



Rigor poético y complejidad. Un abordaje metodológico en investigaciones de artes y educación

Poetic rigor and complexity. A methodological approach in arts and education research

MÓNICA MARCELL ROMERO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia - Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
mopomapa2@gmail.com

Recibido: 9 de mayo de 2020

Aceptado: 12 de julio de 2020

Resumen:

Este escrito presenta la construcción metodológica derivada de un proceso de investigación en artes y educación. La fundamentación aquí elaborada se sustenta, por un lado, en un posicionamiento constructorista, en el que el bricolaje y la reflexividad, aportan rigor sensible al trabajo con los materiales /evidencias recogidas; y por otro en la investigación narrativa constituida a partir de elementos visuales, biográficos y etnográficos.

De este modo, las estrategias metodológicas se hicieron perceptibles en la medida en que los materiales se recogieron y produjeron. Por tanto, la toma de decisiones en el proceso investigativo fue tomando forma de bricoleur. La acción bricoleur -bricolage- se entiende como la posibilidad de tomar elementos de distintas perspectivas afines a la naturaleza de las evidencias y proponer una reelaboración de las mismas. Lo anterior, configuró una metodología híbrida que demandó una lectura atenta de la experiencia de la que se hace parte.

Palabras clave: Rigor poético, complejidad, investigación narrativa, constructorismo, reflexividad, bricolaje, investigación en artes.

Abstract:

This article presents a methodological construction derived from research process in arts and education. The foundation elaborated is sustained, on the one hand, on a constructionist position, in which the bricolage and reflexivity contribute rigorous sensitivity to work with the materials / evidence collected; and on the other, in narrative inquiry constituted from visual, biographical and ethnographic elements.

In this way, methodological strategies became perceptible as the materials were collected and produced. Therefore, decision making in the research process was taking

form of bricoleur. The bricoleur -bricolage- action is understood as possibility of taking elements from different perspectives related to the nature of evidence and proposing a re-elaboration of them. The above, configured a hybrid methodology that demanded a careful reading of the experience.

Keywords: poetic rigor, complexity, narrative inquiry, constructionism, reflexivity, bricolage, arts research.



1. Introducción

Este escrito presenta la construcción metodológica derivada de un proceso de investigación en artes y educación¹. En un primer apartado se comparte una lectura y elaboración en torno al posicionamiento construccionista que se relaciona con los desarrollos posteriores del texto. En segunda instancia, se comparten elaboraciones en torno al bricolage y la reflexividad como elementos constitutivos del *rigor poético* investigativo en los campos que nos ocupan, las artes y la educación. Finalmente se abordan elementos de las narrativas que materializan el trabajo investigativo en diálogo con la fundamentación anteriormente expuesta

A continuación, se comparte la construcción metodológica elaborada:

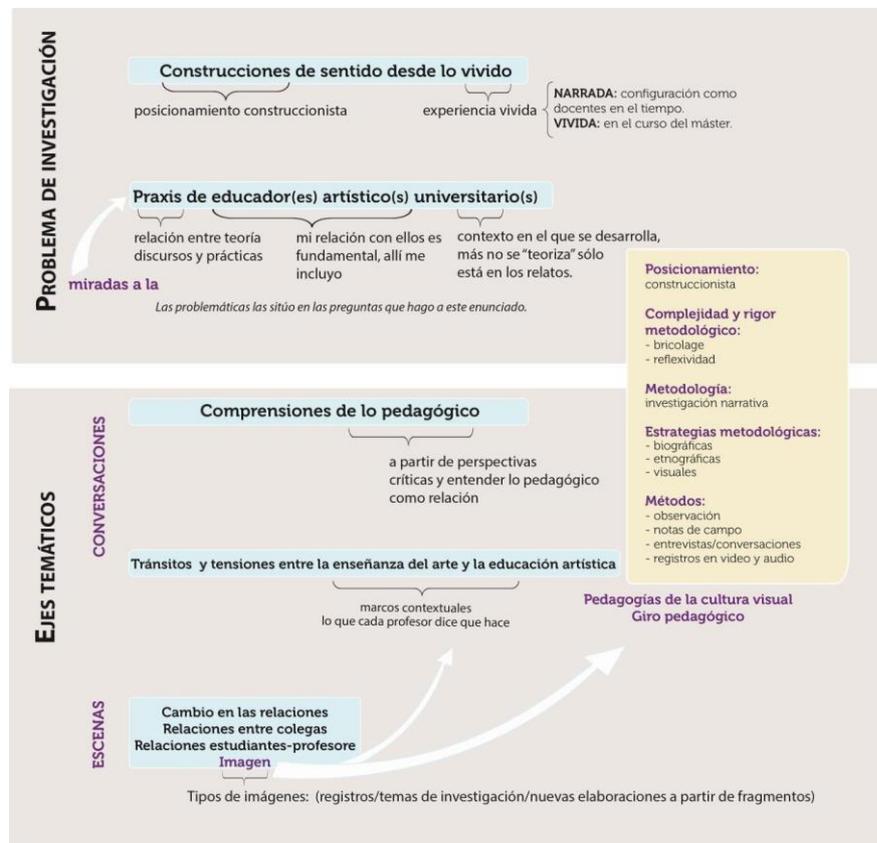


Figura 1. Visualización de la estructura metodológica de la tesis [mapa] Elaboración propia en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

¹ El proceso de investigación al que se hace referencia se titula *Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas de artistas docentes universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2017).

2. Una mirada al posicionamiento construccionista

El posicionamiento construccionista lleva consigo una manera de asumir la investigación y la investigación educativa. En esa dirección, la construcción de sentido surge a partir de los materiales recogidos, de las relaciones con los colaboradores, y de la escritura que se configura en el tiempo. En diálogo con Gergen (1996):

Para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado inexorable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la coordinación humana de la acción. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes. (p.45).

301

El posicionamiento construccionista posibilita un trabajo con el lenguaje que resulta fundante. Lo que se describe contiene interpretación y por ello el cuidado en la narración y en las formas del lenguaje en el proceso mismo, éstas transitan entre lo poético y lo técnico. Siguiendo a Gergen (1996) el lenguaje descriptivo adquiere matices,

los términos descriptivos tanto dentro de las ciencias como en la vida cotidiana son fundamentalmente indexantes: es decir, su significado puede variar a través de contextos de uso divergentes. Las descripciones indexan los acontecimientos con situaciones particularizadas y están desprovistos de significado generalizado. (...) Las reglas localizadas concernientes a aquello que cuenta como una instancia o ejemplo del acontecimiento en cuestión se desarrollan en el seno de relaciones (p. 40).

En ese sentido, desarrollar una investigación como proceso social significa reconocer pérdidas, derivas, asombros, empaquetamientos, juegos de representación, y estructuras previas que, en las cuales hay que reparar.

La narración que se configura no es emancipadora por sí misma. Su carácter emancipatorio se atribuye a la capacidad de dar cuenta de los distintos momentos que vividos en ella y a los modos de relación que se activan alrededor de la misma. Es, en estos puntos donde se hace evidente el posicionamiento construccionista.

En diálogo con Gergen (1996):

La emancipación se produce, sin embargo, cuando se comprende la verdadera naturaleza de las cosas: por ejemplo, la opresión de clase, de sexo y racista. (...) Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social, en el último (p. 41).

En relación con lo anterior, y teniendo en cuenta las posibilidades de deconstrucción, democratización y reconstrucción de realidades que son viables dentro de este posicionamiento (Gergen, 1996, p. 57), es posible realizar un ejercicio atento por nombrar aquello que sucede en medio del escenario mismo de la pesquisa.

Revisar la realidad como una construcción cultural e interpretarla como un texto en el que las formas culturales son tratadas como textos (Geertz, 2003, p. 369), exige poner en juego lecturas propias de las cuales uno hace parte, y a su vez cotejarlas con miradas externas, significa encontrar la justa medida para proporcionar elementos de contexto a quienes se aproximan por primera vez al mismo. De igual manera, es importante dejar espacio para que el otro, aquel que se acerque al texto, logre configurar un panorama de lo sucedido.

Por tanto, metodológicamente la *duda reflexiva* es un elemento que toma fuerza, ésta “no es un deslizamiento en una regresión infinita, sino un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones” (Gergen, 1996, p. 44).

En relación con lo dicho aquí este posicionamiento permite ampliar las fronteras disciplinares en las que uno se formó, y a su vez me proporciona herramientas con las cuales luego se pueden elaborar estrategias metodológicas que delimita aquello que se entendía inicialmente como un objeto de estudio. De este modo situarlo en medio de relaciones preexistentes, para resignificarlas junto con los saberes que de ellas emanaban, y potenciar una condición docente y los modos de generar intercambios afectivos y de conocimiento.

Por esta razón el lugar de los otros, de sus historias, de las relaciones que uno establece con ellos y de las estrategias para hacer inteligible el proceso mismo de investigación, se articulan a través de las narrativas que se fueron construyendo respecto al objeto y problemática de la investigación. Esta articulación presenta con *rigor poético* realidades particulares que devienen en lo común.

Siguiendo a White, 1987, citado por Hernández (2011, p. 18):

La construcción de los relatos y de las historias, podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. De este modo el relato individual, la historia particular, adquiere una dimensión pública y compartida y se pone en valor en relación a las historias de los demás.

3. Bricolage: aproximación a la complejidad y el rigor metodológico

El bricoleur es el que trabaja con sus manos, utilizando medios desviados por comparación con los del hombre del arte (...) el bricoleur es el que obra sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con materias primas, sino ya elaboradas, con fragmentos de obras, con sobras y trozos (...) El bricoleur se dirige a una colección de residuos de obras humanas (Lévi-Strauss, 1964, pp. 35-39).

La fundamentación metodológica, que se comparte en estas líneas guarda coherencia con el posicionamiento constructorista (Gergen, 1996; Gergen y Gergen, 2011) en el que las acciones y circunstancias de la pesquisa orientan la mirada de lo sucedido. Esto exige estar atenta a las señales, las pausas, los síntomas y a las imágenes que se configuran la investigación misma.

En ese orden de ideas, ubicarse en el en-entre² da la posibilidad de transitar las fronteras no solo físicas en el terreno mismo de la investigación, sino en los terrenos conceptuales, lo que proporciona una mirada que se configuraba en medio de la investigación misma.

Es así como las estrategias metodológicas se hacen perceptibles en la medida en que los materiales se recogen y producen. Por tanto, la toma de decisiones en el proceso investigativo fue tomando forma de bricoleur. La acción bricoleur -bricolage- se entiende como la posibilidad de tomar elementos de distintas perspectivas afines a la naturaleza de las evidencias y proponer una reelaboración de las mismas.

² “In-between significa literalmente en-entre. Puede ser traducido como ‘entre medio’. Homi Bhabha emplea este concepto asociándolo con posiciones intersticiales, intermedias y mediadoras entre culturas diferentes. Esta posición sería característica de los intelectuales poscoloniales, ubicados entre las metrópolis y el Tercer Mundo [n. del t.]” (Bhabha, 2000, pp. 215-216).

Para el caso específico de esta investigación contribuyó a la configuración de una metodología híbrida que articula elementos biográficos, etnográficos y visuales. Esta perspectiva híbrida estuvo presente en la recogida de materiales, su organización y posterior análisis e interpretación. Lo anterior atendió al llamado en el que cada material requería una atención particular en su tratamiento para configurar el relato final.

De este modo, el proceder metodológico demanda una lectura atenta de la experiencia de la que se hace parte.

Aquí la figura de bricoleur, señalada por Porres, citando a Kincheloe (2004), empieza a tomar fuerza:

De ahí emergía la figura del bricoleur como alguien que usaba los materiales disponibles y las herramientas a su alcance para completar la tarea de investigación. En el fondo yacía la constatación de que el campo no es un territorio dócil a la labor del investigador. Más bien al contrario, es el propio investigador quien se debe adaptar y construir su forma de acercarse al campo, su metodología (Porres, 2012, p. 64).

Por tanto, las distintas estrategias que se desarrollaron para esta investigación (entrevistas, revisión documental, observación participante) se transformaron en un archivo en el que el testimonio personal, los documentos existentes y los enmarcados teóricos empiezan a constituirse en corpus de investigación.

En ese sentido el bricolage (Kincheloe 2001, 2004, 2005, 2008, 2010; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Rogers, 2012, López, 1997) favorece un posicionamiento múltiple, en el que se trabaja de acuerdo con lo que el medio provee (Lévi-Strauss, 1964), pero a su vez requiere nuevas elaboraciones para aportar al campo de estudio con el que se trabaja. De acuerdo con López (1997):

El bricoleur no es sólo aquel músico que compone sus propias partituras tras elegir aquellas frases que más le complacen de los compositores que le precedieron; es también un creador que propone creaciones musicales nuevas, en las que ciertamente echa mano de las leyes de la armonía y cuenta con los mismos tonos para trenzar sus frases, pero donde el resultado supone siempre la captura de una relación nueva entre varias notas, una variación desconocida hasta entonces. El artista como el mitólogo, es un experto en la apropiación del significante flotante (p. 39).

El bricoleur me permite también un punto de anclaje con relación a mi formación inicial de artista y las transformaciones suscitadas alrededor de los modos de investigar en tanto,

el arte se inserta, a mitad de camino, entre el conocimiento científico y el pensamiento mítico o mágico: pues todo el mundo sabe que el artista, a la vez, tiene algo de sabio y del bricoleur: con medios artesanales, confecciona un objeto material que es al mismo tiempo objeto de conocimiento (Lévi- Strauss, 1964, p. 43).

El bricolage construye una función activa: moldea realidades y crea procesos y narrativas de investigación que la representan (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011).

Dentro de los debates suscitados, una mirada crítica al bricolage la aporta Lincoln (2001) quien identifica dos tipos de bricoleur. Por un lado, aquellos que optan por un eclecticismo en métodos e instrumentos de investigación, y por otro, quienes configuran genealogías y arqueologías de las disciplinas de modo más amplio que la etnografía:

Where does this leave us? With many intriguing methodological, practical, and theoretical questions. Is this what we want a bricoleur to be? Does this suggest that bricoleurs might come in two distinct forms: those who are committed to methodological eclecticism, permitting the scene and circumstance and presence or

absence of core searchers to dictate method, and those whose function is to engage in a genealogy archaeology of the disciplines with some larger purpose than ethnography in mind? Is there likelihood that disciplinary archaeology will lead to the genealogy of disciplines that Kincheloe (2001) proposes? How would we use such knowledge? (pp. 694-695).

Esta diferenciación la retoma Denzin & Lincoln (2000) para ampliar miradas sobre la investigación cualitativa que luego es revisada en diferentes versiones de sus manuales de investigación, y que profundiza Kincheloe (2001) realizando matices y profundizaciones teóricas alrededor de la misma (Kincheloe, 2001, 2005, 2010; Kincheloe & Berry, 2004; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Kincheloe y McLaren, 2012)³. El autor aquí mencionado, Kincheloe, asume el bricolage como la capacidad que tenemos de revisar conceptos, teorías y prácticas de manera compleja a partir de diversas estrategias y fundamentaciones teóricas, pero señala a su vez la necesidad de profundizar en cada una de las etapas de investigación, de modo que ésta amplíe los objetos de conocimiento y construya otros modos de producción.

En ese orden de ideas, los bricoleurs pueden ser interpretativos, metodológicos, teóricos, políticos o narrativos (Kincheloe, 2001; Rogers, 2012; Denzin & Lincoln, 2000, 2008; Guba y Lincoln, 2012). Estas características, delimitan a su vez las dimensiones del bricolage (Kincheloe, 2005; Kincheloe & Berry, 2004).

En síntesis, la labor de bricoleur trabajada en la fundamentación metodológica implica revisar cuidadosamente la elección de modos e instrumentos en la pesquisa misma, para configurar un campo de estudio coherente con los materiales y personas que la conforman. De este modo se otorga un sentido a la interpretación que dialogo con lo expuesto por Denzin & Lincoln (2011):

The product of the interpretive bricoleur's labor is a complex, quilt like bricolage, a reflexive collage or montage—a set of fluid, interconnected images and representations. This interpretive structure is like a quilt, a performance text, a sequence of representations connecting the parts to the whole (p. 6).

El rigor y complejidad en el accionar del bricoleur contempla estos elementos: explicar e implicar órdenes de realidad, el cuestionamiento de universalismo, la polisemia, el proceso de vivir con entidades culturales situadas, la ontología de las relaciones y conexiones, la intersección de contextos, y la existencia, la utilidad de los bucles de retroalimentación las múltiples epistemologías, la intertextualidad, la construcción discursiva, los aspectos interpretativos de todo el conocimiento, la dimensión ficticia de resultados de investigación, los supuestos culturales de todos los métodos de investigación y la relación entre el poder y el conocimiento (Kincheloe & Berry, 2004, pp. 25-29).

En este punto, cabe mencionar que, precisamente, trabajar con distintas formas de entender y construir el mundo social, aporta rigor a la investigación y por ellos los asuntos mencionados anteriormente.

El último asunto, y por ello no menos importante, es la relación dialéctica de miradas interpretativas y modos de investigar que asumen la diferencia como marcos para ampliar significaciones del campo de estudio que se habita. En línea con lo anterior, el rigor bricoleur da consistencia a muchas decisiones tomadas en un proceso investigativo.

³ Un recorrido más detallado se puede encontrar en Rogers (2012).

Thus, bricoleurs make organic connections with social, cultural, and historical traditions in a manner informed by understanding the power relations that shape them. In addition, bricoleurs are aware of where they stand in relation to these important power relations. (...) Here it co-exists with traditions coming from different places and times. It encounters modes of perceiving that utilize both rational and emotional dynamics and make use of context and interrelationship in unique ways (Kincheloe, 2010, pp. 32-33).

Dicho lo anterior, me he asumido como aprendiz de bricoleur, dado que como lo señala el mismo Kincheloe (2005, 2010), esto puede durar para toda la vida. Este modo de hacer enfatiza en reconocer las maneras en que socialmente se construye el conocimiento, asunto que dialoga con el construccionismo social y permite tomar decisiones más informadas para ampliar un campo de saber que no se refiere únicamente a unos contenidos, conceptos o prácticas que lo conforman; sino que muestra las maneras como éstas se configuran socialmente en contextos socioculturales determinados. De esta manera, es posible construir conocimientos históricamente situados estableciendo relaciones entre lo local y global.

Para la investigación adelantada, los paradigmas teóricos se abordaron desde el construccionismo social (Gergen 1996, Gergen y Gergen, 2011) cruzado con algunas perspectivas dadas por la teoría crítica situada específicamente en la pedagogía crítica (McLaren, 1994, 1995; Kincheloe, 2008).

Las estrategias de investigación desarrollan aspectos de la etnografía, la etnometodología, la grounded theory, la historia de vida, la concepción histórica desde una perspectiva cultural. Constituyen así, narrativas complejas que transitan por estos lugares enfatizando en uno u otro aspecto, dependiendo un poco de lo que cada momento de la investigación iba diciendo, lo que la teoría fundamentada denominaría *sensibilidad teórica*.

Lo descrito anteriormente sintetiza el proceso de investigación que en distintas ocasiones ha sido revisado ampliamente por varios autores siendo los más relevantes por sus compilaciones respectivas, los manuales que han elaborado Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000, 2008, 2011, 2012a, 2012b).

4. Sobre la reflexividad

El investigador reflexivo debe permanecer autoconsciente como autor, y no debe dar por sentado el estilo narrativo que elija (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 227).

Escribir desde la reflexividad es dar cuenta de las decisiones tomadas en medio del proceso, de mis/las implicaciones con la investigación, y de las/mis relaciones con quienes participamos en ella. En palabras de Macbeth (2001), “reflexivity is a deconstructive exercise for locating the intersections of author, other, text, and world, and for penetrating the representational exercise itself” (p. 35).

El autor presenta dos posicionamientos y una tercera vía que recupera planteamientos de la etnometodología. El primer planteamiento entendido como la *reflexividad posicional*, parte de miradas binarias o duales alrededor del poder, el conocimiento y la diferencia; precisamente trata los problemas de la presentación de estas dualidades para dar cuenta de otras posibilidades de reflexionar y construir mundos.

Positional reflexivity locates these shifting relationships very near the center of the representational exercise, in the moves and methods by which representations are produced and consumed. In this way, positional reflexivity- and the crisis to which it

responds- very soon finds its way into the problematics of textual representation (Macbeth, 2001, p. 41).

En el ejercicio de cuestionar el conocimiento objetivado y las representaciones que se elaboran en los procesos de investigación, un segundo posicionamiento es la *reflexividad textual* en donde se ponen en juego los sistemas de representación de los objetos en relación con su propia naturaleza y en los que el autor hace la siguiente salvedad:

Although not all positionally reflexive analyses are textually reflexive (e.g., confessional texts tend to be realist), virtually all textually reflexive analyses are positional insofar as authors are unavoidably implicated in the representational exercise. How they are implicated is a central, identifying theme for the textually reflexive discourse (Macbeth, 2001, p. 42).

De estas revisiones sobre la reflexividad se puede establecer una conexión que inquietante en medio de la elaboración de este texto, se hace referencia al tono confesional que por momentos adquiere el relato de investigación en tensión con perspectivas narrativas donde los relatos realistas y el relator de historias aparecen como dos figuras distintas (Sparkers y Devís, 2007, pp. 6-7).

En esa dirección, asumir una crítica reflexiva, en el sentido planteado por Macbeth (2001), es prestar atención al mismo proceso de escritura:

Beyond the reflexive critique, then, a central theme of the reflexive text is thus one of writing the disruption of realist assurances about representation and textual coherence into the text and, often enough, the disruption of the text itself by various devices and experiments in textual display (p. 43).

La tercera vía es la *reflexividad constitutiva* o esencial. Ésta toma como centro la revisión de prácticas cotidianas y sus contextos de significación para reconocer y describir lo que se hace (Garfinkel, 2006, p. 16).

5. Investigación narrativa

Why narrative? Because I feel the need for a mode of inquiry that accommodates place and time. Which narrative? Let us avoid the dangers inherent in the urge to manage the resulting complexity and let us explore what facilitates narrative inquiry. (...) But I conclude in favor of bolstering a new academic existence, one that requires “Being” as a point of departure and as sustenance throughout. I realize that this is not simply a methodological stance I can slide into in my world of work, but that it arises out of, and demands, practice in my everyday, private existence (Conle, 1999, pp. 27-28).

Se comparten aquí construcciones metodológicas elaboradas a partir de los materiales recolectados y de la bibliografía consultada.

En medio de la investigación, y siguiendo el principio bricoleur, reseñado anteriormente, trabajo con los materiales que iban apareciendo. En ese sentido, la investigación narrativa, se fue configurando como una construcción metodológica afín a la investigación misma. En ésta los actores que participábamos éramos sujetos portadores de historias (Connelly y Clandinin, 1995; Conle 1999) que generábamos una dinámica relacional entre narradores y oyentes a través de las conversaciones y demás estrategias elaboradas, y que finalmente configuraron las evidencias/materiales de la investigación.

Siguiendo a Conle (1999), el trabajo con la narrativa posibilita que las historias personales, las relaciones entre profesores y estudiantes, la educación y vida de

profesorado conecten teoría y vida. En ese sentido, dichas conexiones aparecieron frecuentemente en medio de los encuentros que sostuve en la relación investigativa que generé con y hacia mis colegas:

Our stories are about events in schools, but they are also about events in our lives. This connection is needed so that stories contain both the “history of those who understand and the history of what is being understood.” Not only conscious but also tacit knowledge is carried along in our stories. Not only personal but also contextual knowledge moves within them. With time, and with the resonance provided by an audience, some tacit elements become more explicit. In the following excerpt from our narrative conversations (p.12).

307

Precisamente desde la *resonancia* es que establezco el diálogo con las evidencias/materiales. Según Hernández y Padilla (2014), la resonancia se relaciona con la escucha. Escuchar desde este lugar significa que hay un vínculo con lo que el otro nos dice. Este es un proceso individual, pues según la experiencia de cada quien, lo dicho conecta de manera distinta. El detalle de lo dicho es significativo en la medida en que se reconfiguran los sujetos del habla y estos elementos tejen relaciones que modifican los encuentros entre sujetos.

La investigación narrativa, desde mi perspectiva, es un asunto que convoca a ambos campos disciplinares –las artes y la educación en nociones amplias- y por ello mi entusiasmo en conocerla. En ambas disciplinas encontré materiales con los que pude trabajar desde la multivocalidad y la simultaneidad a través de escenarios y tramas que me permitieron dar cuenta de realidades construidas en el tiempo para comprenderlas y ficcionarlas a la vez.

En palabras de Richardson (1995),

Narratives exist at the everyday, autobiographical, biographical, cultural and collective levels. They reflect the universal human experience of time and link the past, present and future. Narrative links sociology to literature and to history. The human experience of stability and transformation becomes sociologically accessible. Narrative gives room for the expression of our individual and shared fates, our personal and communal worlds. Narrative permits the individual, the society, or the group to explain its experiences of temporality because narrative attends to and grows out of temporality. It is the universal way in which humans accommodate to finitude. Narrative is the best way to understand the human experience because it is the way human understand their own lives. It is the closest to the human experience and hence the least falsifying of that experience. Narrative rejuvenates the “sociological imagination” in the service of liberatory civic discourses and transformative projects (p. 218).

Esta relación entre campos disciplinares es una posibilidad para aprender de nuestras prácticas, sus potencias y dificultades, y de este modo construir conocimiento artístico que permita comprender lo que hacemos.

A su vez, esta autora, referencia dos sentidos de las narrativas. El primero de ellos como experiencias de relatos, y el segundo “como enfoque de investigación, es decir, el modo en que los investigadores escriben sus propias narrativas, a partir de los relatos de quienes han narrado sus historias de vida” (Agra, 2010, p. 22).

El tratamiento de la narrativa se va configurando en la medida que aparecen sus particularidades. Por este motivo, hay momentos en los que se evidencia su uso como fenómeno mismo y otros momentos como investigación en tanto manera de elicitar, contar y recordar. Su uso para la transformación de realidades no se contempla en esta

investigación de modo directo y quizás sus efectos se vean posteriormente (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, 2001).

La narrativa, por tanto, da cuenta de historias contadas por sujetos, historias encarnadas y corporeizadas, en las que se cuestiona el conocimiento objetivado, demandando a su vez contextualización de las mismas.

Siguiendo a Larraín (2010),

tanto Connelly y Clandinin (1995) como Polkinghorne (1995) han precisado que la narrativa como objeto, es una particular forma discursiva, el relato, en la que una sucesión de acontecimientos son configurados en una unidad temporal a través de una trama y cuyo tema principal es la acción humana (p.15).

En ese sentido, las narrativas aquí elaboradas se materializan, por un lado, como *polifonías*⁴ en la que a través de collages narrativos (Denzin, 2001), se estructuran conversaciones sobre asuntos que son comunes entre los colaboradores y en los que se encuentran resonancias entre las voces de otros y la propia.

Asimismo, como lo afirman varios estudiosos de la investigación narrativa (Richardson, 1998; Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Clandinin, 2007; Conle, 1999), la escritura misma hace parte del proceso de interpretación y análisis. Estos modos de narrar y representar o ficcionar dentro del relato también se configuran en un posicionamiento como investigadora y a su vez dan un carácter particular a la estructura final de la pesquisa.

Es así como, la narrativa da la posibilidad de transitar entre campos disciplinares, convocando de maneras afectivas a los colaboradores, redescubriendo o resignificando relaciones construidas en el tiempo y aportando una perspectiva distinta, a la historiográfica, para construir historias. De este modo, a partir de estrategias híbridas entre las ciencias humanas y las artes, se valoran aquellas historias que no se han escrito, ni tenido en cuenta en las historias oficiales de la educación artística locales.

5.1. Acerca de la función narrativa

En el relato, la función narrativa se construye través de una trama que sostiene una historia (Connelly & Clandinin, 2000). Aquí la dimensión temporal del relato de la experiencia humana cobra relevancia. En palabras de Ricoeur (2000), la trama media proporciona otro carácter al acontecimiento:

Nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia. Un acontecimiento no es sólo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo. Ampliando aún más el ámbito de la trama, diré que la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas. Según una expresión que tomo de Louis Mink, es el acto de «ensamblar» —de componer— esos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria, resultan heterogéneos y discordantes (p. 192).

Así como la *trama* proporciona estructura y sentido a las historias contadas, los *escenarios* también lo hacen (Connelly y Clandinin, 1995, 2000). No obstante, se suele confundir la historia oficial o hegemónica con los relatos, en ocasiones oponiendo una u

⁴ Son conversaciones que estructuradas a partir de collages narrativos (Denzin, 2001) sobre asuntos comunes entre los colaboradores y que evidencian resonancias entre las voces de otros y la propia. Se formaron a partir de fragmentos de las conversaciones sostenidas en lugares y momentos distintos con los colaboradores. Estas polifonías hacen parte del análisis e interpretación de los materiales recogidos.

otra perspectiva, “entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta” (Ricoeur, 2000, p. 192).

Otro de los aspectos importantes dentro de la función narrativa, que recoge la construcción de tramas como elemento sustancial para su estructuración, es la relación que se establece entre relato histórico y relato de ficción.

Decir que la ficción no carece de referencia supone desechar una concepción estrecha de la misma que relegaría la ficción a desempeñar un papel puramente emocional. De un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda (Ricoeur, 2000, p. 194).

Lo anterior pone sobre la mesa la temporalidad de la narración como un elemento constitutivo que genera relaciones importantes entre el investigador y su contexto personal (Conle, 1999, p. 17), asuntos que enriquecen la investigación educativa y la formación docente.

Precisamente, el vínculo entre los relatos íntimos y aquellos que amplían los contextos, se esboza en los diferentes modos de aproximación a los relatos trabajados y a los referentes sobre las narrativas, aquí tenidos en cuenta.

Scholes y Kellog, 1968, citados por Ricoeur (1999), comentan lo siguiente: “En la relación que existe entre historia contada y el narrador, así como en la que se establece, complementariamente, entre el narrador y su auditorio, reside la esencia del arte narrativo” (p. 105).

Así como se establecen relaciones entre la historia y el narrador, y entre el relato histórico y de ficción; también se piensan matices respecto a los relatos. Siguiendo a Genette (1989, pp. 81-82), el primero de ellos se refiere al enunciado narrativo o discurso que presenta una serie de sucesos. El segundo matiz, recoge secuencias de acontecimientos reales o ficticios que conforman el discurso, evidenciando encadenamientos, oposiciones u otro tipo de relaciones. El tercer matiz es el acto de narrar en sí mismo, cuyo énfasis no es el acontecimiento sino el sujeto que narra.

6. Construcción de narrativas

El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11-12).

Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda, además, llegar a formar parte de la práctica misma-, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas (McEwan, 1998, p. 256).

Como anclaje metodológico la investigación narrativa, siguiendo a Bolívar (2002); Bolívar, Domingo y Fernández, (1998, 2001); Connelly y Clandinin (1995); Hernández y Morejón (2004) y Rivas y Herrera (2009), se entiende como una manera de dar cuenta

de las distintas construcciones que se hacen alrededor de una realidad concreta, en la que las relaciones entre las personas son fundamentales. En el caso de esta investigación, se visibilizan los modos de hacer y pensar que se han venido configurando en un grupo de profesores universitarios alrededor de la educación artística en tanto contextos de significación, y de mi relación con ellos.

Asumo la investigación como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo, pero no desde su idealización, sino desde la confrontación con otras fuentes que, desde mi perspectiva, son afines a los procedimientos de la creación artística. Abogo por un conocimiento narrativo que, “en contraste con el científico se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 105).

La construcción de estas narrativas consta de varios elementos, por un lado, los testimonios personales de colegas y estudiantes y por otro lado de documentos que ponen en contexto dichas historias para comprender y poner en relación aquello que se dice. Es desde esta mirada múltiple que se comparten las siguientes estrategias que transitan entre testimonios personales y los discursos institucionales. Estos empiezan a configurarse como narrativas culturales que posibilitan rehistoriar la experiencia (Traffí-Prats, 2015).

Para la presente investigación las narrativas se construyeron a partir de tres elementos. Estos son: biográficos, visuales y etnográficos.

6.1. Elementos biográficos

Para la pesquisa aquí referenciada, los elementos biográficos se materializaron en entrevistas. Algunas de ellas derivaron en conversaciones (Van Manen, 2003; Sennett, 2012) con un grupo de profesores universitarios, cuya formación profesional es en artes.

Las preguntas iniciales fueron: ¿cuándo inician a ser docentes ¿Cómo escucho lo dicho? ¿De qué manera podemos conversar con los conocidos para llegar a lugares que no imaginábamos?

Éstas tomaron cuerpo a partir de entrevistas y conversaciones que dieron origen a polifonías y de cartografías de la experiencia que se convirtieron en imagen/dispositivo de devolución de las entrevistas a los colaboradores y como parte del trabajo con imágenes adelantado. En este punto dentro de los distintos asuntos conversados, se priorizaron los relatos de vida profesional, reconociendo en cada uno de los colaboradores su capacidad y agencia para contar-se sus propias historias (Goodson, 2004).

En medio de la revisión y ordenamiento de las evidencias/materiales aparecían asuntos como el aprender a ser docentes, revisar asuntos propios de la formación como estudiantes, el aprendizaje entre colegas y el lugar del no saber y la vulnerabilidad en la configuración como tal (Rivas y Herrera, 2009; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Sancho y Hernández, 2014; Hernández y Sancho, 2015). Contribuían a nombrar cambios en las percepciones profesionales atravesadas por importantes decisiones vitales.

Por tanto, el conocimiento susceptible de ser construido se sostenía sobre las relaciones hechas en el camino (Lopes, Hernández, Sancho, y Rivas, 2013), y a partir de los

redescubrimientos que investigadora y colaboradores éramos capaces de vislumbrar. En palabras de Rivas (2012):

La investigación se convierte, de este modo, en un encuentro entre sujetos que, a través del diálogo, recrean la experiencia. En cuanto que esta es una situación única este encuentro nos habla del presente. Todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia (p.15).

6.2. Elementos etnográficos

En ciertos lugares, parece que uno está trabajando con, y en otros parece que está trabajando contra conjuntos de sujetos cambiantes. Esta condición de posiciones personales cambiantes, en relación con los sujetos y otros discursos activos en el campo que se traslapan con los propios, genera una sensación de hacer más que sólo etnografía, y es esta cualidad lo que produce la impresión de ser activista para y en contra del posicionamiento, incluso en todo trabajador de campo que se considere a sí mismo como apolítico (Marcus, 2001, p. 123).

Los elementos etnográficos iniciales se configuraron a partir de los materiales recogidos en la estancia de campo. Estos consistieron en un diario de observaciones, fotografías y registros de videos de los espacios de clase. Tras una primera revisión, las preguntas planteadas inicialmente fueron: ¿Cómo se dan las interacciones en el aula entre saber-poder-experiencia, entre escucha- cuerpo-movimiento? ¿Cuál es el lugar de la obra de arte o la experiencia artística y su interpretación allí?

Los elementos etnográficos se componen de distintas situaciones relevantes en las clases, teniendo como foco de atención, después de un largo proceso exploratorio, lo que (nos) sucede en la mesa del profesor. Dentro de la mirada etnográfica aparecen registros y miradas interpretativas con relación a los siguientes aspectos iniciales que emergieron en los acompañamientos realizados. Algunos de éstos fueron: lo que se impone, las resistencias, los afectos, las contradicciones (lo que se dice, lo que se hace), los conflictos, lo que se deja, lo que se abandona, lo que se construye lo que se aprende y las preguntas por lo colaborativo aparecieron con fuerza. Sin embargo, su denominación fue cambiando en la medida que la investigación avanzaba y empezó a dialogar, en algunos casos con el ordenamiento propuesto en las polifonías.

Los elementos etnográficos trabajados estuvieron relacionados con la observación participante (Guasch, 2002; Guber, 2001; Velasco y Díaz, 1997; Ángulo y Vásquez, 2003; Lozano, 2007; Clifford, 1991; Hammersley y Atkinson, 1994).

Del mismo modo, se mantuvo una revisión permanente del posicionamiento propio en la estancia de campo y sus modos de escritura asociados, en ciertos puntos, con la descripción densa (Geertz, 1997, 2003); Hammersley y Atkinson, 1994; Clifford y Marcus, 1991; Geertz y Clifford, 1991).

El encuentro con las perspectivas de etnografía crítica en la que se revisa la idea de colaboración, posicionalidad y autoría (Foley y Valenzuela, 2012, p. 103), resultaron significativas para ampliar mi mirada sobre la idea de etnografía.

Con relación al posicionamiento dentro del campo y la proximidad con los grupos con los que uno se relaciona, se cuestiona la cercanía porque dificulta la perspectiva crítica. Sin embargo, posicionamientos como el propuesto por Guasch (2002), proporcionan otra mirada al respecto,

Es la proximidad al fenómeno investigado lo que facilita el acceso al campo y a los escenarios. No tiene demasiado sentido empeñarse en convertir lo fácil en difícil. En el fondo, el discurso sobre la distancia es un intento de mantener la neutralidad política, no tanto en las relaciones sociales que mantiene quien observa con los observados, como en las relaciones que los observados mantienen con la sociedad (p. 37).

Estas cercanías o distancias, también generan modos de participar y establecer vínculos. La participación supone desempeñar ciertos roles locales, lo cual entraña, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lo que no le es propia (Guber, 2001, p. 66).

En ese sentido la tensión estructurante que menciona la autora, invita a proponer *estrategias de extrañamiento* como una actitud necesaria para ver con otros ojos aquello que se hace obvio en la cotidianidad.

Toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante. Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de ese mundo. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 40).

Sobre el registro y organización de la información, los autores proponen una actitud reflexiva frente a los materiales recogidos,

más que llevarnos a descubrir la verdad, ellos nos fuerzan a preguntarnos acerca de lo que conocemos, de cómo este conocimiento ha sido adquirido, del grado de certeza que tenemos de tal conocimiento y cuáles son las nuevas líneas de investigación que ello implica (Hammersley y Atkinson, 1994, p.182).

Es así como las estrategias de extrañamiento se convierten en un lugar importante para la investigación, dado que el rol de la confianza y de “ser nativa”, hacer parte del grupo en el que desarrollé la investigación era central.

Igualmente ampliar mi mirada frente a la etnografía fue un ejercicio importante, pues se abrían distintas perspectivas, entre ellas la etnografía reflexiva (Ghasarian, 2008) que pone en cuestión los momentos asociados con perspectivas tradicionales de la misma.

También se encuentran las poéticas etnográficas (Denzin, 1997), en las que el lector se siente invitado a hacer parte de lo que éstas narran y las cualidades emocionales y relacionales del texto cobran relevancia; así como revisar procedimientos desde las artes como etnografía (Foster, 2001). Éstos últimos cuestionan relaciones del artista con las comunidades en las que trabaja y los haceres propios de la etnografía para no naturalizarlos y revisarlos crítica y reflexivamente desde estrategias artísticas. “El mapeado en el arte reciente ha tendido hacia lo sociológico y antropológico, hasta el punto de que un mapeado etnográfico de una institución o una comunidad es una forma del arte específico para un sitio de hoy en día” (p. 189).

En el camino de apertura hacia la etnografía, se encuentran trabajos relacionados con las etnografías visuales (Pink, 2001; Pink, Kürti & Afonso, 2004). Los autores aquí mencionados presentan un contexto amplio sobre la investigación visual y se plantean estrategias, pautas y relaciones entre las imágenes y los textos para generar etnografías visuales.

Precisamente las relaciones entre palabras e imágenes, así como los puntos de partida para su análisis entre contenido y contexto, resultan apropiados para el trabajo en relación con las imágenes

The scientific-realist approach seeks to regulate the context in which images are produced in order that their content should comprise “reliable” visual evidence of “complete” contexts and processes. In contrast, a reflexive approach argues that it is impossible to record “complete” processes, activities or sets of relationships visually, and demands that attention be paid to the contexts in which images are produced (Pink, 2001, p. 97).

6.3. Elementos visuales

Contemplar, vigilar y observar son orientaciones distintas en el territorio de la mirada, pero no son las únicas que existen y es responsabilidad del investigador o investigadora tomar posición en ese mapa. (...) El fuera de campo nos permite respetar la integridad de los sujetos y el delicado equilibrio de los procesos sociales e interpersonales. La relativa desmaterialización y «debilitación» de la mirada autoral permite el diálogo con los sujetos representados. Pero pese a tratarse de estrategias fundamentalmente narrativas, al mismo tiempo mantienen abierta la posibilidad de relacionarse con un «ahí fuera» (Sánchez, 2004, p. 8).

Al trabajar con los elementos visuales las preguntas que empezaron a aparecer fueron las siguientes: ¿Cuál es la noción de imagen que empieza a configurarse en la investigación?, en el entendido que ésta no se refiere únicamente a la imagen visual.

Preguntas que desde la obviedad transitan a la complejidad sobre lo que nos pueden hacer pensar: ¿Desde dónde se construyen estas imágenes? ¿Dónde son las clases? ¿Clases de qué tipo? ¿A qué horas se realizan? ¿De qué maneras se distribuyen los cuerpos, los objetos y las acciones en el espacio? ¿Cuáles son las condiciones de realización de las clases en cuanto a tiempos, espacios, contenidos, relaciones entre los sujetos?

Un aspecto a tener en cuenta es la situación, dentro del aula, entre los cuerpos de los profesores y de los estudiantes. Aunque nos ubicamos de manera circular, ¿Nuestras ubicaciones en el aula de qué dan cuenta? ¿Esto es sinónimo de horizontalidad, de colectividad?; ¿Las maneras en que nos distribuimos dentro del espacio, de qué dan cuenta? ¿Qué tipo de relaciones con el poder, con el saber se manifiestan?

En relación con las imágenes, si bien está el proceso de elaboración y creación, también hay un proceso de interpretación y análisis. El primero se hace desde la reflexividad (Banks, 2010, pp. 75-76), entendida ésta como el proceso en el que el investigador da cuenta de lo que le sucede en medio de las acciones que realiza y las decisiones que toma mientras investiga, y cuyo paso inicial es proponer preguntas a la imagen para dar cuenta de realidades a partir de ellas. El segundo, el análisis, se entiende como “metodología visual crítica”, donde la imagen da cuenta de significados más amplios, en los que se ponen en juego los contextos sociales y las relaciones de poder que estas evidencian. Rose, 2001, citada por Abril (2010, p. 19).

En ese sentido las preguntas iniciales compartidas en líneas anteriores, se configuraron en los puntos de partida para el trabajo con las mismas y la elaboración de las narrativas visuales que finalmente hacen parte de relato investigador.

En la investigación, las narrativas que se construyen con las imágenes⁵ se proponen como un contrapunto de lo relatado. Intentan proponer un correlato que se ha construido en el tiempo y de manera similar a lo que iba sucediendo con las entrevistas/conversaciones. Estas imágenes pueden nombrarse como de tres tipos con diferentes usos, funciones y sentidos dentro de la investigación.

7. A modo de cierre metodológico

En procesos investigativos, el bricolage favorece un posicionamiento múltiple, en el que se trabaja de acuerdo con lo que el medio provee y a su vez requiere nuevas elaboraciones para aportar al campo de estudio con el que se trabaja. Asimismo, construye una función activa al moldear la realidad y crear los procesos y las narrativas de investigación que la representan.

Es, en suma, la capacidad que tenemos de revisar conceptos, teorías y prácticas de manera compleja a partir de diversas estrategias y fundamentaciones teóricas, amplía los objetos de conocimiento y construye otros modos de su producción.

Por otro lado, mencionar que la relación con la investigación narrativa, se configura en medio de la indagación misma. En ésta los actores que participan son sujetos portadores de historias. Se genera, por tanto, una dinámica relacional entre narradores y oyentes a través de las conversaciones y demás estrategias elaboradas que finalmente configuran la elaboración y creación de evidencias/materiales de la investigación.

Bibliografía

- Abril, G. (2007). Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira. Madrid: Editorial Síntesis S.A
- Agra, J. (2010). Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares. En: Agra, M., Torres, T., Trigo, C., y Pimentel, L. *Desafíos da educação artística em contextos ibero- americanos*. pp. 18-35. Porto: APECV.
- Ángulo, F., y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Blanco, C. y del Amo, T. (Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Bhabha, H. (2000). Narrando la nación. En: Fernández, A. (compilador). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. pp. 211-219. Buenos Aires: Manantial.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 40-65. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Connelly, M., y Clandinin J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa J. (et. al). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. pp. 11-59. Barcelona: Laertes.

⁵ Para conocer desarrollos más específicos consultar: Romero, M. (2019). Investigación/Creación: relaciones corporales con las imágenes. *Tsantsa Revista de investigaciones artísticas. No. 7 Especial Congreso IDEA 2019*. pp. 247-252. ISSN: 1390 – 8448. Facultad de Artes, Universidad de Cuenca. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2936/2015>

- Connelly, M., & Clandinin J. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research*. San Francisco CA: Jossey-Bass
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with time and place in life and research. In: *Curriculum Inquiry*, 29 (1). pp. 7-32.
- Clandinin, J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clifford, J. (1991). La autoridad etnográfica. En: Geertz, C. y Clifford, J. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Reynoso, C. (Compilador). pp. 141- 170. México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Clifford, J. y Marcus G. (1991/1986). *Retóricas de la antropología*. Moreno, J. (Trad.) Madrid: Ediciones Júcar.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (2nd Ed., pp. 1-29 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The landscape of qualitative research*. (3rd Ed., pp. 1-43). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012a). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Pavón, C. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th Ed., pp. 1-19 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Foley, D., y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En: N. Denzin y Y. Lincoln. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 79-110. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En: *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Brotons, A. (Trad.). pp. 175-207. Madrid: Akal.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Pérez, H. (Trad.). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Geertz, C. 1997. *El antropólogo como autor*. Cardin, A. (Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Bixio, A. (Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C., y Clifford, J. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Reynoso, C. (compilador). México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Meler, F. (Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. y Gergen, M (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Jiménez, M. (Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Genette, G. (1989). *Discurso del relato. Figuras III*. Manzano, C. (Trad.) Barcelona: Lumen.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. 2da edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos metodológicos No. 20.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 38-78. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Sánchez, A. (Trad.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994/1983) *Etnografía. Métodos de investigación*. Aramburu, M. (Trad.) Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En: Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. pp. 13-22. Barcelona: Universidad de Barcelona. Para citar la obra: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Hernández, F., y Morejón, L. (Comps.) (2004). *Historias de vida y educación de las artes visuales: V Jornades d'Història de l'Educació Artística [Barcelona 20 i 21 de febrer de 2003]*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.
- Hernández, F., Padilla, P. (2014). El papel de la escucha en la investigación biográfica. En: *IV jornadas de historias de vida en educación. El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado*. Recuperado de: <https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/08/petry-hernacc81ndeZR.doc>
- Hernández, F., y Sancho, J. (2015). Entrevista Dennis Atkinson "Pedagogía de lo desconocido". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 554 (marzo 2015), pp. 34-39.
- Kincheloe, J. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. In: *Qualitative Inquiry*, 7(6). pp. 679-672.
- Kincheloe, J. & Berry, K. (2004). *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.
- Kincheloe, J. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. In: *Qualitative Inquiry*, 11(3). pp. 323-350.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Volume 1: Dordrecht: Springer.
- Kincheloe, J. (2010). Beyond Reductionism: Difference, Criticality, and Multilogicality in the Bricolage and Postformalism. In: Goodman, G. (Ed.). *Educational psychology reader the art and science of how people learn*. pp. 26-48. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 241-315. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa
- Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 163-178). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Larrain, V. (2010) *La investigación narrativa y su alcance en la reconfiguración del sujeto y la identidad: problemáticas emergentes*. Material de estudio Doctorado Artes y Educación. Seminario de investigación narrativa. curso 2013-2014.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. González, F. (Trad.). México, Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y. (2001). An emerging new *bricoleur*: Promises and possibilities- A reaction to Joe Kincheloe's "Describing the bricolage." In: *Qualitative Inquiry*, 7(6), 693-696.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- López, A. (1997) La antropología social del arte y el sistema de objetos. En: López, A., Hernández, F., y Barragán, J. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. pp. 11-48. Barcelona: Angle Editorial.
- Lozano, J. (2007). Doce pautas para una etnografía educativa. En: *Jóvenes educadores, tribus educadoras entre los lugares y las redes*. pp. 89-132. Barcelona: Editorial Graó.
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. In: *Qualitative Inquiry*, 7(1), pp. 35-68. Recuperado de: <http://qix.sagepub.com/content/7/1/35.abstract>
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11(22). pp. 111-127. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/ca/revista/alteridades/articulo/etnografia-enedel-sistema-mundo-el-surgimiento-de-la-etnografia-multilocal>
- McEwan, H. (1998/1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, H. y Egan, K. (compiladores). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Castillo, O. (Trad.) pp. 236-259. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- Pink, S. (2001). *Doing ethnography. Images, media and representation in research*. London: Sage Publications.

- Pink, S., Kürti, L., & Afonso, A. (2004). *Visual research and representation in ethnography*. New York: Routledge.
- Porres, A. (2012b). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro: Barcelona.
- Richardson, L. (1995). Narrative and sociology. In: *Representation in ethnography*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. pp. 1-35.
- Ricoeur, P. (1999/1978). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. (Vol. 3). México: Siglo xxi.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), pp. 189-207. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n25/02112175n25p189.pdf>
- Rivas, J. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C (Coord.). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. pp. 15-19. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345> L 193
- Rogers, M. (2012). Contextualizing theories and practices of bricolage research. In: *The Qualitative Report*, 17(7). pp. 1-17. Recupérate de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>
- Romero, M. (2017). *Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122404>
- Romero, M. (2019). Investigación/Creación: relaciones corporales con las imágenes. *Tsantsa Revista de investigaciones artísticas. No. 7 Especial Congreso IDEA 2019*. pp. 247-252. ISSN: 1390 – 8448. Facultad de Artes, Universidad de Cuenca. Recuperado de: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2936/2015>
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sánchez, A. (2004). Fuera de campo: la narrativa visual como paradigma epistemológico en la investigación en ciencias sociales. Comunicación presentada al I Congreso de Estudios Visuales. Madrid, 15 y 16 de febrero de 2004. Recuperada de: http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/04/sanchez_aida_fuera_de_campo.pdf
- Sancho, J., y Hernández, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Sparkers, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. pp. 43-68. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Traff-Prats, L. (2015). Para uma formação de professores baseada no cosmopolitismo: currículo derivativo e possibilidades de exploração idireta da subjetividade. En: Oliveira, M., y Hernández, F. (Orgs). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa Maria.
- Velasco, H., y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.