

## 8.

# MANIFESTACIONES Y COMPRESIONES DE LA ENSEÑANZA PARA LA INVESTIGACIÓN + CREACIÓN ARTÍSTICA

**Mildred Eugenia Gutiérrez Moreno<sup>52</sup>.**

**José Enver Ayala Zuluaga<sup>53</sup>**

Universidad del Quindío

### **Resumen:**

Se aborda un avance de investigación que tiene como objetivo comprender la enseñanza de las artes vinculada a los modos de hacer investigación + creación, desde algunas indagaciones didácticas que vinculan el quehacer docente hacia diversos escenarios epistemológicos, académicos, sociales e institucionales, con la complejidad que implica el concepto de didáctica en un campo o disciplina como las artes visuales, donde la brecha entre metodología y didáctica, o discurso crítico y quehacer, o enseñanza y aprendizaje se hace más notorio y sobre todo, cuando se trata de concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo.

La incorporación del arte al ámbito universitario abre campos hacia una recontextualización de la investigación + creación y sus cruces metodológicos y didácticos propios que reconozcan la subjetividad, la intuición y la imaginación como dimensiones válidas del conocimiento que implica, tanto la creación de

---

<sup>52</sup> Maestra en Artes Plásticas. Magister en Estética y Creación. Doctoranda en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Filiación institucional: Programa Artes Visuales, Universidad del Quindío. Ciudad: Armenia, Quindío País: Colombia. Correo: [megutierrez@uniquindio.edu.co](mailto:megutierrez@uniquindio.edu.co)

<sup>53</sup> Licenciado en Educación Física y Recreación. Magister Educación-Docencia. Doctor en Ciencias de la Educación. Filiación institucional: Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Quindío. Ciudad: Armenia, Quindío. País: Colombia. Correo: [jeayala@uniquindio.edu.co](mailto:jeayala@uniquindio.edu.co)

objetos con valor estético, como la producción de conocimiento intersubjetivo, situando al arte como campo epistemológico legítimo.

**Palabras clave:** *enseñanza aprendizaje, investigación + creación, didáctica, artes*

**Title:** Approaches and Understandings of Teaching for Artistic Research + Creation

**Abstract:**

This research-in-progress seeks to understand the teaching and learning of the arts in connection with research + creation practices, through certain didactic inquiries that link teaching activity to diverse epistemological, academic, social, and institutional contexts. It explores the complexity that the concept of didactics entails within a field or discipline such as the visual arts, where the gap between methodology and didactics, or between critical discourse and practice, or teaching and learning becomes more evident, particularly when it comes to materializing the educational within the artistic, and the artistic within the educational.

The incorporation of art into the university sphere opens up pathways toward a recontextualization of research + creation, along with its own methodological and didactic intersections that acknowledge subjectivity, intuition, and imagination as valid dimensions of knowledge. This perspective embraces both the creation of objects with aesthetic value and the production of intersubjective knowledge, thereby positioning art as a legitimate epistemological field.

**Keywords:** *teaching and learning, research + creation, didactics, arts*

### 1. Contexto del problema. Manifestaciones

Para develar las manifestaciones de la enseñanza orientada a la investigación + creación artística, se aborda el problema de la relación entre arte, conocimiento y educación superior. Como punto de partida, es pertinente definir al artista no solo como ejecutor de habilidades técnicas, sino como un sujeto intelectual y humanista que, desde su práctica, contribuye a la producción de nuevos

conocimientos en los ámbitos social, simbólico, histórico y cultural. Para Benavides (2017, p. 44), el artista "...cuestiona las estructuras sociales construidas en cada época y propone alternativas que vayan más allá de las luchas intestinas por el poder y el dominio sobre otros hombres y la naturaleza", es decir, convierte su quehacer en una forma de producción intelectual crítica que trasciende la técnica y se instala en el campo de la ciencia y la educación como un espacio legítimo de generación de saber.

Desde este marco, el análisis del problema de la enseñanza de la investigación + creación artística, a partir de las definiciones del Anexo 3 de MinCiencias (Colombia) y del Manual de Frascati (2015), permite identificar tensiones entre las perspectivas científicas tradicionales y la naturaleza singular del arte. Mientras el Manual de Frascati limita el valor investigativo de las representaciones artísticas al no cumplir los criterios de novedad y reproducibilidad, MinCiencias reconoce su capacidad de producir conocimiento a través del valor estético y de la experiencia intersubjetiva del arte. Frente a esta discrepancia, se plantea la necesidad de construir marcos epistemológicos inclusivos que reconozcan la especificidad de la investigación artística y la equiparen, en términos de rigor, a las ciencias y a las humanidades.

En el contexto académico, la incorporación del arte en la universidad ha evidenciado una brecha en la comprensión metodológica y didáctica. Las metodologías tradicionales de investigación no logran integrar adecuadamente la subjetividad, la intuición o la imaginación propias de los procesos creativos, mientras que los procesos didácticos para la enseñanza de la investigación + creación subrayan la necesidad de reformular estrategias coherentes que disminuyan las tensiones entre didáctica y metodología. Al respecto,

"...algunos educadores no tienen claridad sobre el concepto de didáctica y lo confunden con método y metodología. La mayoría de los licenciados y educadores artísticos no tienen clara la diferencia entre la didáctica en Educación Artística y las didácticas específicas" (Castro, Millán, Rivera y Motta, 2011, p. 34).

Se evidencia, entonces, una carencia de criterios didácticos que permita proponer marcos de enseñanza para la investigación + creación artística y, entre otros aspectos, situar el arte en escenarios críticos como el campo de la educación superior, donde el quehacer docente se vincula a diversos campos

epistemológicos, sociales e institucionales. En este nivel, se enfrenta la complejidad del concepto de didáctica en las artes visuales, donde la brecha entre discurso crítico y práctica, o entre enseñanza y aprendizaje, se hace más evidente.

Se plantea, por tanto, el problema de enseñar a investigar y crear en el ámbito académico, entendiendo la formación artística como uno de los desafíos curriculares para el fomento de las sensibilidades estéticas y el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento crítico.

En concordancia con estos desafíos, la investigación + creación, como concepto académico, comenzó a adquirir relevancia en América y Europa hace aproximadamente seis décadas, bajo el liderazgo de docentes de arte, artistas e investigadores en el campo de la educación artística. Los resultados de dichas investigaciones abarcan temas que van desde la teoría de la educación estética, la historia de la educación artística, la formación de docentes en artes, la educación en museos y las políticas para la educación artística, hasta el diseño de programas académicos de pregrado, especialización, maestría y doctorado.

En general, la mayoría de las investigaciones en educación artística plástica o visual han abordado cuestiones relacionadas con el diseño de metodologías y currículos para la educación por el arte. Desde el punto de vista epistemológico, se apoyan en métodos de investigación-acción y enfoques cualitativos adoptados de las ciencias sociales, junto con métodos etnográficos, hermenéuticos y fenomenológicos, como terreno de intersección entre la educación y las artes visuales. Sin embargo, el desafío continúa cuando se trata de “concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo” (Castro, Millán, Torres y Motta, 2011, p. 29), especialmente cuando, en el ejercicio de la enseñanza de las artes y de sus modos de hacer ciencia bajo los criterios de la investigación + creación, las instituciones formativas y sus actores aún debaten la necesidad de develar didácticas para la enseñanza de la investigación artística que permitan la construcción de saberes sensibles y sistemáticos derivados de las experiencias creativas, capaces de generar conocimiento formal articulado con la praxis.

Es precisamente en la praxis donde la didáctica debe alcanzar sus lugares de reconocimiento y problematización para otorgar significado a los procesos de enseñanza de la investigación + creación artística y reconocer en ella la

oportunidad de fundamentar, no solamente desde los métodos y metodologías, sino desde las didácticas, procesos de aprendizaje razonables y acordes a las exigencias de las instituciones de educación superior en todo el mundo

### **1. 1. El problema de enseñar la investigación + creación. Manifestaciones**

En Colombia, la investigación + creación ha adquirido reconocimiento progresivo en las últimas décadas, particularmente desde su inclusión oficial como tipología de investigación por parte de MinCiencias en 2017. Esta consolidación normativa ha permitido comprender la investigación + creación en artes como una disciplina, un campo de conocimiento y una práctica en constante redefinición epistemológica, metodológica y didáctica. Dicha condición deviene, entre otros aspectos, del reconocimiento de que el origen de la obra de arte se sitúa en el pensamiento crítico y en la rigurosidad de procesos de interiorización sensible que configuran saberes creativos producidos en libertad.

En este contexto, emerge la pregunta fundamental: ¿cómo enseñar a investigar en artes? La enseñanza de las artes implica, de por sí, una complejidad estructural; no obstante, la enseñanza de la investigación + creación profundiza dicha complejidad, dado que exige asumir la investigación como un proceso inherente al acto creativo y como estructura de producción, validación y socialización del conocimiento artístico en el campo académico. En consecuencia, la formación en investigación + creación no solo demanda la diversificación y adaptación de metodologías cualitativas dentro de las propuestas formativas en arte, “de tal forma que en el futuro se establezcan transversalidades o mixturas de métodos de investigación en el campo del arte” (Bolaños y Pérez, 2019, p. 60), sino también la identificación y construcción de didácticas específicas para su enseñanza. Tales didácticas, pese a su urgencia, constituyen todavía un campo en desarrollo, frecuentemente subsumido bajo las metodologías de investigación, lo cual evidencia vacíos conceptuales y operativos en la comprensión de la enseñanza de la investigación + creación y sus mediaciones didácticas.

Resulta pertinente subrayar que la investigación constituye un eje estructural en los procesos de formación artística. De ahí que el papel del docente-investigador se configure como condición indispensable para el diseño, adaptación y

legitimación de didácticas fundamentadas en la experiencia, la sistematización y la reflexión crítica de la propia praxis artística.

Asimismo, comprender la investigación + creación supone articular aproximaciones teóricas y paradigmáticas con los procesos de creación. La escritura académica, en relación dialógica con la praxis creativa, permite visibilizar la necesidad de desarrollar didácticas específicas que potencien la actividad investigativa en una doble dirección: formación de artistas-investigadores y consolidación de comunidades académicas docentes con competencias en investigación y creación.

En esta perspectiva, los aportes de Bolaños y Pérez (2019) proponen tres enfoques metodológicos pertinentes para el campo de la educación artística, cuyo desarrollo podría conducir a la formalización de didácticas específicas para la investigación + creación: la cartografía social artística, la investigación-acción y la investigación-creación. Dichos enfoques contribuyen a la configuración de un horizonte metodológico plural, fundamentado en la “pluralización de las metodologías cualitativas, y dimensionando la posibilidad a futuro de que el arte construya su propio método de investigación” (Bolaños y Pérez, 2019, p. 51).

No obstante, el problema de las didácticas específicas para la enseñanza y aprendizaje de la investigación + creación permanece sin resolución conceptual ni operativa. Este vacío confirma la urgencia de fortalecer la formación investigativa en el ámbito artístico-académico y de reconocer que la didáctica de la investigación + creación configura, en sí misma, un campo de indagación emergente cuyo desarrollo resulta prioritario para la consolidación epistemológica y pedagógica del arte en la educación superior.

## **1. 2. La investigación + creación. Comprensiones**

Para comprender el concepto de investigación + creación artística se hace una mirada al panorama académico internacional y nacional, destacando cómo diversos autores han explorado su naturaleza epistémica, metodológica y pedagógica.

En primer lugar Borgdorff, Peters y Pinch (2020) publican el artículo “*Cataloguing Artistic Research: The Passage from Documented Work to Published Research*”, en el cual examinan dos fuentes principales que exploran la intersección entre la **investigación artística (AR)** y los **estudios de ciencia y tecnología (STS)**.

La primera fuente, un capítulo de libro de Borgdorff, examina cómo la documentación de la obra artística se transforma en investigación publicada, enfocándose en la creación y evolución del **Research Catalogue (RC)**, una plataforma multimedia diseñada para este propósito. Discute las controversias en torno a la demarcación de la investigación artística y cómo la **Sociología de la Construcción de la Tecnología (SCOT)** ayuda a comprender la interacción entre los diferentes grupos sociales y el desarrollo del **Research Catalogue (RC)** como artefacto tecnológico.

La segunda fuente, de Kirchberg, complementa esto al abordar la relación entre los **estudios de ciencia y tecnología (STS)** y la **investigación artística (AR)** a través del concepto de "traducción", investigando cómo los objetos o productos son constituidos tanto en la ciencia como en el arte, y cómo estas constituciones se distinguen y complementan mutuamente, enfrentando la naturaleza dual de los objetos: su capacidad de ser mudos o incomprensibles. Las conclusiones de este estudio destacan que:

-La investigación artística puede describirse como una unión entre experimentación e interpretación.

-**El Research Catalogue (RC)** se sitúa entre la documentación artística y la publicación académica, facilitando la transposición de lo estético a lo epistémico.

-Los **estudios de ciencia y tecnología (STS)** contribuyen a entender cómo el **Research Catalogue (RC)**, es espacio híbrido de conocimiento, negocia y cruza las fronteras entre el arte y la academia.

-La investigación artística ejemplifica una preocupación central de los **estudios de ciencia y tecnología (STS)**: el papel constitutivo de las prácticas y los objetos en la producción de conocimiento y tecnologías; por lo tanto, ofrece a los **estudios de ciencia y tecnología STS** un campo de investigación en acción no convencional.

En la misma línea, Bezpálov y Borgdorff (2020) revisan el debate sobre la investigación en artes - o basada en la práctica - en Europa y sus posibles conexiones con América Latina, proponiendo nuevas perspectivas que promueven la práctica artística como investigación. Plantean la evolución del campo y la consolidación del artista-investigador, diferenciando tres modalidades: investigar sobre, para y en las artes. Esta última supone integrar

la práctica artística como método, proceso y resultado de investigación, lo que redefine el estatus epistemológico del arte como conocimiento.

Más recientemente, Navarro; Moral y De la Herrán (2024) analizan los aportes de la investigación artística a la Didáctica General, proponiendo un diálogo entre el paradigma artístico y el educativo. Su estudio, sustentado en una metodología dialéctica y hermenéutica, plantea que la investigación artística puede enriquecer la Didáctica al contrarrestar el sesgo positivista e integrar dimensiones sensibles, reflexivas y humanistas. Respecto al problema de la enseñanza de la Investigación + Creación en el ámbito académico, los autores distinguen dos grandes tipologías: la Investigación Basada en el Arte (IBA), que conecta con el contexto exterior y la Investigación en Creación Artística (ICA), que propicia un vínculo con el mundo interior del yo.

En la IBA, autores como “Cole y Knowles (2008) o McNiff (2008)” - citados por Navarro; Moral y De la Herrán (2024: 122) - la definen como una forma de investigación cualitativa inscrita en las ciencias sociales, orientada a la comprensión de la condición humana mediante medios de representación artística. Desde esta perspectiva contemporánea, el arte se reconoce como fuente legítima de conocimiento, en contraste con la visión positivista que lo reducía a un mero generador de efectos estéticos o emocionales sin valor epistemológico.

En el panorama de las metodologías de investigación en educación artística Marín y Roldán plantean fundamentar epistemológicamente el concepto de *a/r/tografía* y ubicarla dentro del marco de las metodologías de investigación basadas en artes. Este enfoque metodológico que emergió en 1993 gracias a Elliot Eisner, propuso intensificar el carácter estético tanto de los procesos como de los resultados en la investigación educativa.

A pesar de ciertas posturas críticas, como la de Howard Gardner, que mantienen una separación estricta entre arte y ciencia, la Investigación Basada en Artes ha logrado posicionarse como un puente entre las ciencias humanas y sociales y la creación artística, destacándose por emplear modos de pensamiento y representación propios de las artes para producir conocimiento.

Más allá del contexto metodológico de Eisner, la *a/r/tografía* surge en 2003 con Rita Irwin como una modalidad particular de investigación artística que integra, de forma coherente y equilibrada, los propósitos del arte, la educación y la

investigación. La a/r/tografía se basa en conceptos metodológicos como la indagación vital, el uso de metáforas y metonimias y la articulación entre textos e imágenes para construir sentido.

Tanto la Investigación Basada en Artes como la a/r/tografía pueden aplicarse a diversas disciplinas artísticas, como las artes visuales, la danza, la literatura, la música o el teatro y se posicionan como un espacio de encuentro entre las metodologías cualitativas emergentes en las ciencias sociales y las prácticas participativas, comunitarias y políticas del arte contemporáneo, como el activismo.

Por su parte, la ICA según Vera Cañizares (2021), en Navarro; Moral; De la Herrán (2024, p. 123), consiste en “el trabajo de investigación emprendido por artistas [...], un proceso creativo que culmina con la realización de la obra”, en el cual la creación constituye la culminación del proceso investigativo. La actividad artística no acompaña la investigación, sino que es en sí misma una forma de indagación.

Epistemológicamente, la ICA promueve un conocimiento que se construye en diálogo con la obra, desde la intuición, la evocación y la empatía. Esta postura plantea un desplazamiento del sujeto investigador hacia un yo en relación con la creación, lo que transforma profundamente las formas de enseñanza-aprendizaje en contextos artísticos, al privilegiar procesos reflexivos, corporales, sensibles y abiertos.

En la ICA, “la experiencia artística es una experiencia viva, no fijada de antemano. Las expresiones artísticas son exposiciones emergentes y empáticas”, (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123) además sus bases epistemológicas se apoyan en conceptos y procesos como:

La **intencionalidad**, “retomada desde Aristóteles por Moustakas (1990), implica una disposición activa de la mente hacia el objeto de acción y la toma de decisiones” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). En el campo de la creación artística, esta intencionalidad dirige la atención hacia lo sensible, lo simbólico y lo experiencial, orientando el hacer creativo desde decisiones conscientes y reflexivas.

El **conocimiento tácito**, característico de los procesos artísticos, se manifiesta a través de la intuición, entendida no como algo irracional, sino como una forma de acceso profundo al conocimiento que no puede ser completamente verbalizado.

La **morada o residencia**, como espacio interior de contemplación, permite al sujeto investigador habitar la experiencia y entrar en contacto con la esencia de los fenómenos. Este habitar implica tiempo, concentración y una apertura profunda para permitir que emerjan significados en el proceso creativo.

La **focalización** permite refinar la mirada sobre un fenómeno específico, promoviendo una exploración analítica de pensamientos y emociones que revelan los constituyentes esenciales de la experiencia vivida. Esta práctica se alinea con procesos formativos centrados en la atención sostenida, la introspección y el análisis crítico del hacer artístico.

El principio de **epoché**, propuesto por “Moustakas (1994), el estado de *epoché* tiene como propósito percibir los fenómenos directamente, como algo fresco y nuevo” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). Propone una suspensión del juicio y una apertura perceptual libre de prejuicios, creencias y conocimientos previos. Esta actitud es fundamental en contextos pedagógicos de investigación-creación, donde se busca fomentar la percepción renovada y libre hacia los fenómenos artísticos, promoviendo procesos de aprendizaje basados en la experiencia directa.

La **reflexividad** aparece como un componente transversal, clave tanto en la construcción de conocimiento como en la formación investigativa “elemento esencial para la generación de conocimiento fenomenológico y para la investigación cualitativa de tipo auto - investigación (Chang, 2008)” (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 123). Implica una constante revisión crítica de los posicionamientos personales, culturales y contextuales del investigador, favoreciendo la autoconciencia y el compromiso ético con los procesos de creación e indagación.

...Las estrategias para el desarrollo de una ICA están dentro del ámbito de la etnografía y autoetnografía (Chang, 2008). La autoetnografía está dirigida a capturar la propia conducta de los sujetos, sus pensamientos, sus emociones, es decir, intenta acceder a la esfera privada del yo. También se pueden utilizar estrategias de auto observación y autorreflexión, como los diarios autorreflexivos, útiles en el campo de la investigación autobiográfica. (Navarro; Moral; De la Herrán 2024, p. 124).

En conjunto, estas perspectivas consolidan a la investigación + creación como un campo autónomo y transdisciplinar, capaz de articular arte, ciencia y pedagogía en la construcción de nuevas formas de conocimiento y de enseñanza.

## 2. **Didáctica (enseñar para la investigación + creación). Comprensiones**

Al retomar la **confusión conceptual** que se presenta como un vacío en la comprensión y diferenciación entre didáctica, método y metodología dentro de la enseñanza del arte, es pertinente mencionar a Hernández y Sancho (1993) - en Huertas y Medina, (2024) - y en su libro “para enseñar no basta con saber una asignatura”, para referirse a que,

...En el caso de las carreras de artes, muchos de los educadores no han tenido una formación pedagógica y didáctica que les ayude a comprender la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje del campo. Esto, de entrada, implica otras competencias profesionales y un rol diferente dentro y fuera de las aulas. (Huertas, Medina, 2024, p. 11)

Y no solo describen un cambio de paradigma en la formación artística, sino que también invitan al análisis crítico sobre las implicaciones y desafíos para las instituciones de educación superior respecto a cómo deben proponerse didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las artes hacia la producción de conocimiento científico que obligue a pensar qué es lo que se considera en el

aprendizaje de las artes y la investigación + creación, a pesar de la dificultad para definirlo; en Ginocchio (2017),

...el campo de la educación artística es, en sí mismo, difícil de objetivar. Las prácticas ejemplares en educación artística no son fáciles de caracterizar, la mejor educación en artes no es fácil de definir, simple de medir, ni se puede encajonar (Carpenter, 2006). El aprendizaje del arte ha sido considerado demasiado visual, afectivo y cualitativo como para poder ser medido objetivamente (Wilson, 1968) y además, es por naturaleza de carácter ambiguo (Hope & Wait, 2013) y dinámico (Boughton, 1997). Estas características plantean retos importantes en el intento de una medición y clasificación de sus productos. (Ginocchio, 2017, p. 177)

No obstante, podrían considerarse ciertas claves para comprender la enseñanza y el aprendizaje de las artes desde algunas indagaciones didácticas vinculadas a los modos de hacer investigación + creación.

La primera clave destaca la importancia de una relación cooperativa y conjunta entre docentes y estudiantes en la construcción del aprendizaje artístico. A partir del concepto de **acción didáctica conjunta** de Gérard Sensevy (2007), se argumenta que el aprendizaje surge de una interacción dinámica, aunque asimétrica, entre las propuestas del profesor y las respuestas del estudiante. Esta asimetría no es negativa, sino esencial para el aprendizaje, ya que define los roles y responsabilidades dentro del aula, es decir, la acción didáctica es conjunta y ternaria entre el saber, el profesor y los estudiantes

...En una correlación necesariamente cooperativa; maestro y estudiante deben actuar de manera “conjunta” para que sus acciones conduzcan a aprender sobre el saber, que es llevado al aula con medios didácticos diseñados por el profesor. En ese sentido, los resultados de aprendizaje, su evaluación y calificación deben ser también acuerdos de acciones conjuntas sobre los saberes y competencias que se proponen en las aulas. (Huertas, Medina, 2024, p. 6)

Desde esta perspectiva, se ofrece una visión valiosa sobre la necesidad de diálogo, planeación compartida y evaluación continua como elementos fundamentales en la didáctica.

Una segunda clave es la noción de **“no saber en la enseñanza de las artes”**, Munita, M. R.-H. (2017). Dicha concepción, lejos de representar una carencia, constituye una postura significativa en la enseñanza artística. El no saber se convierte en un elemento enriquecedor para la práctica pedagógica, ya que permite abrir espacios de reflexión, escucha y construcción conjunta del conocimiento. Desde esta perspectiva, se propone una concepción del saber docente como algo que no puede fijarse ni estandarizarse, ya que se construye de manera rizomática a través de la experiencia de vida y en interacción con otros. El testimonio invita a pensar cómo los y las docentes pueden transformar su no saber en una fuerza impulsora para abrirse a lo nuevo, especialmente en el contexto de la enseñanza artística, donde mediar con otros es parte del proceso de aprender y enseñar.

Una tercera clave se orienta a revisar, desde Eisner (2002), las **“ocho condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje artístico”**. En estas condiciones, Eisner plantea el principio de lo que se considera el rol del docente en el aprendizaje del arte, para que enseñar no solo sea una transmisión de saberes o prácticas técnicas en el caso del arte, sino una oportunidad para que los estudiantes descubran sus potencialidades en el desarrollo de lo que llama **“pensamiento artístico”** o **“inteligencia cualitativa”** (Eisner, 2002, p. 48).

La **primera condición**, se relaciona con el **“sentido de finalidad”** personal (Eisner, 2002, p. 48), es decir, un gran objetivo que motive desde lo interno el aprendizaje artístico; este objetivo requiere que los estudiantes trabajen a partir de ideas, sentimientos o imágenes que les resulten significativas. La creación no surge del simple cumplimiento de tareas impuestas por el profesor, sino de la necesidad interna del estudiante de condensar y expresar algo propio en un lenguaje material, es decir,

...Requiere que se tenga algo que decir, algo dentro que necesite ser expresado. La expresión no es una mera descarga de afecto, no es una experiencia catártica, sino la condensación de una idea, imagen o sentimiento que consolida su vida pública dentro de un material. (Eisner, 2002, p. 48)

A su vez, se reconocen aquí dos tipos o dos modalidades diferenciales en la configuración de objetivos: los **“objetivos descubiertos”** (Eisner, 2002, p. 49), que emergen en el transcurso mismo del trabajo y abren la posibilidad de sorpresas

creativas; y los “objetivos expresados” (Eisner, 2002, p. 49), que implican la existencia de un propósito previo y condensado antes de actuar sobre el material. Ambos procesos son complementarios, pues la creación artística se nutre tanto de la exploración abierta como de la claridad intencional. Sin embargo, el punto crucial es que los docentes deben guiar a los estudiantes en la construcción de metas que les importen genuinamente y que actúen como motor intelectual y estético de su práctica.

Este sentido de finalidad personal, refuerza la necesidad de una didáctica para la investigación + creación en artes, donde el profesor no se limite a transmitir técnicas ni a imponer temas, sino que funcione como mediador de experiencias significativas que permitan a los estudiantes reconocer, elaborar y condensar aquello que desean expresar. Además, invita a repensar la enseñanza artística no como un proceso de resultados prefigurados, sino como un campo de exploración intencional y descubrimiento creativo, donde los objetivos se configuran dinámicamente.

La **segunda condición** que influye en la enseñanza y el aprendizaje artístico es garantizar que la creatividad no se potencia en ausencia de límites, sino, paradójicamente, a través de restricciones significativas que actúan como retos para la imaginación y la sensibilidad estética. Frente a la noción ingenua de la libre expresión, entendida como ofrecer materiales sin orientación y sin criterios; se sostiene que esta práctica conduce con frecuencia a un uso irreflexivo de los recursos, sin generar procesos formativos profundos.

Esta condición, cuestiona los enfoques pedagógicos que asocian creatividad con libertad absoluta, ya que en el campo artístico la producción significativa requiere tanto de margen de exploración como de condiciones que tensionen y dirijan el proceso. Desde la perspectiva de la didáctica en artes, esto implica reconocer que los límites no son un obstáculo, sino un recurso metodológico que orienta el aprendizaje hacia objetivos más claros y alcanzables.

En términos de los vínculos con la investigación + creación, el planteamiento anterior subraya que las formas de enseñanza-aprendizaje deben incorporar problemas abiertos pero acotados, capaces de estimular la invención y el análisis crítico. Así, las restricciones se constituyen en andamios pedagógicos que no sofocan la creatividad, sino que la organizan, la hacen consciente y la vinculan con contextos reales de producción artística e investigativa.

La **tercera condición** cuestiona una de las presunciones habituales en la enseñanza artística: asumir que el simple hecho de inscribirse en una clase de arte garantiza experiencias artísticas auténticas. El planteamiento central es que lo artístico no radica en el uso de materiales o técnicas, sino en la cualidad expresiva de la forma y en el pensamiento sentido que orienta la creación. Para Eisner (2002, p. 50), este planteamiento revela una tensión en la didáctica artística para la investigación + creación: enseñar arte no equivale a enseñar técnicas, sino a propiciar condiciones donde la imaginación, el conocimiento somático y la capacidad expresiva se integren en la experiencia. Se subraya que la dimensión estética se da cuando el estudiante conecta cuerpo y mente en la creación.

La **cuarta condición** plantea una crítica directa a la discontinuidad en los planes de estudio de artes, en los que suele predominar la lógica de la acumulación de proyectos y materiales bajo la premisa de que “cuanto más, mejor” Eisner (2002, p. 50). Según Eisner, esta práctica genera aprendizajes frágiles, pues los estudiantes apenas rozan la superficie de los procesos creativos sin llegar a comprender ni explorar en profundidad las potencialidades expresivas y técnicas de un medio.

Desde una perspectiva vinculada a la investigación + creación, la continuidad se configura como un principio didáctico fundamental. La creación artística no se desarrolla en saltos discontinuos, sino en procesos acumulativos de ensayo, error, descubrimiento y reelaboración, donde cada etapa alimenta la siguiente. Así, un plan de estudios coherente no solo garantiza aprendizajes más sólidos, sino que también fomenta la autonomía investigativa y la capacidad de los estudiantes de profundizar en problemas artísticos significativos. En este sentido, la didáctica para la investigación artística debe superar la lógica de la dispersión y orientarse hacia la profundización y la construcción progresiva de sentido, entendiendo que en artes la continuidad no es repetición mecánica, sino exploración intensiva que abre posibilidades de innovación y conocimiento.

En la **quinta condición**, Eisner (2002, p. 51) destaca la relevancia del “sobrepaprendizaje o de la automaticidad” como condición clave en la enseñanza y el aprendizaje artístico. Cuando las habilidades técnicas están suficientemente “internalizadas”, dejan de ser un obstáculo y permiten que la atención del estudiante se centre en las dimensiones estéticas, expresivas y conceptuales del

trabajo. En otras palabras, el dominio técnico libera la mente para pensar y crear artísticamente, ya no en la ejecución mecánica.

Este planteamiento cuestiona la tendencia, común en muchos entornos educativos, de valorar únicamente la exploración expresiva sin asegurar el dominio progresivo de técnicas que hagan posible una verdadera autonomía creativa. Sin control técnico, el estudiante corre el riesgo de quedar atrapado en la frustración o en una expresividad superficial. En cambio, cuando la técnica se automatiza, la energía cognitiva se desplaza hacia la interpretación, la invención y la construcción de sentido. Así, la automaticidad está íntimamente vinculada con la continuidad (la práctica sostenida en un medio) y con las restricciones (retos que orientan el aprendizaje), en el marco de objetivos significativos para el estudiante. Esto implica que el desarrollo artístico requiere una didáctica que articule técnica, propósito y creatividad, donde el dominio técnico se ponga al servicio de la investigación y la creación, y no al revés.

Finalmente, este enfoque aporta una clave: la técnica no es un fin, sino un medio que, cuando se domina, abre camino al pensamiento estético y a la producción de conocimiento artístico.

La “**transferencia distal**”, supone reconocer conexiones en ámbitos lejanos o aparentemente ajenos “al campo en el que ocurrió el aprendizaje original” (Eisner, 2002, p. 52), ejemplo:

...la transferencia distal permitiría a un estudiante ver los variados diseños compositivos de un campo de fútbol, como resultado de haber estudiado previamente, la abstracción en las artes visuales (Eisner, 2002, p. 52).

Aquí, se abre un debate central en las ciencias de la educación: ¿hasta qué punto lo aprendido en el aula tiene impacto real en la vida del estudiante fuera de ella? Aquí se cuestiona el carácter limitado de gran parte de la enseñanza, que no logra trascender las fronteras institucionales ni transformar la manera en que los sujetos piensan, crean o interpretan el mundo. Valdría la pena repensar la educación artística no solo como formación técnica o expresiva, sino como un espacio de construcción de puentes entre saberes y experiencias vitales.

La transferencia, tanto proximal como distal, exige una didáctica intencionada que fomente la conexión de aprendizajes con contextos diversos, articulando teoría, práctica y experiencia. La educación artística puede constituirse en un terreno fértil para este propósito porque la creación estética, al trabajar con

formas, símbolos y sentidos, facilita la analogía, la reinterpretación y la resignificación en ámbitos distintos al estrictamente artístico. Sin embargo, esto sólo es posible si el profesor logra plantear proyectos que inviten a los estudiantes a explorar vínculos entre lo aprendido y sus realidades culturales, sociales y personales.

La **séptima condición**, privilegia la importancia de reconocer y potenciar “los procesos grupales” (Eisner, 2002, p: 52) en la enseñanza artística, en particular el valor de la crítica en grupo como herramienta pedagógica. La educación artística ha privilegiado la dimensión individual y la búsqueda de la originalidad personal, lo que, aunque necesario, ha llevado a descuidar el potencial de aprendizaje que surge de la comunidad de práctica. Eisner subraya que el grupo, entendido como red de apoyo, modelo de compromiso y espacio de reciprocidad, puede enriquecer los procesos de investigación y creación artística, aportando perspectivas y consejos que ni el profesor ni el estudiante, en su aislamiento, podrían generar.

...no deberíamos pasar por alto el poder que tiene una comunidad en la práctica para informar e iluminar, para guiar e influir sobre el proceso de aprendizaje en las artes visuales. Esta dimensión de la enseñanza — porque es una dimensión de la enseñanza— ha sido bastante desatendida en la preparación del profesor. Y es algo a lo que valdría verdaderamente la pena atender. (Eisner, 2002, p. 52).

Con este planteamiento se cuestiona la tendencia a concebir la creación artística como un acto solitario, y en su lugar se propone una pedagogía dialógica y colaborativa, en la que la crítica grupal no solo promueve el desarrollo individual, sino también la responsabilidad compartida y el compromiso con el aprendizaje colectivo. En este sentido, la reciprocidad en la crítica fomenta actitudes constructivas, ya que cada estudiante es, a la vez, crítico y receptor de crítica.

En esta condición se reconocen los procesos grupales como catalizadores de la enseñanza de las artes y aún más de la investigación + creación, haciéndose más evidente que la interacción dinámica entre el saber, el docente y el estudiante dentro del aula, promueve una didáctica activa y conjunta, tal y como se ha señalado con Sensevy, en Huertas, Mejía, (2024).

La **octava condición** subraya la necesidad de repensar la evaluación en la enseñanza de las artes visuales, destacando su valor como proceso pedagógico

y no como simple mecanismo de control o medición estandarizada. Tradicionalmente, la evaluación ha sido vista con desconfianza en este campo, pues se asocia con exámenes, uniformidad y pérdida de la singularidad expresiva. Sin embargo, Eisner plantea que la evaluación es indispensable para reconocer el progreso y el crecimiento del estudiante, siempre que se conciba como un medio de acompañamiento y “tiene que ver con juzgar los méritos” (Eisner, 2002, p. 52).

Este enfoque pone en evidencia un vacío en la educación artística: muchas veces los estudiantes no son conscientes de su propio desarrollo, y los docentes tampoco generan espacios para visibilizar esos avances. Frente a ello, se propone un modelo de evaluación formativa y reflexiva, donde los estudiantes puedan comparar sus producciones a lo largo del tiempo, valorar sus logros y autoevaluarse.

En conclusión, el pensamiento de Eisner aporta un marco fundamental para comprender la enseñanza en los procesos de investigación + creación artística. El profesor, en este caso, no forma productores de objetos, sino productores de conocimiento sensible y el artista-investigador no solo muestra, sino que comprende y hace comprensible mediante la forma, así:

El **sentido de finalidad personal** en la enseñanza de la investigación + creación implica formular preguntas, problemas o intereses estéticos que no provienen del profesor, sino del deseo expresivo del estudiante. La investigación nace de su necesidad de “decir algo”, no de cumplir un proyecto institucional. Llevado el concepto a la didáctica, el docente actúa como mediador de sentido, no como asignador de temas. Aquí se diseñan dispositivos para que el estudiante identifique su núcleo expresivo-investigativo, mediante bitácoras o cuadernos de artista, mapas conceptuales sensibles, archivo poético (visual o sonoro), portafolios de artista, entre otros.

Las **restricciones significativas (el límite como motor)** en investigación + creación implica formular problemas acotados, materiales definidos y tiempos y soportes específicos; aquí las restricciones funcionan como hipótesis y campo de experimentación controlada. En la didáctica específica, el docente diseña andamiajes procesuales, como límites de formato, de material, de contexto, de interlocución, de espacio y tiempo. La creatividad no se “libera”, se organiza para producir conocimiento con rigor.

La **experiencia artística no está garantizada por el mero uso de técnicas**. En investigación + creación implica identificar que no toda producción artística es investigación; solo lo es cuando existe intención cognitiva y reflexividad explícita. En didáctica específica, el profesor debe conducir a la problematización del hacer, no al hacer por hacer. Se trabaja la dimensión estética como pensamiento encarnado, es decir desde lo somático, lo afectivo y lo reflexivo.

La **continuidad como principio formativo** en los procesos de investigación + creación implica un proceso acumulativo (iteración, revisión, deriva, recolección, archivo), es decir, los proyectos no son aislados e independientes, sino pequeñas de tesis que interroguen o líneas de proceso sostenido. La continuidad en el currículo debe sostener profundización, seguimiento continuo, asesorías espaciadas, portafolio y bitácora investigativa.

La **automaticidad o dominio técnico como condición de libertad estética**, en investigación + creación implica reconocer que la técnica, una vez incorporada, deja de ocupar la mente y permite dedicar la atención al problema estético-investigativo. El dominio técnico incorporado a la didáctica específica es fundamental para comprender que se enseña la técnica no como fin, sino como habilitación epistemológica, es decir, la destreza libera al estudiante para generar pensamiento estético de alto nivel.

La **transferencia distal** en investigación + creación implica desarrollar capacidades para leer el mundo como archivo y campo expandido para la obra o la investigación. En clave didáctica, estas capacidades promueven conexiones extra-artísticas y expandidas, es decir procesos de investigación + creación inter y transdisciplinarios asociados al cuerpo, al sonido, la política, el territorio, la ecología, entre muchos otros; el arte opera como dispositivo hermenéutico para comprender el mundo.

Los **procesos grupales** en investigación + creación hacen de la crítica un método y un dato, no un juicio. Aquí, el otro es interlocutor epistémico, no evaluador. En clave didáctica, los procesos de aprendizaje grupales permiten la implementación de laboratorios de crítica mediante seminarios grupales, dispositivos dialógicos, coevaluación argumentada, escritura compartida, es decir el aprendizaje deviene comunidad de práctica.

Finalmente, la **evaluación como acompañamiento formativo** en los procesos de investigación + creación permite comprender que evaluar no es calificar

resultados, sino hacer visible el proceso investigativo desde las mismas bitácoras, derivas, mapas, registros y documentación reflexiva ya construida. La evaluación se convierte en epistemología de la práctica, no en control, es decir, la evaluación no es sancionatoria, es de seguimiento.

### **3. Reflexión Transversal sobre la enseñanza de la investigación + creación**

La revisión del problema de la enseñanza de la investigación + creación en artes permite sostener que nos encontramos ante un campo en tensión y en construcción, tanto en el plano epistemológico como en el didáctico. Por un lado, persisten marcos normativos y científicos que han tendido a subestimar el valor investigativo de las prácticas artísticas al exigir criterios de novedad y reproducibilidad propios de las ciencias empírico-analíticas; por otro, emergen reconocimientos institucionales que legitiman la producción de conocimiento a través del valor estético, la experiencia intersubjetiva y la praxis creativa. Este escenario evidencia una fractura no resuelta entre los modos tradicionales de concebir la investigación y la especificidad del arte como forma de pensamiento, experiencia y producción de saber.

En el ámbito universitario, dicha fractura se hace visible en al menos dos niveles: en la comprensión metodológica de la investigación y en la comprensión didáctica de su enseñanza. Las metodologías de corte cualitativo, etnográfico, hermenéutico o fenomenológico, si bien han abierto un terreno fértil para el cruce entre educación y artes visuales, no alcanzan por sí solas a responder a la pregunta de cómo enseñar a investigar crear, ni cómo articular de manera sistemática lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo. La confusión conceptual entre didáctica, método y metodología, señalada por diversos autores, no es un problema meramente terminológico, sino un obstáculo estructural que impide el diseño de modelos pedagógicos coherentes y situados en la formación artística.

Las discusiones contemporáneas en torno a la Investigación Basada en Artes (IBA), la a/r/tografía y la Investigación en Creación Artística (ICA) han contribuido a reposicionar la práctica artística como forma legítima de indagación, desplazando la vieja dicotomía entre arte y ciencia y proponiendo una comprensión del artista-investigador como sujeto que piensa, crea y conoce desde la experiencia sensible. Sin embargo, aun cuando estos enfoques han

enriquecido el repertorio metodológico, se observa una ausencia de modelos didácticos integradores que traduzcan sus principios (subjetividad, experiencia, diálogo, intencionalidad, conocimiento tácito, reflexividad) en dispositivos concretos de enseñanza, evaluables y sostenibles en el tiempo.

En este punto, la reflexión didáctica se vuelve insoslayable. La incorporación de claves como la acción didáctica conjunta, el “no saber” como potencia pedagógica en las artes y las ocho condiciones de Eisner para la enseñanza y el aprendizaje artístico permiten reconocer que la investigación + creación no puede ser enseñada bajo lógicas transmisivas ni tecnocráticas. El rol del docente deja de ser el de un mero especialista que domina contenidos o técnicas, para convertirse en mediador de experiencias significativas, diseñador de andamiajes didácticos, acompañante crítico de procesos, facilitador de comunidades de práctica y co-investigador junto con sus estudiantes. Enseñar investigación + creación supone, por tanto, formar productores de conocimiento sensible más que productores de objetos, y promover una relación profunda entre técnica, propósito, imaginación y juicio estético.

En consecuencia, la didáctica de la investigación + creación debe ser entendida como un campo emergente de indagación y no como un simple derivado de la metodología o un apéndice técnico de la práctica artística. Ello implica, en términos curriculares, abandonar la lógica de la acumulación de proyectos breves y fragmentados, en favor de procesos continuos, acumulativos y reflexivos que articulen práctica, documentación, escritura académica y crítica colectiva; en términos evaluativos, pasar de modelos sancionatorios y estandarizados a formas de evaluación formativa que hagan visible el desarrollo de la sensibilidad, la autonomía investigativa y la capacidad de articular experiencia y conocimiento; y, en términos de formación docente, transitar del “oficio” individual del artista-profesor hacia una profesionalidad pedagógica que asuma las artes como campo de reflexión didáctica y no solo como ámbito de desempeño creativo.

Finalmente, la enseñanza de la investigación + creación se perfila como un lugar estratégico para repensar la educación superior desde una lógica artístico-humanista. En ella convergen la crítica a los reduccionismos positivistas, la reivindicación del cuerpo, la imaginación y la afectividad como fuentes de conocimiento y la urgencia de construir marcos epistemológicos inclusivos que

reconozcan la complejidad de lo sensible. Asumir este desafío implica aceptar que el campo aún presenta vacíos teóricos y operativos, especialmente en lo que respecta a la estructuración de modelos didácticos integradores, pero también reconocer que precisamente en esos vacíos se abre la posibilidad de una agenda de investigación robusta, una agenda que coloque en el centro la pregunta por cómo se enseña, se aprende y se evalúa la investigación + creación y que contribuya a consolidar al arte como un eje insustituible en la producción de conocimiento contemporáneo.

### Referencias bibliográficas

Anexo 3. (2020). *La investigación-creación: Definiciones y reflexiones*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación – MinCiencias, Dirección de Generación de Conocimiento.

[https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo\\_3 -  
\\_la\\_investigacion\\_creacion\\_-\\_definiciones\\_y\\_reflexiones.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_3_-_la_investigacion_creacion_-_definiciones_y_reflexiones.pdf)

Bezpalov, E. C., & Borgdorff, H. A. (2020). El paradigma de la investigación en artes. ¿Debate o realidad?: Un diálogo con el profesor Dr. Henk Borgdorff. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (9), 122–128. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i09.332>

Benavides, J. F. (2017). *Joseph Beuys, la estética de hoy, un compromiso político*. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, (2), 43–48.

Bolaños-Motta, J. I., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51–63. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.3>

Borgdorff, H. A. (2020). Cataloguing artistic research: The passage from documented work to published research. En P. Peters & T. Pinch (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp. 19–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429438875-2>

Castro, R. K., Millán, M., Torres, N. R., & Motta, L. E. (2011). El papel de la didáctica en la educación artística. *Práxis Pedagógica*, 11(12), 26–39.

Eisner, E. W. (2002). Ocho condiciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 47–55.

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2015). *Manual de Frascati 2015*. OECD. [https://www.oecd.org/es/publications/2015/10/frascati-manual-2015\\_g1g57dcb.html](https://www.oecd.org/es/publications/2015/10/frascati-manual-2015_g1g57dcb.html)

Ginocchio, C. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26(51), 175–196. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.009>

Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber una asignatura*. Paidós.

Huertas-Ruiz, D. P., & Medina-Bejarano, R. (2024). Resultados de aprendizaje, una perspectiva didáctica en artes desde la investigación sobre la práctica pedagógica. (*pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (31), e17246. <https://doi.org/10.17227/ppo.num31-17246>

Lacarrieu, M. (2017). *Debates sobre la investigación en artes*. UARTES. <http://biblioteca.clacso.org/Ecuador/uartes/20200429053915/ILIA-1-debates-sobre-la-investigacion-en-artes.pdf>

Munita, M. R.-H. (2017). El lugar del no saber en la enseñanza de las artes visuales. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 8, 105–119.

Navarro Moral, C., Moral Santaella, C., & De la Herrán Gascón, A. (2025). ¿Qué puede aportar la investigación artística a la didáctica general? *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 119–128. <https://doi.org/10.5209/rced.93136>

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica conjunta. En G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Universidad de Ginebra / Universidad de Antioquia. <https://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>