos disciplinares y estrategias pedagógicas, sino también marcos críticos que permitan a los futuros docentes situar su práctica en el contexto de las desigualdades sociales y culturales en las que opera.



III. Metodologías propias del pensamiento artístico: tres orientaciones fundamentales

3.1 El pensamiento artístico como modo de conocer

Antes de examinar las metodologías específicas, es necesario precisar qué se entiende por "pensamiento artístico" en el contexto de la investigación en EA. La expresión no designa simplemente el pensamiento que ocurre en el transcurso de la actividad artística —aunque incluye eso—, sino un modo específico de abordar los problemas, construir conocimiento y representar el mundo que tiene características propias e irreductibles a otros modos de conocer.

Siguiendo a Eisner (2004), el pensamiento artístico se caracteriza por su orientación hacia la ambigüedad productiva (la capacidad de trabajar con problemas que tienen múltiples soluciones igualmente válidas), su atención a las dimensiones cualitativas de la experiencia (el reconocimiento de que no todo lo relevante puede ser cuantificado o proposicionalmente articulado), su disposición al riesgo exploratorio (la voluntad de aventurarse en terrenos donde el resultado no está garantizado), y su capacidad de producir conocimiento a través de la forma material y sensible (la conciencia de que la elección de los medios de expresión no es neutral, sino constitutiva del conocimiento que se produce).

Estas características no son rasgos secundarios o accidentales del pensamiento artístico sino que son su estructura epistemológica fundamental. Y son, precisamente, las que hacen del pensamiento artístico un recurso especialmente valioso para la investigación en campos donde los métodos convencionales resultan insuficientes como, por ejemplo, el estudio de la experiencia subjetiva, las dimensiones afectivas y corporales del



aprendizaje, los procesos de formación de identidad, las formas de conocimiento que circulan en los márgenes del curriculum formal.

Las metodologías que se examinarán a continuación —la IBA, la a/r/tografía y la investigación-creación— son las expresiones más elaboradas de un programa de investigación en artes que toma estas características y las convierte en procedimientos rigurosos y comunicables, sin por ello abandonar la singularidad que las define.

3.2 La Investigación Basada en las Artes (IBA): ampliar el campo de lo visible

La Investigación Basada en las Artes (IBA), o Arts-Based Research (ABR) en inglés, es la denominación más amplia para el conjunto de metodologías que utilizan procedimientos artísticos como herramientas para generar, organizar y comunicar conocimiento. El término fue acuñado por Elliot Eisner a comienzos de los años noventa, aunque las prácticas que designa son anteriores (Eisner, 1993; Barone y Eisner, 2012).

Esta no es una metodología única sino un paraguas que cobija un conjunto heterogéneo de enfoques tales como la narrativa artística (que usa la escritura literaria como forma de investigación), la investigación fotográfica y cinematográfica (que produce conocimiento a través de imágenes), la investigación performativa (que emplea el cuerpo y la acción como instrumentos de indagación) y la investigación a través del diseño (que estudia los procesos de resolución de problemas estéticos). En todos los casos, el rasgo distintivo es que la creación artística no es solo el objeto de estudio sino también el medio de investigación.



Las posibilidades de la IBA son especialmente ricas en el estudio de fenómenos que la investigación convencional tiende a dejar fuera. Como señalan Barone y Eisner (2012), la IBA no busca producir generalizaciones estadísticas sino ampliar la visión para hacer que quien se acerca a los resultados de la investigación vea de un modo que antes no veía. Esta formulación captura algo único porque no opera mediante la producción de afirmaciones verdaderas sobre el mundo, sino mediante la expansión del repertorio perceptivo y comprensivo de quienes participan de ella —tanto los investigadores como los lectores o espectadores de la investigación.

En el contexto de la formación docente, esta metodología ofrece posibilidades específicas que conviene señalar. Un programa de formación que incorpora la IBA no solo equipa a los futuros docentes con herramientas de investigación, también los implica en un proceso de aprendizaje que reproduce, en sus propias condiciones de posibilidad, las características del pensamiento artístico que luego deberán promover en sus estudiantes. Aprenden a investigar de un modo que es, en sí mismo, una forma de aprender a enseñar.

Una crítica recurrente que recibe la IBA es la que cuestiona su rigurosidad y señala que si cualquier obra artística puede ser investigación, ¿cómo se distingue la investigación artística de la mera expresión personal? Una respuesta posible es que este método de abordaje requiere intención investigativa explícita, reflexividad sobre el proceso, comunicabilidad de los hallazgos y apertura al escrutinio de la comunidad académica. No toda obra es investigación, pero toda investigación artística es también obra. La distinción reside en su orientación y en sus condiciones de producción.



3.3 La a/r/tografía: la identidad como metodología

La a/r/tografía es una modalidad específica de IBA desarrollada por Rita Irwin en la Universidad de British Columbia (Canadá) a partir de 2003 (Irwin y De Cosson, 2004). Su nombre es una fusión deliberada de tres palabras inglesas: artist (artista), researcher (investigador) y teacher (docente), y su propuesta central es que estas tres identidades pueden y deben coexistir en la misma persona sin reducirse mutuamente.

El investigador a/r/tográfico no es un artista que también investiga, ni un investigador que también enseña porque es alguien que habita simultáneamente los tres roles y produce conocimiento en el espacio de tensión entre ellos. Esta simultaneidad no es una metáfora y se expresa en formas de escritura y presentación de la investigación que son deliberadamente híbridas —poéticas, visuales, fragmentadas—, porque la forma es parte del contenido. La a/r/tografía sostiene que el modo en que se presenta la investigación no es indiferente a lo que esa investigación dice y que el formato fragmentado, que yuxtapone imagen y texto sin resolver su tensión en una síntesis discursiva, es la expresión formal de una epistemología que valora la ambigüedad productiva y rechaza el cierre prematuro del sentido.

La a/r/tografía tiene una relevancia particular para el problema de la formación docente porque ofrece un modelo de subjetividad profesional que integra las tres dimensiones —artística, investigativa, pedagógica— en lugar de tratarlas como competencias separadas que se adquieren sucesivamente. En este sentido, no es solo una metodología de investigación sino también un modelo formativo porque la práctica a/r/tográfica, en el contexto de un programa de formación docente, puede ser el



dispositivo a través del cual los futuros docentes construyen la identidad profesional reflexiva que la EA requiere.

En el contexto iberoamericano, la a/r/tografía ha tenido una recepción significativa fundamentalmente a través del trabajo de Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán en la Universidad de Granada, quienes la han adaptado al contexto europeo y latinoamericano y producido sistematizaciones en lengua española (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Su influencia se puede rastrear en programas de formación docente en Chile, en proyectos del IENBA-UdelaR en Uruguay y en el trabajo del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes en Argentina. Las "renderizaciones" —formas de presentar la investigación que incluyen instalaciones, performances, libros de artista o exposiciones— desafían directamente las convenciones de publicación académica y generan tanto entusiasmo como resistencia en los sistemas de evaluación universitaria, lo que sitúa a la a/r/tografía en el centro de las tensiones institucionales que atraviesan el campo.

3.4 La investigación-creación o de la producción artística como práctica investigativa

La investigación-creación es la denominación dominante en el contexto latinoamericano para el conjunto de prácticas que articulan producción artística e indagación sistemática. A diferencia de la IBA y la a/r/tografía, que tienen genealogías teóricas relativamente centralizadas, la investigación-creación ha emergido de manera más dispersa y en diálogo con las especificidades institucionales de cada contexto nacional.

En Brasil, la noción de pesquisa-criação ha circulado en los programas de posgrado en artes desde los años noventa, con una



inflexión particular en la obra de Cecilia Almeida Salles sobre la genética del proceso creativo. En Argentina, la investigación-creación ha sido el marco conceptual dentro del cual la Universidad Nacional de las Artes ha articulado su política de investigación, especialmente a partir de la creación del Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística" en 2022 y la publicación de la revista ARTEDOC (Universidad Nacional de las Artes, 2023, 2024).

Lo que distingue a la investigación-creación de la producción artística convencional es, fundamentalmente, la intención de sistematización. El proceso creativo se desarrolla con una pregunta de investigación explícita, se documenta de manera reflexiva y sus resultados son comunicados en formas que permiten a otros comprenderlos y debatirlos. Como argumentan Miranda y colaboradores en el contexto uruguayo, la producción artística como práctica de investigación permite dar cuenta de distintos temas de relevancia social, y su riqueza no reside en el producto alcanzado sino en los procesos de desarrollo del trabajo colectivo y en colaboración (Miranda, Gallardo y Cabrera, 2024).

Una revisión sistemática de literatura publicada entre 2014 y 2024 sobre investigación-creación y formación docente en artes en América Latina, elaborada bajo el modelo de análisis de contenido en 24 investigaciones en 19 países a partir de documentos de acceso abierto en Scielo, Redalyc y Dialnet, señala que esta modalidad ha emergido como alternativa epistemológica para integrar la producción artística con la práctica investigativa en la formación universitaria, aunque su adopción sigue siendo desigual y enfrenta resistencias en los sistemas de evaluación académica (Drullard Alcántara, 2025). Esta resistencia no es un obstáculo accidental sino que es la expresión de una tensión estructural entre las lógicas de evaluación heredadas de las ciencias naturales



y sociales y las formas propias de validación de la investigación artística.

En el contexto de la formación docente, la investigación-creación ofrece un modelo particularmente poderoso porque hace del proceso creativo el objeto y el medio de la reflexión pedagógica. Un docente en formación que desarrolla un proyecto de investigación-creación no solo produce una obra sino que, además, produce conocimiento sobre cómo se aprende y se enseña a través de la creación, conocimiento que está incorporado en la obra misma y en la documentación reflexiva del proceso. Este doble producto —obra e investigación— es lo que caracteriza a la investigación-creación como metodología formativa y lo que la distingue tanto de la mera producción artística como de la investigación educativa convencional.

3.5 Hacia una caracterización del pensamiento artístico investigativo

Las tres metodologías examinadas comparten un conjunto de rasgos que permiten caracterizar lo que podría denominarse pensamiento artístico investigativo que no es otra cosa que un modo de abordar los problemas de investigación que integra las características epistemológicas del pensamiento artístico con las exigencias de rigurosidad y comunicabilidad propias de la investigación académica.

En primer lugar, todas comparten la orientación hacia el proceso más que hacia el producto. En la IBA, la a/r/tografía y la investigación-creación, el valor epistemológico de la investigación no reside exclusivamente en sus resultados finales, sino en el proceso de indagación mismo que reside en las decisiones que se tomaron y se descartaron, en los problemas que emergieron y no





se resolvieron, en los hallazgos inesperados que reorientaron la investigación. Esta orientación procesual no es una debilidad metodológica sino que es la condición misma de una epistemología que reconoce el conocimiento como proceso antes que como resultado.

En segundo lugar, incorporan la reflexividad del investigador como dato relevante. El artista/investigador que trabaja con metodologías artísticas no pretende la neutralidad que el paradigma positivista exige sino que, por el contrario, reconoce que su posición —social, cultural, estética, biográfica— condiciona lo que puede ver y lo que produce, y ese reconocimiento se convierte en parte constitutiva de la investigación. Esta reflexividad no es subjetivismo, es la condición de posibilidad de una rigurosidad distinta, más honesta respecto de las condiciones de producción del conocimiento.

Por último, se puede decir que estas metodologías reformulan la relación entre investigador y participantes. En las tres, los "sujetos" de la investigación no son objetos de estudio pasivos puesto que son co-investigadores cuya perspectiva, experiencia y producción son constitutivas del conocimiento generado. Esta reformulación tiene implicaciones éticas y políticas que conectan directamente con el enfoque de la EA como derecho cultural y con la tradición latinoamericana de la pedagogía crítica freireana.

Por último se señala que estas metodologías comparten el desafío de la comunicabilidad y que consiste en la necesidad de producir formas de presentación de la investigación que sean accesibles y que transmitan, no solo las conclusiones sino el proceso y la experiencia de las que emergieron. Este desafío es, al mismo tiempo, una oportunidad porque las formas de presentación de la investigación artística —instalaciones, performances, libros de artista, exposiciones— son en sí mismas

formas de pensamiento que enriquecen el repertorio comunicativo de la comunidad académica lo que hace necesario un trabajo de valorización de las propias prácticas a la interna, precisamente, de estas comunidades académicas.

IV. Articulación y prospectiva: formación docente y metodologías artísticas en el Cono Sur

4.1 El Cono Sur como espacio de inflexión

El Cono Sur —Argentina, Chile y Uruguay— se encuentra en un momento de inflexión en la institucionalización de la investigación en EA. La creación de la Facultad de Artes de la Universidad de la República en Uruguay (2021), el Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile —que busca explícitamente fortalecer las epistemologías propias del campo y las metodologías que permitan sustentar procesos de creación-investigación—, el desarrollo de ARTEDOC en Argentina y la consolidación del Núcleo de Investigación en Cultura Visual del IENBA-UdelaR a través de proyectos financiados por la CSIC son señales convergentes de que el campo está logrando el reconocimiento institucional que necesita para reproducirse y crecer.

Sin embargo, ese reconocimiento es todavía parcial y vulnerable porque depende en muchos casos de la voluntad de actores individuales y de coyunturas políticas favorables. Estas tensiones irresueltas no son debilidades sino que pueden leerse, en cambio, como indicadores de vitalidad. En particular, la tensión entre los sistemas de evaluación académica institucional —que siguen exigiendo el formato artículo-con-hipótesis para acreditar producción científica— y las formas de producción propias de la investigación artística, que incluyen instalaciones, performances, libros de artista y otros formatos no contemplados en los índices



bibliométricos, es un problema que ningún actor individual puede resolver y que requiere transformaciones institucionales de largo alcance.

En este contexto, la articulación entre formación docente y metodologías artísticas emerge como una estrategia central para avanzar en ambos frentes simultáneamente. Un programa de formación docente que incorpora las metodologías mencionadas como su centro de gravedad no solo produce mejores docentes sino que colabora con la emergencia de investigadores que cuentan con la habilidad necesaria para comunicar sus resultados a audiencias diversas y de interactuar con los sistemas de evaluación institucional desde una posición de mayor fortaleza epistémica.

4.2 Desde una perspectiva situada: ¿Es posible la articulación?

A partir del recorrido realizado, vemos que existen experiencias documentadas en el Cono Sur —desiguales en su alcance institucional, pero significativas en su orientación— que podrían ser consideradas como antecedentes.

El caso chileno es el que ofrece el arco más completo, aunque también el más contradictorio. En el nivel de la escuela, un docente de Artes Visuales del sistema escolar chileno implementó la IBA en el colegio Hispanoamericano de Santiago con el propósito de vincular el rol docente con el de artista e investigador, documentando que la clase dejó de funcionar como taller de técnicas para convertirse en un proceso de pregunta, reflexión, documentación y ejecución de ideas, en el que las obras de los estudiantes funcionaron como detonantes de nuevas preguntas sobre el espacio escolar y su significado. La experiencia derivó de



una formación de posgrado en la que el docente había practicado la metodología antes de enseñarla. Vemos en una escala micro, el principio que organiza toda la sección, la articulación entre metodología artística y práctica pedagógica no se transmite como contenido sino que se produce cuando el docente la ha habitado reflexivamente en su propia formación (Mela Contreras, 2019).

En el nivel de posgrado, el Magíster en Arte y Educación de la Universidad Central de Chile constituye uno de los pocos programas del Cono Sur que incorpora explícitamente la a/r/tografía como eje metodológico de la formación. Una investigación cualitativa realizada desde ese programa documentó, mediante microetnografías y registros diarios, una experiencia a/r/tográfica con mujeres sin formación previa en artes ni en docencia, constatando que las participantes —artistas-docentes colaboradoras— reconocieron la importancia de la práctica a/r/tográfica no como un método aislado sino a partir del reconocimiento de las capacidades constitutivas del ser humano, fomentadas y exploradas desde el accionar y los sentidos otorgados a la experiencia por las propias participantes. Lo significativo para el argumento de este artículo es que la práctica a/r/tográfica demostró allí su potencia formativa en condiciones de no-especialización previa, lo cual amplía sus posibilidades de aplicación más allá de los circuitos de posgrado ya iniciados. (Valdés Bascuñán, 2022)

Sin embargo, este avance en el nivel de posgrado contrasta con el diagnóstico que la propia investigación chilena ofrece sobre la formación de grado. El análisis de los seis programas de Pedagogía en Artes Visuales de régimen regular en Chile revela que la mayoría otorga más peso al área disciplinar práctica que a las áreas histórica, teórica y didáctica, evidenciando que la concepción subyacente sigue siendo la de un profesional dedicado





al hacer artístico, propia de un modelo que data del siglo XVIII y replica la centralidad del hacer procedimental en los contextos escolares. La brecha entre lo que los programas de posgrado están ensayando y lo que los programas de grado siguen reproduciendo es, en sí misma, un indicador de la tensión estructural que este artículo busca contribuir a resolver (Orbeta-Green, Doren-Tello 2024).

En Uruguay, el Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad del IENBA-UdelaR, coordinado por Fernando Miranda, ha sido el espacio donde la articulación entre práctica artística, reflexión pedagógica e investigación educativa ha avanzado de manera más sistemática. La creación de la Facultad de Artes de la Universidad de la República en 2021 abrió el marco institucional para que estas articulaciones, que durante años dependieron de la voluntad individual y proyectos financiados por otros actores universitarios, pudieran comenzar a inscribirse en estructuras curriculares más estables. El trabajo de Miranda, Gallardo y Cabrera (2024) sobre mediación cultural y arte contemporáneo es representativo de un modo de producción de conocimiento pedagógico que integra la obra como objeto de investigación y la documentación del proceso como práctica reflexiva, concretando en la escala institucional uruguaya lo que la investigación-creación postula como modelo formativo. No obstante, la traslación de estas prácticas investigativas desde los posgrados y los proyectos financiados hacia los planes de formación docente inicial —que en Uruguay dependen de actores no universitarios— sigue siendo el desafío no resuelto: el sistema universitario y el sistema de formación docente no universitaria operan con lógicas institucionales que rara vez se articulan de manera efectiva.



Por último, en el caso argentino se presenta una paradoja productiva puesto que siendo el país del Cono Sur con mayor densidad de producción institucional en EA —ARTEDOC, el Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística", el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes—, es sin embargo, el que exhibe menor evidencia publicada sobre la integración efectiva de las metodologías artísticas en los programas de formación docente de grado. Las experiencias documentadas operan fundamentalmente en el nivel de la extensión y encuentros. La producción editorial —especialmente ARTEDOC— configura un espacio de circulación y legitimación del campo, pero la relación entre esa producción y la transformación curricular de los programas de formación inicial sigue siendo la asignatura pendiente.

A modo de cierre (provisorio)

El recorrido realizado permite postular que la formación docente y las metodologías propias del pensamiento artístico no son dos problemas paralelos del campo de la Educación Artística sino una misma pregunta formulada desde ángulos distintos. Las metodologías del pensamiento artístico como eje estructurante de la formación docente facilitan el acortamiento de la brecha entre saber artístico y saber pedagógico aunque es importante señalar que tampoco basta con la incorporación de las metodologías artísticas de investigación en los programas de formación puesto que esto no garantiza de por sí que los docentes las habiten reflexivamente una vez que se encuentran con la práctica misma.

La potencia específica de este aproximación a la revisión bibliográfica acerca del estado de la cuestión en el Cono Sur reside,



precisamente, en una articulación donde la EA produce conocimiento pedagógico que atiende a la rigurosidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, al tiempo que pone en cuestión las categorías con las que la academia define en qué consiste esta rigurosidad. Esta doble condición es especialmente valiosa en un momento histórico en que las certezas epistemológicas convencionales están siendo desafiadas de manera incesante.

En el Cono Sur, el momento es de inflexión. Los desarrollos institucionales recientes —la Facultad de Artes de la Udelar, el Doctorado en Creación Artística de la Universidad de Chile, ARTEDOC en Argentina, los proyectos del Núcleo de Cultura Visual del IENBA-Udelar— señalan que el campo empieza a tener un reconocimiento institucional necesario para reproducirse y crecer. Pero todavía es parcial y requiere acompañarse de transformaciones profundas en los sistemas de formación docente, en los criterios de evaluación académica y en las políticas educativas que determinan el lugar que las artes ocupan en el currículum escolar.

Estas tensiones, sin embargo, no son obstáculos sino condiciones necesarias para su desarrollo. El horizonte no es resolverlas mediante soluciones que apliquen fórmulas definitivas, sino habitarlas de manera creativa y reflexiva, para producir conocimiento desde y a través de ellas. El modo de estar en la tensión es, en sí mismo, una forma de pensamiento artístico entendida como aquella condición de posibilidad de una EA que no solo enseña a crear sino que también crea condiciones para el pensamiento crítico, la identidad cultural y la participación democrática.

Referencias bibliográficas.

- Barbosa, A. M. (1991). A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. Perspectiva / FAPESP.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 5, 11-26.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). Arts Based Research. SAGE Publications.
- Carbó, G. (2023). Artística, la educación un derecho cultural. En L. Jiménez, G. Carbó, M. López Fernández Cao, P. A. da S. Moraes e I. Aláez (Coords.), La educación artística da un paso al frente. OEI.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. Minton, Balch & Company.
- Drullard Alcántara, N. A. (2025). Desafíos y oportunidades en la Educación Artística: Análisis de la formación docente en Iberoamérica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3)
- Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. Educational Researcher, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2.ª ed.). Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.
- Errázuriz Larraín, L. H. y Fernandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile: El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. Arte, Individuo y Sociedad, 33(1), 49-69.
- Greene, M. (1995). Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change. Jossey-Bass.
- Huerta, R. y Domínguez, R. (2023). Inteligencia Artificial. Sinergias entre humanos y algoritmos creativos. EARI Educación Artística Revista de Investigación, (14), 9-25.

- Irwin, R. L. y De Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.
- Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Da Silva Moraes, P. A. y Aláez, I. (Coords.). (2023). *La educación artística da un paso al frente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2.ª ed.). Guilford Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). *A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4).
- Mela Contreras, J. (2019). *La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano*. *Páginas De Educación*, 12(2), 107–123.
- Miranda, F., Gallardo, M. y Cabrera, V. (2024). *Pensar arte / actuar ciudad: Mediación cultural y reflexiones educativas con el arte contemporáneo y la cultura visual*. Facultad de Artes – Universidad de la República.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio – Chile. (2025). *Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE) 2026: Modalidad investigación*. <https://www.cultura.gob.cl>
- Moreira, C. (2023). *Análisis pedagógico de la práctica docente: Desafíos de la enseñanza de la educación artística*. Instituto de Formación Docente de Artigas "María Orticochea", CFE – ANEP.
- Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad – IENBA/UdelaR. (2009-2024). *Proyectos de investigación 2009-2024*. Recuperado de <https://nucleodeculturavisual.com/actividades/>



- OEI. (2023). La educación artística da un paso al frente [documento de trabajo]. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente/>
- OEI. (2025). El poder transformador de la educación artística y cultural: Una garantía del derecho a la cultura. OEI.
- Orbeta-Green, A. y Doren-Tello, M. (2024). Revisando el modelo artista-profesor en la formación docente de artes visuales: Una mirada a la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos en carreras de régimen regular en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 369-380.
- Picard, M. (2019). Una genealogía de la investigación artística, vinculada a la ENBA (1990-1992) y al IENBA (1993-2008), en la Universidad de la República (1990-2008) [Tesis de Maestría, Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza].
- Springgay, Stephanie & Irwin, Rita & Kind, Sylvia. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*. 11. 897-912.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. SAGE Publications.
- Universidad de Chile – Facultad de Artes. (s.f.). Doctorado en Creación Artística.
- Universidad Nacional de las Artes – ATFD. (2023). *ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística*, n.º 1. UNA. ISSN 2953-5956.
- Universidad Nacional de las Artes – ATFD / CLACSO. (2024). *ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística*, n.º 2. UNA / CLACSO.
- UNESCO. (2024). Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística. UNESCO. <https://www.unesco.org>
- Udelar. (2021, septiembre 14). Consejo Directivo Central aprobó la creación de la Facultad de Artes. Portal Udelar.



<https://udelar.edu.uy/portal/2021/09/consejo-directivo-central-aprobo-la-creacion-de-la-facultad-de-artes/>

Valdés Bascuñán, I., Romo López, V. y Vergara Versluys, X. (2022). La práctica A/R/Tográfica como experiencia creativa desarrollada por mujeres sin formación previa en artes y en docencia. Tercio Creciente, 22(22).

Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. OECD Publishing

