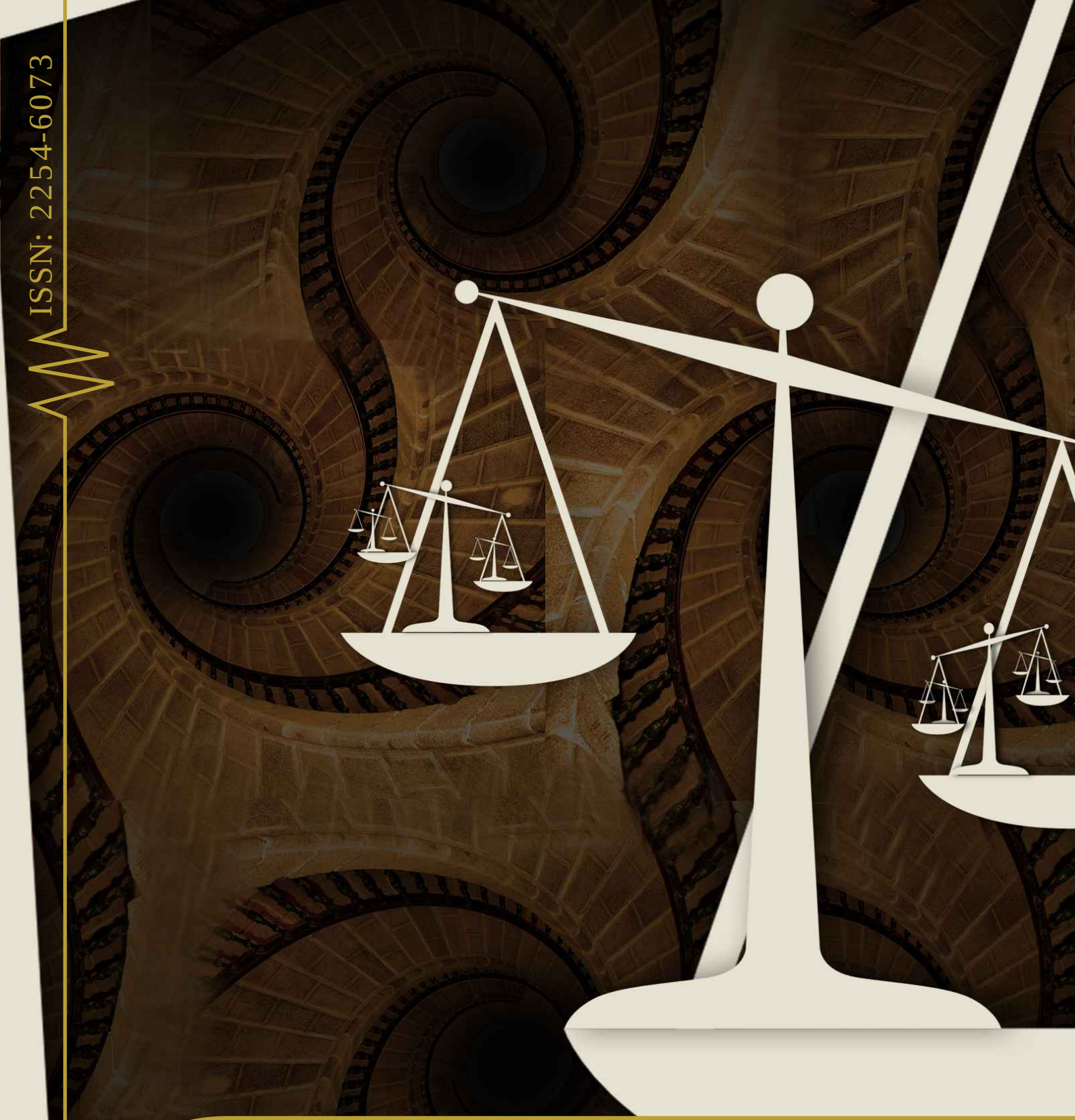
ISSN: 2254-6073



SONDA

Investigación y Docencia en Artes y Letras

LAS TRANSFORMACIONES POSIBLES.
Aportaciones a la enseñanza e investigación en artes

Nº 3, enero-diciembre, 2014

SONDA
Investigación y Docencia en Artes y Letras

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
Guillermo Cano Rojas 3

BRÚJULAS Y FRONTERAS. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TERRITORIOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN ARTE.
Carles Méndez Llopis 7

LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y SU ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO A NIVEL DE POSGRADO
Hortensia Minguez García 23

LA CULTURA VISUAL TELEVISIVA Y LAS REPRESENTACIONES INFANTILES. FOTOENSAYOS DE UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL DIBUJO EN LA ESCUELA
Amparo Alonso Sanz y Ricard Huerta 37

ARTE ACCIÓN / SU DIVERSIDAD ARTÍSTICA Y REFLEXIVA
Lorena Orozco Quiyono 55

EL GIRO EDUCATIVO EN LA MEDIACIÓN EN MUSEOS: SOBRE LA NECESIDAD DE BUSCAR LA VERDAD DE LAS IMÁGENES EXPUESTAS
Gema Rocío Guerrero Higueras 67

PROYECTOS RIP: APROXIMACIONES AL ARTE A PARTIR DE ENSAYOS VISUALES DEDUCTIVOS
Ángel García Roldán 81

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS COMO HERRAMIENTA DE DINAMIZACIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN COLECTIVOS DE PERSONAS MAYORES
Elvira Taberner Palop 101

SONDA. Investigación y Docencia en Artes y Letras

SONDA. Investigación y docencia en artes y letras
info.revistasonda@gmail.com

LAS TRANSFORMACIONES POSIBLES. APORTACIONES A LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN ARTES.

Presentación: Guillermo Cano Rojas

Número 3, enero-diciembre, 2014. ISSN: 2254-6073

Asociación de Investigación, Formación y Creatividad, Granada, España.

LAS TRANSFORMACIONES POSIBLES. APORTACIONES A LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN ARTES.

Presentación

En uno de los estudios educativos en artes más referenciales de nuestra cultura contemporánea, Educación por las artes -1943-, el poeta y crítico de arte Herbert Read sostenía la importancia de recuperar y modernizar una de las tesis más hermosas que Occidente ha generado sobre su propia actividad artística, esto es, que las artes debieran ser uno de los elementos troncales y vertebradores de la educación en general. La tesis que este autor británico deseaba restablecer fue formulada con muchísima anterioridad por Platón. Desde entonces, y hasta el día de hoy, no ha sido más que eso: una hermosa tesis. Sin embargo, no por ello dejamos de apreciar el valor que representa, y actualmente no son pocas las voces que abogan por esta misma idea a la que se ha llegado a través de muy distintos caminos, enfoques y conocimientos. Se trata pues, de una aspiración absolutamente pertinente y legítima. No obstante, su materialización y su viabilidad quedan lesionadas desde las más altas instancias educativas. O dicho en otros términos: es el propio sistema educativo el que debilita y expulsa de su seno la educación artística. Este juicio de valor descansa sobre otro juicio de hecho; la presente sexta gran reforma del sistema educativo español llevada a cabo por el ministro Jose Ignacio Wert establece como criterios prioritarios y estructuradores de la enseñanza la competitividad y la excelencia. El sentido de la educación responde por tanto a valores que son extra-educativos y cuya procedencia radica en el orden económico. Dejando a un lado la nada soslayable cuestión de lo apropiado de esta gran reforma, hemos de preguntarnos, cuando no encogernos de hombros, hasta qué punto resulta deseable que eduquemos y orientemos a las actuales generaciones a que se relacionen con un poema o con una instalación audiovisual en esos términos de competitivad y excelencia antedichos. Este hecho no existe en el vacío. Se produce al mismo tiempo que se intensifica la desaparición de las actividades artísticas y creativas en todos los niveles de la educación. En primaria y secundaria reduciendo las horas lectivas dedicadas a esta formación, y manteniendo unos contenidos excesivamente historicistas a expensas de que el alumnado conozca y practique las manifestaciones propias de su tiempo. En el ámbito de la universidad basta con observar las partidas destinadas dentro de los presupuestos generales al ámbito de las humanidades. Si una sociedad puede definirse por el conjunto de valores que esta sociedad decide transmitir necesitamos seriamente detenernos, y detenernos siquiera para tan solo pensar qué estamos haciendo. Y a pesar de todo ello, resulta asombroso la cantidad de profesionales, docentes e investigadores que no cesan de luchar por dignificar el potencial y las aportaciones de sus disciplinas, tanto para sus propios campos de conocimiento como para la sociedad en general. Sonda se posiciona claramente en este impulso y en esta lucha para que cualquier transformación sea posible.

Esta vez el número tres de Sonda se ha focalizado en el campo de las artes más que en el de las letras. Y hay una idea recorriendo de forma más o menos evidente el conjunto de estas publicaciones: la investigación artística y la actualización de sus métodos de enseñanza es algo necesario y urgente en el ámbito universitario. Paralelamente, fortalecer esta investigación supone el reconocimiento de que la transmisión del arte y de los múltiples valores que encierra, no puede dejar de considerarse fuera de éste mismo ámbito universitario. Es por eso que en esta ocasión nos ha parecido especialmente pertinente la inclusión de experiencias de docencia y aplicación de la investigación en espacios no universitarios. Además, queremos subrayar como motivo de inmenso honor que nuestros colegas y compañeros mexicanos hayan contribuido a enriquecer el asunto aquí planteado. Algunos, como en el caso de Lorena Orozco son oriundos de este gran país; otros, como en el caso de Hortensia Mínguez o Carlos Méndez son profesionales altamente formados aquí en España pero que se han visto forzados a emigrar a México a causa de la insostenible situación actual que estamos sufriendo.

Brújulas y fronteras. Interdisciplinariedad y territorios para la investigación en arte de Carlos Méndez Llopis nos plantea la generación del conocimiento artístico a través de la interdisciplinariedad como modo de contribuir a la adecuación de las artes a su tiempo. Se trata de una propuesta que fundamenta la consideración de la misma naturaleza del arte como transversal y que por tanto reclama la adopción de métodos empáticos en consonancia con este reconocimiento. En última instancia, esta propuesta favorece marcos de entendimiento más realistas sobre la actividad artística y sobre la construcción de su conocimiento.

La generación del conocimiento en la creación artística y su orientación en el ámbito universitario a nivel de posgrado de Hortensia Mínguez García es un artículo que parte de una clara distinción: no es la misma actividad la investigación en arte que la investigación artística. La primera presenta una dimisión más estética e histórica, mientras que la segunda incide en el proceso creativo. Mediante este planteamiento, se reflexiona críticamente sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento artístico, así como los sentidos de éste y sus posibilidades para poder nivelar la formación de los alumnos de posgrado con la práctica de su profesión.

La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela de Amparo Alonso-Sanz y Ricard Huerta exploran la aplicación de la investigación artística en el campo del aprendizaje infantil, una cuestión que nos ha resultado por completo fascinante. Para ello se recurre a un doble momento en la relación con la cultura visual: de un lado, su percepción, y de otro, la reflexión sobre lo percibido en términos tanto de contenidos como de lenguaje simbólico y plástico. Ambos momentos quedan planteados como estrategias didácticas que enriquecen el aprendizaje infantil.

Arte Acción/ Su diversidad artística y reflexiva de Lorena Orozco Quiyono es un artículo resultante de la línea de investigación personal abierta por su autora, cuyo perfil nos ha sido de alto interés al tener puesto un pie en la investigación y teorización de las artes, así como otro pie en la experiencia creativa del terreno que aborda. Uno de los valores presentes en este artículo no es solo la

constatación de la pluralidad de enfoques y planteamientos creativos en torno a las artes de acción; muy especialmente nos ha parecido interesante el modo en el que la autora además de constatar esta diversidad la asume en su enfoque. El resultado es un artículo que logra ampliar nuestro entendimiento sobre prácticas artísticas que se han intensificado enormemente en los últimos cincuenta años y que lo hace de un modo inclusivo, es decir, no buscando separar las falsas fronteras entre teoría y práctica que con frecuencia tan solo sirven para sostener viejos prejuicios del arte.

El giro educativo en la mediación en museos: sobre la necesidad de buscar la verdad de las imágenes expuestas de Gema Guerrero analiza las posibilidades educativas de los museos. De los aspectos más interesantes presentes en este artículo es el modo en el que aborda la dimensión educativa de los museos. Esta dimensión radica no tanto en el museo en sí, sino en la red de relaciones humanas que aglutina. Estas relaciones están jerarquizadas, y su jerarquización es ya un mensaje que transmite determinados valores que condicionan la relación y apreciación del arte. En el enfoque educativo sostenido por esta autora hay una voluntad por ampliar e incluir los distintos registros de opiniones que van configurando el ámbito expositivo, contrastándolos entre sí y favoreciendo la creación de un conocimiento artístico en el que participan con el mismo rango los profesionales y especialistas, así como el público no especializado.

Proyectos RIP: aproximaciones al arte a partir de ensayos visuales deductivos de Ángel García Roldán sitúa la investigación del arte y la investigación artística dentro de la actual cultura visual, proponiendo diversos ejemplos de contribuciones metodológicas en el ámbito de la enseñanza artística y cómo a partir de estas metodologías se favorece la creación de nuevos conocimientos. Más que eso, este texto aboga por una idea que consideramos de gran importancia: la necesidad de desarrollar métodos más específicos para el estudio del arte contemporáneo, siendo un periodo con notables diferencias respecto a otros momentos históricos, y cuyas características y singularidades plantean nuevos retos para su estudio.

Prácticas artísticas colaborativas como herramienta de dinamización social y cultural en colectivos de personas mayores de Elvira Tabernes Palop es un texto que sostiene la importancia y el potencial de las artes tanto como actividad de vivencia individual como colectiva. El reto que plantea este reconocimiento es cómo acercar las artes contemporáneas hacia colectivos no especializados. Aunque su contexto queda fuera de cualquier ámbito académico normativo, nos ha parecido de muchísima importancia. Primero, porque la educación y la relación con las artes no está circunscrita a este ámbito académico, y por tanto, es preciso atender las necesidades específicas y reales que surgen desde el público no especializado. En segundo lugar, por el carácter tan estimulante de la experiencia docente descrita. La lectura de este texto es, a nuestro entender, algo que va más allá de lo intelectual y que aterriza en lo afectivo y en lo motivacional, siendo una lección de superación docente que no hemos querido dejar escapar.

Guillermo Cano Rojas
Editor

Carles Méndez Llopis
Universidad Autónoma de
Ciudad Juárez, México
cmendezllopis@gmail.com

Brújulas y fronteras. Interdisciplinariedad y territorios para la investigación en arte

Carles Méndez Llopis

vol. 3/fecha: 2014/117 pp. Recibido: 19/11/2014 Revisado:03/12/2014 Aceptado:05/12/2014

MÉNDEZ LLOPIS, Carles. "Brújulas y fronteras. Interdisciplinariedad y territorios para la investigación en arte". En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 3, 2014, pp. 7-22

Brújulas y fronteras. Interdisciplinariedad y territorios para la investigación en arte.
Compasses and borders. Interdisciplinarity and territories for artistic research.

ABSTRACT

Interdisciplinarity in art is presented as a form of relationship between fields of knowledge, able to admit the idea of Atlas and the continued migration of concepts and their interaction, to investigate and represent the world, between and beyond their limits. From the contemporary intellectual and paradigmatic change, that requires the abandonment of old principles based on the orthodox scientific bias and verification methods for the acquisition of knowledge, I locate the artistic practices and their spatialization as forms of acquisition / generation of knowledge, in/from that interdisciplinarity. Transit agent between territories and possessions, Without specific location, which serves as a trasversal activator of knowledge. Therefore, this paper display a heterogeneous and multifaceted perspective that takes art as a complex interlocking network that offers new action strategies on the exploration of our contemporary responsive universe, aware of its uncertainties and multiplicities.

Keywords: Artistic research, interdisciplinarity, Atlas, Art, boundary

RESUMEN

La Interdisciplinariedad en arte se presenta como una forma de relación entre campos de conocimiento capaz de admitir la idea de Atlas y la continua migración de conceptos y sus interacciones, a fin de investigar –y representar–, el mundo, entre y más allá de sus límites. A partir del cambio intelectual y paradigmático contemporáneo, que supone el abandono de antiguos principios basados en la predisposición científica ortodoxa y sus métodos de verificación para la adquisición de conocimiento, ubico las prácticas artísticas y su espacialización como formas de adquisición/generación de conocimiento en/a partir de dicha interdisciplinariedad. Agente de tránsito entre territorios y dominios, sin lugar específico, que funge como activador transversal del conocimiento. Se muestra, por tanto, una perspectiva heterogénea y multifacética que toma el arte como una compleja red entrelazada que ofrece nuevas estrategias de acción en la exploración de nuestro universo sensible contemporáneo, consciente de sus incertidumbres y multiplicidades.

Palabras clave: Investigación-creación, interdisciplinariedad, Atlas, Arte, límite.

Es el arte, y sólo el arte, el que nos revela a nosotros mismos.
Oscar Wilde, El retrato de Mr. W.H.

1 A MODO DE INTRODUCCIÓN. GRANDEZA Y DECADENCIA DE LOS MINIFUNDIOS DISCIPLINARIOS.

La condición humana nos precipita a la búsqueda de leyes y normas que, en cierta forma, ofrezcan cierto orden y sentido al mundo que conocemos. La formalización de dicha jerarquización de "lo conocido" concluye en el comienzo de la ciencia moderna y la separación entre el sujeto y la Realidad[1] –independizados el uno del otro–, donde aquél se alejaba de ésta para descubrir su esencia y argumentar sus certidumbres. De este modo, basados en el paradigma de la simplicidad, en el que la experimentación científica y la repetición de sus datos ha ofrecido un universo maquinista, regulado y previsible, hemos consumido durante mucho tiempo esa idea de progreso y de procesos deterministas surgidos de un isomorfismo que regulaba las diferentes leyes –fueran económicas, históricas, sociales, etc.– y promulgaba la objetividad como agente moderador de verdad. Desde Descartes, este reino de la simplicidad se ha ido imponiendo; en él, los datos y la reducción elemental, la distinción analítica y el escrutinio experimental, han exigido el sustento de las certezas modernas –de cualquier índole– como doctrina a perseguir y fe a propagar. Las técnicas y los saberes se fueron diferenciando, así como los lenguajes delimitados que los circunscribían, dando lugar a la especialización encapsulada en disciplinas "con objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos específicos"[2]. Habidas las normativas, y divididas las partes de nuestro saber –hasta su esencia–, no sería lógico, por tanto, atender a una perspectiva interdisciplinaria en las artes, sin acotar previamente el contexto general de distribución actual del conocimiento dominada principalmente por la fragmentación disciplinaria.

Con la llegada de la ciencia moderna y la diseminación de las universidades (s. XII), dicho constructo –la disciplina– se va consolidando; y en las épocas posteriores, se instituye en las universidades modernas (s. XIX) para impulsarse fuertemente a partir de la investigación científica del s. XX. Bajo esta tesitura, durante mucho tiempo hubo áreas sin acotación que quedaban "al otro lado", en el que no podían ser consideradas disciplinas por su incapacidad para asociarse como "agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí"[3] y áreas de dominancia reclamantes de su minifundio de realidad. Pero no sólo aísla objetos de estudio y comparte una serie de conceptos y herramientas, para Edgar Morín:

[…] la disciplina es una categoría organizadora en el seno del conocimiento científico; instituye en él la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Aunque está englobada en un conjunto científico, tiende a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, el lenguaje que establece, las técnicas que se ve en el caso de elaborar o utilizar eventualmente por las teorías que le son propias.[4]

1 NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. [En línea] Mónaco: Ediciones Du Rocher, 1998. 125p. [fecha de consulta: 6 diciembre 2013] Disponible en: http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf

2 TORRES, Julio. *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado.* 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998, p.58.

3 WALLERSTEIN, Inmanuel. "Análisis de los Sistemas mundiales". En: GIDDENS, Anthony [et al.] *La teoría social hoy*. Madrid: Editorial Alianza, 1990. p. 399.

4 MORÍN, Edgar. "Inter-Poli-Transdisciplinariedad. Anexo 2". En: *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000, pp.147-159. La cita de Morín se ciñe al ámbito

Un ambiente en el que la organización disciplinaria ha navegado cómodamente: como forma práctica y eficiente de fragmentación del conocimiento hasta hoy en día. Sin embargo, esta parcelación del conocimiento –y los dominios de las ideas–, territorializa apartados que el especialista puede considerar "de su propiedad", lugares del conocimiento de los que "no le hace falta salir". Más que reflejar una "verdadera" diferenciación de los saberes –al menos, únicamente– parece demarcar otras muchas cosas: entre ellas, a la comunidad académica y las estructuras corporativas correspondientes.

A este respecto, Wallerstein[5] comprende la segmentación del conocimiento en tres fracciones: (1) Una primera división intelectual que conforma las diferentes áreas de conocimiento y las disciplinas asociadas a cada área; (2) Una segunda división organizativa, que muestra cómo operamos el conocimiento en diferentes estructuras corporativas, como universidades, escuelas, facultades, así como en diversos sistemas nacionales; (3) Y la tercera división, correspondiente a la cultural, en la que socialmente nos separamos en comunidades académicas según la coincidencia de nuestros objetos de estudio y las áreas asociadas.

Como vemos, este ámbito disciplinario propicia una organización del conocimiento que permite la separación y especialización del trabajo dentro de los dominios de las diferentes ciencias, los cuales, de esta manera, defienden su autonomía –relativa–, unos de otros al poseer bien delimitadas sus fronteras. Instalados consecuentemente según su nivel de análisis, poseen sus propias esferas de actividad, defendidas con voluntariedad progresista. Diría Heckhausen que:

[…] la disciplinariedad es una búsqueda científica especializada de una materia determinada y homogénea, exploración que consiste en producir conocimientos nuevos que desplazan a los antiguos. La actividad disciplinaria desemboca en una formulación y reformulación incesantes del actual cuerpo de conocimientos sobre una materia[6].

Ciertamente no podemos menospreciar las contribuciones de la especialización, en su afán por dominar competentemente diversos objetos de estudio y su fertilidad en el progreso de la ciencia. La reducción del saber a dominios concretos permite la profundización y construcción de centros neurálgicos de estudio que sirven a los usos y estrategias de cierto grupo disciplinar. Sin embargo, debemos ser conscientes de que su exceso –abuso–, plantea en la actualidad ciertos inconvenientes frente a los nuevos paradigmas[7]. No sólo se están viviendo

científico, sin embargo no encuentro diferencia insalvable que no permita aplicarla a las humanidades en general o al campo artístico en particular.

5 WALLERSTEIN, Immanuel. "Differentiation and reconstruction in the Social Sciences". En: GUZMÁN, Majela. *El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales* [En línea]. Acimed, 2005;13 (3). [fecha de consulta: 14 de abril 2014]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci05305.pdf.

6 HECKHAUSEN, Heinz. "Disciplina e interdisciplinariedad". En: VVAA. *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades.* [En línea] Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), 1979, p.90. [fecha de consulta: 10 de junio 2014] Disponible en: http://biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.ht

7 A este respecto es muy interesante la aportación de Iraset Páez, cuando recopila los trece grandes cambios intelectuales que Cristovam Buarque, antiguo Rector de la Univesidad de Brasilia, identificó respecto al mundo moderno (frente a los cuales decía que el sector académico aún no había reaccionado): "(1) De la seguridad epistemológica de la certeza a las oportunidades que presentan la incertidumbres y la duda; (2) Del entusiasmo utópico a la cautela futurista;

cambios profundos en política, economía, tecnología, cultura o visualidad, sino también en los modos en que conocemos, comprendemos e interpretamos el universo a nuestro alcance. Lo que lleva a un autocuestionamiento de las mismas disciplinas, de sus (dis)posiciones teorico-prácticas, usos habituales, acercamientos a lo que entendemos por realidad, y sobre todo, de sus límites. Estos intensos cambios, suscitan a su vez profundos desafíos que necesitan de estrategias que dinamicen las fronteras que albergaban tradicionalmente a los diversos territorios del conocimiento. Aledaños disciplinares –separaciones finalmente –, que han simulado de autosuficiencia sus objetivos hasta evadir los vínculos con otras especialidades, en un aislamiento lingüístico y conceptual fuertemente marcado. Cápsulas, en ocasiones impenetrables, que han fomentado cotos privados de estudio que se defienden a ultranza manteniendo distantes a las perspectivas ajenas al medio. Y aunque cierta y progresivamente, este centralismo epistemológico ha ido migrando hacia las periferias disciplinares –allá donde se encuentren los espacios de innovación que enfrentan los límites de su potencial explicativo–, las verdaderas tácticas dinamizadoras son aquellas que han permitido superar los islotes incomunicados y bien delimitados, para pasar a construir puentes y convergencias, privilegiando la integración interdependiente y multidimensional entre aquellas disciplinas y los fenómenos del mundo sensible. Así, frente a la distancia o separación, encontramos otras visiones que resultan de la ambigüedad y la pluralidad de enfoques, y que se construyen a partir de posicionarse ellas mismas como primer objeto de reflexión, aceptando la complejidad de los fenómenos.

De este modo, apoyándonos en la tesis de Mattei Dogan en la que habla de "una doble distinción: la enseñanza por oposición a la investigación y la disciplina por oposición a la especialidad"[8], podemos anunciar que asistimos a dos tendencias claramente diferenciadas en la concepción de este ámbito disciplinario, a un momento dual con posiciones encontradas[9]:

a) Por un lado, como comentaba, aquella organizacional que mantiene los diferentes ordenamientos institucionales como Facultades, departamentos, centros…etc. Aquellos que finalmente reflejan la organización sociomental del mundo en general y de la identidad académica en particular. Esta vertien-

(3) De la ideologización del materialismo a la intelectualización del espiritualismo; (4) Del entusiasmo tecnológico a la mediatización de la tecnología; (5) De la especialización de los intereses disciplinarios a la interdisciplinarización de intereses generales; (6) De la restricción teorizante del conocimiento a la liberación del pensamiento creativo; (7) De una secundarización arrogante de la naturaleza a una humildad neoantropocéntrica ambientalmente consciente; (8) De la visión de un mundo en tensión por amenazas nucleares a la visión de una relativización de la guerra; (9) De la nacionalización de los intereses institucionales a la emergencia de un nuevo cosmopolitanismo;)10) De la idealización primermundista a la pragmatización de una nueva modernidad; (11) De la ilusión de identificación con el pueblo a la conciencia de un aislamiento elitesco; (12) Del conocimiento nominalizante del pensamiento a la acción a la desideologización de los conceptos; y (13) De la formación definitiva al reciclaje educativo permanente". PAEZ, Iraset. *Desde Sartenejas.* [En línea]. Venezuela: Ediciones Equinoccio, Universidad Simón Bolívar, 1995, p.77. [fecha de consulta: 23 de agosto 2014] Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=Qm7Oi82SLNoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

8 DOGAN, Mattei. *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas.* [En línea]. 2003. Disponible en: http://www.comminit.com/node/150505.

9 Me apoyo en el estudio de M. Dogan retomado por BOKSER, Judit. *Fronteras y convergencias disciplinarias*. [En línea] México: UNAM, 2009. [fecha de consulta: 20 de marzo 2014] Disponible en: http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-5/RMS009000503.pdf.

te, perpetuada sobre todo por las universidades por su lugar central en la transmisión del saber, es aquella que defiende celosamente su soberanía territorial e institucionaliza las fronteras disciplinarias por practicidad. Es la disciplinarización del conocimiento que lleva a un conservadurismo geográfico, dentro de lo que podríamos llamar una domesticación del saber; Y b) Por otro lado, presenciamos en el ámbito de la investigación y producción de conocimiento, un cuestionamiento de estas fronteras dispuestas tradicionalmente, pues no parecen corresponder a los cambios de la realidad, ni dan cabida a la complejidad y diversidad del saber desplegada en la actualidad. Un conocimiento que necesita ser abarcado desde diferentes ópticas, dinamizando los contextos de los objetos de estudio para sacarlos de la saturación de su centro hacia las periferias, hacia campos vecinos.

Pero dejar de alejarse entre sí –"superar el extrañamiento mutuo" diría Bokser[10]–, o aún mejor, iniciar las migraciones entre conceptos, la incorporación (readaptación y aprovechamiento) de experiencias, mancomunar ciertas estructuras de lenguajes propios, para una incursión de los límites en cohabitación disciplinar, etc., requiere de transmisiones entre dichos territorios[11], de traslaciones de esquemas cognitivos y transversalización de contenidos que doten sentido al conocimiento generado. Es un "poner en relación" a las diferentes áreas entre sí, y con el mundo conocido, situación que surge de una primera y básica crisis en el seno de cada disciplina. Pensar en un presente conlleva tanto alterar los términos tradicionales o heredados, como trazar otros más actuales que sean capaces de abordar las complejidades de una realidad contemporánea:

Hay que revisar las circunstancias –situaciones, contextos de interacción, construcciones históricas, etc.–, en las que se piensan los conceptos, pues cada época, cada forma de vivir necesita una forma de ser pensada, y en este momento, parece querer escaparse de la acumulación y linealidad a la que estábamos habituados[12]

Es lógico que, el estudio vertical provocado por la disciplinarización del conocimiento profundice en las bases de las materias, pero deje de lado los bordes y las conexiones con otros campos. Observar esas periferias, revisar los límites, supone la llegada de una serie de escenarios que permiten la inclusión de múltiples condiciones culturales, anteriormente no contempladas, y propician el esfuerzo conjunto, de transitar, realizando puentes entre disciplinas y convergencias que nutran reflexiones integradoras en nuevos ámbitos. Una vertiente que apuesta por una superación de las disciplinas tolerante con la hibridación que cuestiona constantemente sus alcances y límites en horizontes ampliados, para una actualidad compleja e interconectada. Edgar Morín[13] presenta algunas razones por las cuales los principios modernos son llevados a una crisis que favorece la integración del conocimiento: 1) Por un lado, como veíamos, ciertas reticencias hacia la exploración

10 BOKSER, Judit. *Fronteras y convergencias disciplinarias*. Op. Cit., p. 63

11 Como veremos más adelante, esta situación no excluye a la actividad y acciones particulares del territorio artístico.

12 No es cita de Nelson Vergara, pero hay que buscar si hay parecido para anotarlo. "Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio", en Alpha, 163-174.

13 MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. [En línea] 2006. 167 p. [fecha de consulta: 15 de agosto 2014] Disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf; http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf

de la simplicidad como paliativo científico; 2) el desgaste del ideal de progreso fundamentado en la autonomía disciplinaria; y 3) el alzamiento gradual de paradigmas basados en indagaciones para una visualización compleja de la realidad. De este modo, las nuevas formulaciones abandonan los "antiguos" principios para reconfigurarse a través de:

[…] la dialogicidad, la recursividad, la hologramaticidad, principios que resumen en la idea central que afirma que lo real es siempre un tejido, una trama, un entramado de diversidades y diferencias, tanto como de identidades, un complejo de relaciones, interacciones e inter-retroacciones entre hombres y ambientes (o entornos); entre efectividades, virtualidades, conceptos, imaginaciones, etc., es decir, un todo de partes que se interpenetran y codeterminan.[14]

Bajo esta perspectiva, la realidad –si es que pudiéramos asegurar su existencia taxativamente–, no entiende de absolutos: centro y periferia, sujeto y objeto, adentro y afuera, etc., sino de relativos interdependientes y plurales. Asistir al progreso de la de la especialización como norma –ese que nos apresura a elegir predios y a posicionarnos en minifundios de conocimiento, accesibles, abarcables y prometedores–, no impide contemplar, por otro lado, el tránsito entre las disciplinas, los vínculos y nexos que se trazan entre éstas, así como las afinidades y coincidencias que se integran en dichos compartimentos. Vivimos un escenario en el cual el saber significa poder y las fronteras representan una tranquilidad académica de nuestro espacio microscópico del saber-en-fragmentación que se basa en razones prácticas y organizativas. Simultáneamente observamos la necesidad de alterar esta hegemonía y la obsolescencia de algunas parcelas que no se reciclan a lo largo del tiempo.

No nos equivoquemos, como decía, la disciplinariedad no es un mal epistémico a exorcizar, pues resulta imprescindible en las concreciones de los objetos de estudio y sus taxonomías. También ha servido, de manera práctica a una estructuración educacional, así como al surgimiento de las diferentes identidades académicas. Sin embargo, como vemos, el ritmo de hiperespecialización construye una serie de visiones unilaterales aisladas, incomunicadas la mayor parte del tiempo, que deben combatirse con el pluralismo teórico en interacción. Un traslape disciplinario –la interdisciplinariedad–, que tiene la exigencia de revisar el límite fronterizo para modificarlo con recursos conceptuales renovados según los cambios de realidades. Si visionamos las disciplinas sujetas a construcción, evitando idealizarlas como "corpus eterno e inmutable" para comprenderlas como "fruto del devenir histórico cultural, de los focos de estudio"[15], etc., podremos repensarlas, llegar a sus periferias y habitar los intersticios entre unas y otras.

En este sentido –y buscando la analogía–, ¿no son esos los intersticios en los que siempre se encuentra la actividad artística? Me atrevería a cuestionar incluso, si ¿no es el arte aquella

14 VERGARA, Nelson. Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. [En línea]. Alpha, n.31, 2010. pp.166. ISSN 0718-2201. [fecha de consulta: 15 de agosto 2014] Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n31/art_12.pdf. Ya no seguimos una idea de homogeneïzación como en tiempos modernos de discursos únicos de lo mismo, seguimos ahora una filosofía de la diferencia (ya iniciada por Nietzsche) en la que "existe un todo de diferencias"

15 FREGA, Lucía. Interdisciplinariedad. *Enfoques didácticos para la educación general*. Argentina: Editorial Bonum, 2007. p. 17. "Constituyen sistemas organizadores del conocimiento según focos, miradas, recortes de la compleja realidad en estudio para su comprensión"

Figura 1. Zero Dollar (1978-1984), de Cildo Meireles. Fotografía por: elPadawan (2008)

actividad de pensar/pasar de forma infatigable las fronteras? ¿No es su "realidad" la de cuestionar esos espacios liminales, hasta –o sobre todo– los suyos propios? ¿La de habitarlos hasta apropiárselos? Interrogantes que, a su vez, nos cuestionan acerca de la interdisciplinariedad como forma lógica del arte –base sustancial o atlas sobre el cual el arte navega– en la que entender la concepción actual de los estudios visuales (o nuevas visualidades) y sus modos de pensar las imágenes[16].

2 DE MIGRACIONES Y CORRESPONDENCIAS: EL ARTE EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD. [17]

Como hemos visto anteriormente, la manifestación más patente de estas nuevas realidades se encuentra en el transcurso de una autonomía fragmentada a una coexistencia territorial en interacción e interdependencia. Pasando de la aislada efectividad de lo simple a la retroalimentación en lo complejo, percibimos que el nuevo conocimiento se encuentra en el otro, en el afuera, aquel que define también el adentro.

Este contexto de interconexiones ha sido beneficiado también por las nuevas formas comunicativas. Es innegable a este respecto el imparable desarrollo de los medios técnicos y tecnológicos, y la potencialidad multiplicadora –diría yo hiperreproductibilidad–, situación que también ha generado profundos cambios en la forma de entender nuestras aproximaciones al mundo. En este momento, se concibe un mundo multidimensional en el que los fenómenos se suceden y traslapan, por lo que es lógico que se desarrolle un pluralismo teórico –y también práctico– que pueda atender esas nuevas miradas, procesos y vínculos, desde y hacia nuevos métodos . Estrategias que necesitan de otros enfoques, más integradores, que sean capaces de relativizar las grandes verdades, los estatutos estigmatizados y las normas estáticas (y en nuestro caso, estéticas).

Esta interdisciplinarización –respaldada por la búsqueda de diplomacias integradoras– ha sido la forma habitual del quehacer artístico del último siglo,

16 Sobra decir que pueden ser éstas visuales o no. Me estoy refiriendo a las diversas maneras de significar y resignificar las formas simbólicas en el presente.

17 Este apartado podría también haberse llamado "la interdisciplinariedad en el arte", pues como observamos la amplitud de ambos –tanto interdisciplinariedad como arte–, los hace ser moneda de cambio.

Figura 2. Pink and yellow light corridor (varible lights) (1972) de Bruce Nauman. Fotografía por: Latitudes (2009)

incluso podríamos decir que mucho antes. El arte ha fungido como puente y transvase entre conceptos (dotador de sentido), laborando como agente migrador en una reflexión amalgamadora ante la inoperancia de la unidireccionalidad. Incluso para "resolver"[18] los problemas desde, para y en el arte, hemos tenido que aprender a analizar la multiplicidad del mundo actual, en esa idea de Bertanlanffy[19] de "todo está relacionado con todo": autor, obra, recepción, consumo, sistema cultural… etc.; para establecer nexos que interrelacionen trayectos por descubrir. En este sentido, ubico al arte en tránsito por la interdisciplinariedad, entendida territorialmente como un atlas –en la que todas las fronteras son un continuo–, en el que distingo cuatro geografías significativas:

La naturaleza de su objeto de estudio, que se altera y varía en cada una de las posibilidades artísticas, en cada pieza, por cada especialidad y por cada individuo o comunidad artística. Queda claro, que la esencia ontológica del objeto de sus investigaciones es metamorfo y por tanto, inaccesible a la estabilidad disciplinaria.

Su campo de acción es diverso y global, en él ensambla conciencias alejadas –conceptual o geográficamente– para importarlas en una presencia cualesquiera. Está desterritorializado, sin espacio concreto ni dominios, es un transeúnte de campos.

La relación entre la realidad y su representación no posee dimensiones específicas, no posee métodos fijos o lineales, tampoco prácticas estáticas. Trabaja en todas las escalas y se mueve a cualquier nivel.

Por último, su multidimensionalidad, entendiendo el arte como una convergencia de cualquier espacio o cualquier tiempo. Complejo en su concepción, establece de la obra como un punto de encuentro, un choque en el que puede hacerse presente cualquier lugar o época de forma física o imaginaria.

Por todo ello, es lógico que como navegante de la interdisciplina, el arte exija nuevas aproximaciones a fenómenos interdependientes y multidimensionales, que se alejen de la fragmentación del saber, para recuperar una perspectiva global dentro de una dinámica de lo real. Una visión que, como mencionaba Nicolescu[20], provoque la transfe-

18 En el entendido de que el arte puede –y suele, la mayor parte de las veces–, dar solución a problemáticas visuales o conceptuales creando, a su vez, otros problemas, interrogantes o tensiones que surgen precisamente de las relaciones y vínculos que establece.

19 BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica. 2009, 316pp.

20 NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplinariedad,Manifiesto*. [En línea] Mónaco: Ediciones Du Rocher, 1998. 125pp. . [fecha de consulta: 6 diciembre 2013] Disponible en: http://www.

rencia de métodos de una disciplina a otra –inherente a la hibridación artística–, en procesos dinámicos de actuación para establecer los vínculos que resuelvan la problemática a investigar. El arte ya hace mucho tiempo que no produce en forma aislada y fraccionada, sino que se proyecta horizontal y transversalmente en la flexibilización de las estructuras mentales. De este modo, el arte, al igual que la interdisciplinariedad, no sólo es un concepto teórico, también responde a una práctica de los individuos –diría que curiosos e intuitivos–, en búsqueda del descubrimiento, de nuevas vecindades y de acercamientos de caminos. Es más, el arte estudia esos nexos – o al menos, los (re)presenta–, reforzando las posibilidades de transformación de los lugares, en vez de aislarlos como territorios ocupados, es lógico entonces, especular que ambas construcciones – interdisciplinariedad y arte– se piensen y se ejerciten.

Vemos –como anunciaba Foucault[21]– el paso de un imaginario fundamentado en la palabra (verbocentralizado) a otro basado en el espacio (espacialización del conocimiento), y por tanto en una atlatización de la investigación que se confecciona siempre en relación y ubicación topológica o geográfica. El paso siguiente será en consecuencia construir un pensamiento del arte como territorio ideológico y espacializado. La pregunta a resolver por ende sería: ¿pero cómo es ese Atlas? ¿Cómo se entiende el Atlas como ontología interdisciplinaria del arte? Sobre todo entre su universalidad, sus particularidades y sus conexiones. Para ello deberíamos considerar el Atlas como herramienta de conocimiento, una cartografía de la realidad como concepción formal y visual del tercer milenio.

3 DEL ATLAS Y LA AMPLIACIÓN DE MÁRGENES: ESPACIALIDAD Y TERRITORIALIDAD

En primer lugar, nuestro primer acercamiento al Atlas –mapa de mapas– es desde su posicionamiento como consistencia espacial, como un escenario de acción en el que se articulan y vinculan el entorno y las circunstancias con la vida. Un territorio en el que se concreta –física o inmaterialmente– el trayecto simbólico hacia otros lugares de los que apropiarse, en el sentido en el que lo propio y lo ajeno, el sí y el otro, se reconocen.

Reconocimiento que nos ofrece otro estado del Atlas: el correlacional. Es decir, no existe el Atlas sin la coexistencia, la sinergia de oposiciones que dinamice las fronteras y relativice las posiciones:

[…] lo otro es siempre otro desde alguien o para alguien; que el objeto lo es para un objeto y viceversa, así como el mundo lo es para una conciencia y ésta para aquél, […] De esta manera, el territorio es siempre algo de sí y algo para sí, más allá de toda determinación posterior en el orden económico o político[22].

Tomando pues el Atlas como espacio de interacción –un mapa de mapas en su ser–interdisciplinario–, rescato cuatro características que me parecen esenciales para la tarea que nos ocupa: (1) La primera contiene su condición dinámica, en constante construcción,

ceuarkos.com/manifiesto.pdf

21 FOUCAULT, Michel. "Espacios diferentes". En: *Filosofía, Estética y Hermenéutica. Obras esenciales III*. Barcelona: Paidós, 1999, 480 pp. ISBN: 9788449307119. Es interesante la anotación de Vergara a este respecto, señalando que esta vuelta a lo espacial como posibilidad en Foucault, se volverá prácticamente un requisito en Maffesoli años más tarde con la temática del territorio en su texto "La espacialización del tiempo" del 2004. VERGARA, Nelson. Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. Op. Cit.

22 VERGARA, Nelson. *Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio*. Op. Cit., p. 169.

Figura 3. Para-Production (2008-2012), de Ni Haifeng. Fotografía de: Latitudes (2012).

sin fronteras u objetos específicos o delimitados, pues es simultáneamente centro y periferia; (2) La segunda entiende su estado documental, sin contorno, pues es representación de representaciones. Es un sistema de sistemas, por lo que es capaz de sintetizar y explicar otros regímenes en sus relaciones; (3) Su tercer atributo se refiera a su operar, al funcionamiento relacional del Atlas, a la necesidad de establecer el desplazamiento como agente activo de significación o resignificación y al trayecto como toma de decisiones que condicionan su ubicación; Y por último (4) como espacio posibilitador, el Atlas se entiende en su multidimensionalidad estructural y en su transversalidad cognoscitiva. No sólo compendia cualquier tiempo y espacio, y en esa multiplicidad no podría comprender ninguna acción como singular si no fuera dentro de un sistema de relaciones –aquello que ya Brea anotaba como el fin de la era de lo singular[23]–, sino que dentro de ella, toda posibilidad y alternativa es posible, no hay una dirección de lectura equívoca. Alejado de aquella reducción a lo elemental de la que hablaba, el Atlas lejos de atender a reglas de ordenación del mundo o leyes que determinen su deambulación, muestra el "desorden" de la complejidad, la existencia de la incertidumbre sin recomendaciones, métodos o señalización. Las cosas se encuentran en el Atlas urdidas como redes interconectadas, viviendo en

23 BREA, José Luis. "La obra de arte y el fin de la era de lo singular". [En línea] En su: *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC, 2003. 130 p.

multiplicidad, pues como veíamos, en él una cosa es lo que es en relación a otra cosa, que le posibilita y sensibiliza a ampliarse. Es por eso que podemos considerarlo un espacio recíproco, "un tejido de coherencias, pero también de incoherencias, de cercanías y de lejanías; de armonías y desarmonías, de encuentros y desencuentros, de presencias y ausencias, de nostalgias y hastíos, de recuerdos y olvidos"[24]

Es de este modo que tanto como herramienta de adquisición de conocimiento –investigación–, como espacio interdisciplinar, el Atlas presenta una triple estrategia de aproximación a lo real:

Un mecanismo de representación, donde los parámetros que tomemos como unidad activa se articulan, y en su accionar, modifican las formas y los contenidos a investigar.

También se nos presenta como modelo epistemológico, como lugar en el que las cosas del mundo toman sentido en los diversos territorios, dominios, hábitats, así como en los diferentes lenguajes, y en la interrelación y recorrido de todos ellos.

Y teniendo en cuenta los dos anteriores, se posiciona como un sistema de relaciones que ayuda a construir el/los mundo/s, en sus historias, en sus geografías y en sus imaginarios.

De este modo, el Atlas es espacio de recursos inagotables, en el que se superponen las relecturas del mundo, que tanto reubica, reordena y encuentra relaciones íntimas y secretas, como desubica, descontextualiza y resalta diferencias entre las cosas, los lugares y los tiempos. Inclasificable, con todas y ninguna frontera.

En este sentido, y volviendo a la analogía artística, ¿no es una característica distintiva de las artes, y por lo tanto también de la investigación vinculada a ellas, su gran habilidad para eludir estrictas clasificaciones y demarcaciones, y, en realidad, para generar criterios – en cada proyecto artístico individual y en cada momento – que la investigación satisface, tanto en sentido metodológico como en las formas en que la investigación es explicada y documentada?

Aprovechando la larga cuestión abordada por Henk Borgdorff[25] hace ya unos años, me gustaría concluir con una doble pirueta que ubique el arte dentro del Atlas interdisciplinario, para proponer una perspectiva de las artes que las comprenda como investigación del mundo, sus circunstancias y sus experiencias. Y digo doble pirueta porque al ubicar al arte como agente integrador dentro de la interdisciplinariedad como atlas –en esa concepción territorial–, me obligo a ciertas consideraciones finales, no por conclusivas, sino porque serán los últimos puntos suspensivos de este escrito. Recintos que espero que despierten más cuestionamientos curiosos que tesis totalizantes.

4 CONCLUSIÓNES. EL ARTE COMO AGENTE TOPOLÓGICO

Hemos visto que la relación moderna establecida para la generación del conocimiento basada en la aseveración de a mayor autonomía, mayor realidad, ha quedado –al menos– cuestionada al establecerse una doble sospecha: Primero, de esa dependencia aparente como signo de verdad, y segundo, hacerlo en consecuencia de su inconexión liberadora. La interdiscipli-

24 VERGARA, Nelson. *Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio*. Op. Cit., p. 170.

25 BORGDORFF, Henk. "El debate sobre la investigación en las artes". [En línea] En: Grid Spinoza. 2006. [fecha de consulta: 10 de octubre de 2013]. Disponible en: http://www.gridspinoza.net/sites/gridspinoza.net/files/el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes.pdf

Figura 4. La DS (1993), de Gabriel Orozco. Citroën modificado. Fotografía por: Tony Pilz (2007)

nariedad, al situarse en constante trazado, no puede asumir ni una ni otra, sino un construirse territorialmente en comunicación. El Atlas de la interdisciplina, como concepción de cualquier territorio –o territorio cualquiera–, es para quienes lo transitan y vivencian, formando parte de ellos. No puede concebirse sin ser –mínimamente– imaginado y construido para ser materializado como convicción, por lo que para el arte es una geografía poética de un proceder intercomunicado, que se produce al ser creado.

Hemos visto cómo el arte necesita del espacio de la interdisciplinariedad y, esencialmente, es interdisciplinario, entonces ¿es capaz de funcionar como herramienta de conocimiento a partir de este Atlas? Veamos la analogía espacial: (1) Del mismo modo que la conceptualización del Atlas, el arte no tiene objeto estático, reconstruye y destruye sus fronteras en cada pieza; (2) También es capaz de representar aquello ausente, puede sintetizar y funcionar como otros sistemas; Y (3) como comentaba anteriormente, es multidimensional en tiempos y en espacios, y transversal en su apropiación de los saberes. Por tanto, el arte es capaz de operar sobre la territorialización interdisciplinar cómodamente, se configura en desplazamientos, en recorridos y en tránsito entre descubrimientos y experiencias. La operatividad del acto artístico, procede a saltos, en avances y retrocesos en todas direcciones, en busca de diferentes conocimientos y aproximaciones al mundo.

Será entonces posible que el arte funcione como agente topológico, algo ya anunciado por Didi-Huberman basándose Aby warburg[26], que sea una forma de cartografiar la realidad, constantemente. Y, al igual que habíamos visto con anterioridad, sea no sólo un mecanismo de representación –de transferencia de experiencias–, sino un sistema de relaciones posibilitador, inagotable de alternativas y relecturas (sin dirección específica).

Se atravesaría así como un método de conocimiento transversal del mundo. Estando fuera de sí, "ocupando otro lugar dentro de uno, o traer a uno las formas de ser de otro", conformando una "agrupación heterogénea de sistemas" o incorporando "porciones de otros sistemas"[27]. Se comportaría como un modo múltiple de conocer, que suscita la aparición de correspon-

26 DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?*. Madrid: Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía. 2010, 426 pp. EAN: 9788480264280. En el que analiza profundamente la obra del historiador Aby Warburg y su Atlas, para más información, puede remitirse a WARBURG, Aby. Atlas Mnemosyne. Madrid: Akal. 2011, 188pp.

27 LANGARITA, María; NAVARRO, Víctor. "Langarita+Navarro: Moblar el món". [En línea]. En: *Quaderns d'Arquitectura i Urbanisme*. Publicació del Col.legi d'Arquitectes de Catalunya. 2011. [fecha de consulta: 12 de noviembre de 2013]. Disponible en: http://quaderns.coac.net/es/2011/09/262-langaritanavarro

dencias y de divergencias en las cosas, en complejas y secretas relaciones que le permitirían:
Por un lado, reconfigurar nuevos Atlas, al desfragmentar el mundo, sus relaciones y los campos del saber en su integración, y también,
anticipar Anti Atlas, al desconfigurar el mundo y desmembrar su universo en fragmentos aislados por sus diferencias.
Una complejidad que lo capacita como tal y su contrario, que necesita navegar en un Atlas interdisciplinario para funcionar él mismo como Atlas y Anti Atlas para obtener un heterogéneo y transversal conocimiento del mundo, ese que amuebla y asola. Trabaja simultáneamente en des-territorialización y re-territorialización, en las migraciones e intercambios simbólicos que requieren registros multifocales. Por ello considero que el arte no puede tener hábitats de estudio fijos, sino que han de dinamizarse en su propia necesidad. Que ese movimiento será incluso en la periferia de otros territorios, en sus borders y fronteras, y que eso propicia que sus dominios reales sean los lingüísticos, necesariamente múltiples. Pues por definición el arte está en contra de demarcaciones.
No hay aislamiento, ni autosuficiencia en la generación de conocimiento desde el arte, sólo redes entre elementos que, como se contienen mutuamente, producen significados al ponerse en relación. En el arte, el territorio –o des-territorio–, no puede ser simple ni estático, es trayecto; y por tanto, el artista será un viajero de los márgenes, aquellos que interrumpe, recorta y ensambla en multidimensionalidad temporal y espacial: "Los artistas liminales son artistas de la ubicuidad"[28] que median entre los diversos campos simbólicos para ponerlos en relación y contradecir la centralización y monopolización disciplinar. De este modo, si el arte y el artista, se encuentran siempre en transición, sus límites, sus nexos, el trayecto, etc., nunca serán los mismos, y su deriva continental comprenderá por tanto un nuevo e indeterminado Atlas del mundo.

28 GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós. 2007, p.352.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTALANFFY, Ludwig von. *Teoría general de los sistemas.* México: Fondo de Cultura Económica, 2009. 316p.
- BOKSER, Judit. Fronteras y convergencias disciplinarias. [En línea] México: UNAM, 2009. [fecha de consulta: 20 de marzo 2014] Disponible en: http://www.ejournal.unam.mx/rms/2009-5/RMS009000503.pdf.
- BORGDORFF, Henk. *El debate sobre la investigación en las artes.* [En línea] En: Grid Spinoza, 2006. [fecha de consulta: 10 de octubre de 2013]. Disponible en: http://www.gridspinoza.net/sites/gridspinoza.net/files/el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes.pdf
- BREA, José Luis. "La obra de arte y el fin de la era de lo singular". [En línea] En: *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC, 2003. 130p. [fecha de consulta: 6 de febrero de 2013] Disponible en: http://www.arteuna.com/CRITICA/3umbral.pdf
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?.* Madrid: Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía, 2010. 426 p.
- DOGAN, Mattei. *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas.* [En línea]. 2003. Disponible en: http://www.comminit.com/node/150505

- ESTEVE DE QUESADA, Albert. *Creación y Proyecto.* Valencia: Ediciones Alfons el Magnánim, 2002.
- FOUCAULT, Michel. "Espacios diferentes". En su: *Filosofía, Estética y Hermenéutica. Obras esenciales III.* Barcelona: Paidós, 1999. pp. 431-442.
- FREGA, Lucía. *Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general.* Argentina: Editorial Bonum, 2007. 144 p.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós. 2007, p.352. ISBN: 978-950-12-5487-7.
- GUZMÁN, Majela. *El fenómeno de la interdisciplinariedad en la ciencia de la información: contexto de aparición y posturas centrales.* [En línea]. Acimed, 2005;13 (3). [fecha de consulta: 14 de abril 2014]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci05305.pdf.
- HECKHAUSEN, Heinz. "Disciplina e interdisciplinariedad". En: VVAA. *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades.* [En línea] Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), 1979. 424 p. [fecha de consulta: 10 de junio 2014] Disponible en: http://biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm
- JIMÉNEZ, Lucina, [et al.] *INTERDISCIPLINA, escuela y arte. Antología Tomo I.* México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Centro Nacional de las Artes, 2004. 272 p.
- JIMÉNEZ, Lucina, [et al.] *INTERDISCIPLINA, escuela y arte. Antología Tomo I.* México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Centro Nacional de las Artes.2005. 304 p.
- LANGARITA, María; NAVARRO, Víctor. "Langarita+Navarro: Moblar el món". [En línea]. En: *Quaderns d'Arquitectura i Urbanisme.* Publicació del Col.legi d'Arquitectes de Catalunya. 2011. [fecha de consulta: 12 de noviembre de 2013]. Disponible en: http://quaderns.coac.net/es/2011/09/262-langaritanavarro
MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual* [En línea] [fechas de consulta: 4 de junio de 2013] Disponible en: http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo.* [En línea] 2006. 167 p. [fecha de consulta: 15 de agosto 2014] Disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf; http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte2.pdf
- MORÍN, Edgar. "Inter-Poli-Transdisciplinariedad. Anexo 2". En su: *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000. pp.147-159.
- NICOLESCU, Basarab, *La transdisciplinariedad, Manifiesto.* [En línea] Mónaco: Ediciones Du Rocher, 1998. 125p. [fecha de consulta: 6 diciembre 2013] Disponible en: http://www.ceu-arkos.com/manifiesto.pdf
- PÁEZ, Iraset. *Desde Sartenejas.* [En línea]. Venezuela: Ediciones Equinoccio, Universidad Simón Bolívar, 1995. 122 p. ISBN: 980-237-099-1. [fecha de consulta: 23 de agosto 2014]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=Qm7Oi82SLNoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- PÉREZ, Nuria Esther y SETIÉN, Emilio. *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa.* [En línea], En: Acimed, 2008, 18, (4). [Fecha de consulta: 4 de junio 2013] Dis-

ponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- RUEDA, José Eduardo y GONZÁLEZ, Marcos. *Urdimbres y tramas en la investigación interdisciplinaria.* Bogotá: Ed. Magisterio, 2002.
- TORRES, Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado.* 3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 280 p.
- VERGARA, Nelson. *Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio.* [En línea]. En: Alpha, 2010, n.31, pp. 163-174. ISSN 0718-2201. [fecha de consulta: 15 de agosto 2014] Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n31/art_12.pdf
- WALLERSTEIN, Inmanuel. "Análisis de los Sistemas mundiales". En: GIDDENS, Anthony [et al.] *La teoría social hoy*. Madrid: Editorial Alianza, 1990. 544 p. ISBN: 9788420626352
WARBURG, Aby. Atlas Mnemosyne. Madrid: Akal, 2011. 188p.

Hortensia Mínguez García
Universidad Autónoma de
Ciudad Juárez, México
horteminguez@gmail.com

La generación de conocimiento en la creación artística y su orientación en el ámbito universitario a nivel de posgrado.

Hortensia Minguez García

vol. 3/fecha: 2014/117 pp. Recibido: 19/11/2014 Revisado:03/12/2014 Aceptado:05/12/2014

MÍNGUEZ GARCÍA, Hortensia. "La generación de conocimiento en la creación artística y su orientación en el ámbito universitario a nivel de posgrado". En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 3, 2014, pp. 23-35

LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y SU ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO A NIVEL DE POSGRADO.

GENERATION OF KNOWLEDGE IN THE ARTISTIC CREATION AND ITS GUIDANCE IN UNIVERSITY TO LEVEL OF POSGRADUATE.

ABSTRACT

This text talks about how knowledge is generated in Arts and implements the profession of research in the university to the graduate level. To do this, I set as a starting point, review the work of other authors versed in Research in Art and Design. Subsequently, I explain my personal proposal, which part of the differentiation between Research-Creation and the Research in Arts as a Projectual Science. The latter, diversifiable in Research about Art and Practice-based Research. Ways of approaching the Arts, that I exemplify through the presentation of variously tesis of students in the "Maestría de Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño" (MEPCAD) of the "Universidad Autónoma de Ciudad Juárez", (Mexico).

Key Words: Art Research, Research-creation, Projectual Science, Research about Art, Practice-based Research.

RESUMEN

El presente texto aborda el tema de cómo se genera conocimiento en Artes e implementa la profesión de la investigación en el ámbito universitario a nivel de posgrado. Para ello, se establece como punto de partida, la revisión del trabajo de otros autores versados en la Investigación en Diseño y Arte. Posteriormente, se describe una propuesta personal, que parte de la diferenciación entre la Investigación-creación y la Investigación en Artes como ciencia proyectual. Esta última, diversificable en la Investigación sobre el Arte y la Investigación basada en la práctica. Formas de acercamiento a las Artes que, se ejemplifican a través de la exposición de varios trabajos realizados por alumnos adscritos a la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, (MEPCAD), de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, (México).

Palabras clave: Investigación en Arte, Investigación-creación, Ciencia proyectual, Investigación sobre el Arte, Investigación basada en la práctica

1 INTRODUCCIÓN.

Filosóficamente, todavía seguimos arrastrando la idea prejuiciosa de que el conocimiento "auténtico" es mejor generarlo a través de los métodos de investigación inherentes a las ciencias comprobables empíricamente. Este prejuicio, por ejemplo, se advierte en el valor que le otorgamos al uso de métodos, procedimientos y técnicas que tienden a la homogenización de los datos pro cuantitativos, siendo lo inusual, ilógico o azaroso, conceptos que no puede aceptar la lógica mecánica de las ciencias puras.

Esta inseguridad hacia "lo otro", lo subjetivizable, inserto en la comunidad científica y en la educación superior, tiene mucho que ver con el tipo de estrategias políticas y administrativas que regulan los valores, apoyos y la evaluación de la producción del conocimiento a nivel internacional. Sistemas educativos, ministeriales, consejos y comités, que hallan en el método científico, un sentido de confiabilidad hacia a todo aquello gestado desde sus márgenes y parámetros; camino por antonomasia para muchos campos de conocimiento, una pesada losa, para otros. Si bien las humanidades hemos sabido adaptarnos durante largo tiempo a la dinámica de la ciencia "dura", hace años que venimos aclamando la necesidad de que dichos sistemas reguladores comprendan que, el espíritu de triangularización del método científico, no siempre permite responder a todos nuestros cuestionamientos y forma de explorar el mundo. Finalmente, lejos de pretender sonar antisistema, lo que defendemos no es la eliminación del saber científico, "sino la ideología que lo considera el único saber posible"[1].

Otra idea equívoca es la de pensar que la investigación en Arte puede ejercerse usando únicamente otra serie de métodos oriundos de la investigación cualitativa como la fenomenología, la hermenéutica, la autoetnografía, el método de la investigación-acción, etc., pero ajenos a algunas de las necesidades que requiere la investigación de procesos creativos o de la producción artística en sí. ¿Cuántos de nosotros nos titulamos con una tesis de posgrado en Bellas Artes que prácticamente podría haberse vinculado a un título de Doctor en Historia, Teoría del Arte o Estética?

El artista contemporáneo tiene que aceptar que ha llegado el momento de promulgar una total respetabilidad hacia su producción en todas sus formas y por tanto, resulta imperante atender a estudios más profundos tanto desde el campo de la epistemología, como la del diseño, actualización, aplicabilidad y revisión de métodos de investigación de las Bellas Artes inherentes a sus necesidades, es decir, que no sólo atiendan al campo de la estética, la teoría, la historia, etc., sino a la producción en sí misma, pues la Investigación estético-artística supone, primeramente, aceptar la naturaleza poliédrica de esta área de conocimiento.

De este modo, el presente texto, constituye el relato de cómo hemos afrontado la enseñanza de la investigación a nivel de posgrado en el

1 ZAMORA Águila, Fernando. "Imagen y razón: los caminos de la creación artística". En: *Arte y Diseño. Experiencia, creación y método*, Experiencia, creación y método. 2ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP. Colección Ensayos, 2010, p. 89.

Fig. 1. Alumnos y docentes de la MEPCAD trabajando en el Taller de Gráfica del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte, (IADA), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

área de Artes como docente, artista e investigadora adscrita a la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño (MEPCAD), de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Fig. 1). Institución en la que laboramos y desde la cual, hacemos y pensamos al Arte, desde diferentes perspectivas.

2 LA INVESTIGACIÓN EN ARTE COMO CIENCIA PROYECTUAL.

Partiendo del hecho de que el fenómeno de la creación artística es complejo bajo los términos que Edgar Morín[2] ya aventuró décadas atrás, la investigación estético-artística no puede excluir la práctica como una de las múltiples formas que los artistas tenemos de explorar el mundo.

Lo curioso, en este sentido, es que el análisis de la creación artística, no sólo debe atender a los productos, sino también a los procesos, a las ideas y a los caminos recorridos, independientemente de los resultados. Fernando Zamora decía, "En realidad, el artista no tiene una meta definida, y tal vez no tiene metas en absoluto. A él no le importa la meta, sino el camino: le importa el método (el cómo) mucho más que el resultado (el para qué)"[3].

El Arte y la Ciencia convergen justo en el punto en el que ambas podemos declararlas como dos formas de explorar la realidad, o como Ernst Cassirer[4] llamaría, son diferentes sistemas simbólicos para la exploración del entorno y por ende, formas de indagación. Sin embargo, aunque ambas constituyen una forma de explorar la realidad, sus porqués son diferentes. En el arte:

(…) lo importante es el proceso a través del cual el artista va indagando en una nueva o diferentes posibilidad de organización

2 Recomendamos la lectura de: MORÍN, Edgar. *Sobre la interdisciplinariedad*. Boletín (2) [en línea] Francia: *CIRET*, Centre International de Recherches et Études Transdiciplinaires, 2000. [Fecha de consulta: 14 agosto 2014] y, MORIN, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. 1a ed. México: Gedisa, 1994.

3 ZAMORA, Fernando, *Op. Cit.*, p. 97.

4 CASSIRER, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas*, 3 vols. 1a ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

del mundo. Cada obra de un artista es un escalón que lo acerca a la expresión de esa potencial organización, diferente a la que nuestros sentidos, nuestra cultura y comportamiento cotidiano nos permite ver. Cada obra es un momento de ese proceso y su producto final no es la obra de arte en sí, sino, en el mejor de los casos, la posibilidad de contagiar al resto de la sociedad la sospecha de una forma diferente de organización del mundo.[5]

Así, aunque ambas son formas de construir conocimiento, Arte y ciencia se distancian epistemológicamente, en cuanto a la diferencia de sus lenguajes, métodos, procesos de investigación y técnicas empleadas.

Sin embargo, su distanciamiento no deberíamos entenderlo ni fundamentarlo en la idea de dos formas opuestas sino en la complementariedad. Evidentemente, "no se trata aquí de la división cartesiana entre materia y mente, sino más bien de que el objetivo del arte es capacitarnos para vivir en el mundo, en tanto que el de la ciencia es capacitarlo para dominarlo."[6]

Dicho de otra forma, el objetivo de la ciencia es llegar a un conocimiento globalizador y universal de todo aquello que nos rodea, haciendo uso para ello, de múltiples teorías que ostentan el deseo de ser aplicables a cuántos más fenómenos mejor, mientras que el arte parte de la singularidad y el pequeño aporte de cada obra, como un esquema de acercamiento más anárquico, heteróclito y expansivo.

5 SÁNCHEZ, Noé, "Arte y Ciencia". En: CHÁVEZ, Julio; SÁNCHEZ, Noé y ZAMORA, Fernando. *Arte y Diseño. Experiencia, creación y método.* 2ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP. Colección Ensayos, 2010, pp. 17-18.

6 SMALL, Christopher. *Música, sociedad, educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación.* 1a ed. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991, p. 14, citado en NOÉ, *Op. Cit., 2010,* p. 14.

Tomando como punto de partida este axioma, más la compleja naturaleza y tipo de productos relacionados con la producción e investigación artística (libros de artista, performances, textos, pinturas, dibujos, etc.), así como nuestra consideración hacia los métodos que permitan centrarse en lo procesual, cabría considerar dos formas de indagación, de proceder en torno a profesión del artista. Por un lado, hallamos el concepto de *Investigación-creación*, y por otro, el de *Investigación en Arte como Ciencia Proyectual*. (Fig. 2.)

El primero de ellos, responde al acto de la creación como acción; acción que no reniega de procesos indagativos, pero sí de sus registros. Por ejemplo, referente al acto de pintar un cuadro, la investigación abarcaría desde la generación de la idea hasta el manejo de recursos y aplicaciones técnicas, siendo el cuadro el resultado físico de dicha ideación-acción-resolución.

Por otra parte, existe otra forma de entender la investigación recurriendo al uso de métodos que posibiliten sistematizar nuestro proceso creativo, es decir, que permitan el registro de nuestro proceso de creación sin interferir necesariamente en él y así hacer inteligible nuestra forma de hacer y entender al Arte; punto que nos remite al término de la *Investigación en Arte como Ciencia Proyectual.*

En suma, la *Investigación-creación* abrazaría a productos artísticos en sí, poemas, pinturas, performances, escenografías, etc.; mientras que la segunda, la *Investigación en Arte como Ciencia Proyectual*, requiere reconducir este primer nivel de producción a un ejercicio de reflexión sistematizado que inevitablemente recaerá en la construcción de un

documento escrito, un texto[7], pudiera ser de corte académico a otro tipo de Archivo de corte documental.

Esta simple distinción nos remite a la pregunta de si la *Investigación-creación* puede considerarse ciencia. Para responder a esta interrogante, resulta imperante partir de la premisa de que *Investigar* (vb.) responde al ejercicio de sistematizar datos o cierta información, para su posterior exploración, descripción, correlación o análisis. En dicho sentido, la *Investigación-creación* sí responde al ejercicio de investigar ya que cuando pintamos lo que hacemos es sintetizar y volcar nuestros conocimientos y experiencias. Sin embargo, en términos científicos, una pintura no puede considerarse como tal, producción científica, sino artística.

Dicho de otro modo, la producción artística no podría considerarse *per se* ciencia, pero sí, como producto de un acto indagativo (de ahí el término de Investigación-creación), pues "una cosa es la *práctica* de la disciplina y otra muy distinta *la investigación sobre ella*"[8].

La obra artística no es un conocimiento científico y el conocimiento científico no es una obra artística, aunque en ambos casos se puede apreciar el valor estético de teorías científicas o el trabajo riguroso de un artista. Ambos sí se proponen producir lo que esperan: uno, conocimiento científico y, el otro, una producción artística.[9] *(Además), las obras (artísticas) tienen circuitos de legitimación que corresponden al campo artístico (salones, salas de exhibición, museos, mercados, etc.), mientras que las investigaciones se legitiman y se validan en otros circuitos destinados a tal efecto.*[10]

Llegados a este punto, cabría revisar brevemente desde cuándo y cómo se ha venido desarrollando la investigación en arte como ciencia proyectual a nivel internacional, y paralelamente, bajo qué esquemas hemos venido implementándola a nivel de posgrado en la educación superior.

Uno de los estudios que mejor expone cuáles son los antecedentes de la investigación estético-artística, podemos hallarlo en el artículo de David Acosta titulado "Arte versus ciencia: propuesta para la construcción de un sentido para la investigación estético-artística colombiana" publicado en 2009. En dicho artículo, Acosta resume muy loablemente qué países han venido liderando este tipo de investigación y cuáles han sido sus avances.

El autor explica que no fue hasta finales de los años ochenta cuando realmente podemos hablar de una tendencia al respecto, en especial dentro de los márgenes geográficos de Cuba, países angloparlantes y Europa noroccidental. Añade, que el Reino Unido inició el tema en 1988, cinco años más tarde se sumó Australia, Canadá y Estados Unidos, siendo Finlandia la que se unió a este pequeño círculo de pioneros a partir de 1997. Todos ellos, finalmente advirtieron tres tipos de

7 Un texto con el que obviamente no es que se pretenda "remplazar el esfuerzo artístico, reducirlo o traducirlo a otro lenguaje" sino que nos servirá "como un repositorio de las experiencias, limitantes y logros de la investigación". ACOSTA, David A. *Arte versus ciencia: propuesta para la construcción de un sentido para la investigación estético-artística colombiana.* Revista disciplinar de investigación, Paradigmas. Colombia, Bogotá: Corporación Universitaria Unitec, Monográfico Arte e Investigación, [Número especial], 2009, p. 69.

8 *Ibíd.*, p.57.

9 GARCÍA, Silvia S. y BELÉN, Paola S. *Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística.* Revista disciplinar de investigación, Paradigmas. Colombia, Bogotá: Corporación Universitaria Unitec, Monográfico Arte e Investigación, (3) 2, julio-diciembre, 2011, p. 100.

10 *Ibíd.*, p. 103.

Fig. 2. Formas de generar conocimiento en Arte. Hortensia Mínguez, 2014. Siglas: P (Práctica); T (Teoría)

"denominaciones alternativas: *'arts-based research'* (investigación basada en el arte), *'arts-informed research'* (investigación informada por el arte) y *'practice-based research'*, (traducible como) investigación basada en la práctica [artística]."[11]

Aunque no son muchas las instituciones a nivel internacional que han podido implementar esta trilogía, con financiamiento o no, con cohesión o no, lo importante es que, poco a poco, se han venido divulgando diferentes propuestas relativas a la investigación estético-artística. En tal caso, muchas han sido las propuestas, algunas provenientes del área del diseño, pero que perfectamente abrazan al arte por tratarse también de una ciencia proyectual.

Mi propuesta personal constituye una amalgama de varias reflexiones anotadas por Christopher Frayling[12] y Fatina Saikaly[13] principalmente, y por Sonia R. Vicente[14] y David Acosta[15] indirectamente. Ello, con el fin de reunir una propuesta más globalizadora y afín a la realidad en la que laboro tanto como investigadora adscrita al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como en el ámbito universitario, y por ende, asesora de tesis.

Según mi experiencia personal, la investigación estético-artística podría englobarse en tres tipos de

11 GARCÍA, Silvia y BELÉN, Paola, *Op. Cit.*, p. 53.

12 FRAYLING, Christopher. "Research in Art and Design". En: *Royal College of Art Research Papers*. United kingdom: Ed. Royal College of Art, 1 (1): 1-5, 1993.

13 SAIKALY, Fatina. "Design re-thinking. Some issues about doctoral programmes in design". En: *Techné: Design Wisdom: 5th International Conference of the European Academy of Design,* University of Barcelona, Spain, april 2003, pp. 28-30. [Fecha de consulta: 14 agosto 2013] Disponible en: http://www.ub.es/5ead/PDF/10/Saikaly.pdf

14 VICENTE, Sonia Raquel. Arte y parte: la controvertida cuestión de la investigación artística. En GOTTHELF, René (Dir.), *La investigación desde sus protagonistas: senderos y estrategias.* 1ª ed. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo – EDIUNC. Serie: Manuales Nº 45, 2006, pp.191-206.

15 Acosta propone que, "para no apartarse de su propia naturaleza (la del arte), para no traicionar su esencia, la investigación artística debe dejar espacio al proceso creativo como parte esencial de su proceso investigativo. (…) Es así que se pueden generar cinco caminos: 1) Investigación estético-artística con la creación artística como objeto. 2) Investigación estético-artística con la creación artística como fin. 3) Investigación estético-artística con la creación artística como contexto. 4) Investigación estético-artística con la creación artística como herramienta. 5) Investigación estético-artística con la creación artística como medio de formación en investigación" ACOSTA, *Op. Cit.*, p. 61.

investigación: *la investigación sobre el arte*, *la investigación a través del arte* y *la investigación por y para el arte*. A continuación, procedemos a explicarlas una a una, así como a ejemplificarlas a través de algunos de los trabajos de investigación que varios alumnos desarrollan en el posgrado en el que colaboro bajo la figura de directora, codirectora o asesora externa; la Maestría en Estudios y Procesos Creativos en Arte y Diseño, (MEPCAD). Uno de los pocos posgrados en arte aceptados dentro del *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC) en México en modalidad de "*Investigación"* que, no "Profesionalizante".

2.1 La investigación sobre el arte.

La investigación sobre el arte, está directamente relacionada con las propuestas de varios autores, especialmente con Fatina Saikaly con la Investigación orientada (*Research-oriented*)[16] y, lo que Christopher Frayling denomina la Investigación en el arte y el diseño (*into)*.[17]

Esta primera ruta abarca a aquellos acercamientos teórico-literarios que, a través de la revisión de diversas fuentes (bibliográficas, iconográficas, magnéticas, etc.), conduce al investigador a producir investigaciones teóricas relativas al arte, su educación, su contemplación, su historia, sus interpretaciones, su práctica (producción), su recepción etc., y sus vinculaciones con otros campos de lo social y tecnológico. Sin duda, esta es la versión más exógena de todas las investigaciones estético-artísticas, ya que posibilita que otro investigador ajeno al campo pueda tomar al arte como objeto de estudio así como, que el producto artístico sea estudiado "después de" el acto creativo.

Obviamente, los trabajos de posgrado conexos a esta forma de entender la investigación, requieren que el alumno sea versado en el estudio y el análisis de diferentes métodos de investigación a un nivel teórico. Una necesidad que la MEPCAD, ha venido trabajando a través de la figura del director y clases de Metodología de la investigación desde nivel principiante. El alumno, por tanto, tendría que entender la diferencia así como las particularidades de las principales metodologías cualitativas y cuantitativas (o enfoques mixtos). Asimismo, sería imperante introducirle en los métodos cualitativos propios de las ciencias sociales como la hermenéutica (H), la fenomenología (F) y la etnografía (E), según sean los objetivos de su investigación: si interpretar realidades humanas complejas (H), si comprender realidades vivenciales de otras personas (F) o si describir el mundo de vida de grupos humanos (E).

Por ejemplo, el recién egresado alumno Sergio Raúl Recio Saucedo (perteneciente a la primera generación de la MEPCAD), era un alumno que accedió con el grado de diseñador gráfico. Raúl Recio, siempre tuvo un profundo interés por entender cómo los artistas construyen un imaginario de resistencia a través de la gráfica urbana dentro del marco de una ciudad que, como Cd. Juárez, ha sufrido grandes daños sociales. Su tesis, titulada "De la gráfica urbana al imaginario visual de resistencia en Ciudad Juárez. Dos colectivos: REZIZTE y Morada", la cual tuve el placer de codirigir[18], fue un trabajo complejo y

16 SAIKALY, Fatina, *Op. Cit*.
17 FRAYLING, Christopher, *Op. Cit*.

18 La dirección de la tesis estuvo a cargo de Martha Mónica Curiel García. Maestra en Estudios Humanísticos en el ITESM y Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

arduo ya que Recio tuvo que aprender, primero, a utilizar la metodología de la hermenéutica profunda del sociólogo John Thompson[19], por otra parte, a formular un estado del arte de la gráfica urbana internacional y a nivel local, así como a saber qué es hacer investigación de campo, recopilar información integrándose en los colectivos haciendo uso de diferentes herramientas como las entrevistas a profundidad, a catalogar, y un largo etcétera que poco tenía que ver con el bagaje cultural que el alumno tenía al inicio del posgrado.

Obviamente, este tipo de propuestas en las que los alumnos investigan sobre arte con un espíritu claramente multidisciplinar, pueden ser acogidas por la MEPCAD gracias a cómo, en su día, planteamos la configuración de la planta docente así como las líneas de investigación[20] que barajan tanto el campo del Arte como el del Diseño y los Estudios culturales; además de la implementación de diversas estrategias que nos permiten tomar conciencia del desempeño y la evolución del alumnado.[21]

1.La investigación basada en la práctica (Practice-based Research)

En otro bloque, encontramos dos tipos de investigación, la investigación que se desarrolla a través del arte y la investigación por y para el arte. Dos tipologías en las que hallamos una clara visión autocéntrica, pues ambas asumen la investigación basada en la práctica artística como el eje principal de su sentir pues es el "arte mirado desde el arte."[22] Una postura, no sólo coherente y lógica, sino que gracias al nivel de permeabilización e inteligibilidad que permiten las ciencias proyectuales entre la práctica y la teoría, se ha convertido en una de las alternativas más recurrentes e interesantes, pues en estos casos, el artista-investigador toma *el proceso de creación* mismo como objeto de análisis ya sea, antes de la creación (es decir, como fin) o durante la misma.

2.2.1 La investigación a través del arte.

La investigación a través del arte podría traducirse a propuestas anteriores comolas de Fatina Saikaly con la Investigación orientada en la práctica (*Practice-oriented*)[23] o lo que Christopher Frayling denominó la Investigación a través del arte y el diseño (*throught)*.[24]

Sin lugar a dudas, esta es una de las rutas más utilizadas en el campo

19 Nos referimos a John. B. Thompson, con su obra *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.* 2a ed. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1998.

20 La MEPCAD baraja dos líneas de investigación, por un lado *Arte y teoría visual* y, por otra, en relación al Diseño: *Teoría, crítica y enseñanza del diseño* y *Tecnología y práctica para el diseño de productos*. Existiendo un área medial entre Arte y Diseño: *Estudios culturales, de la Comunicación, Expresión y Creación visual*. En dicho sentido, la planta docente se conforma de doctores en Bellas Artes, Diseño Gráfico Industrial y de Interiores, Humanidades, Psicología Cognitiva, Letras Modernas, Antropología así como, en Ciencias de la Ingeniería Industrial o en Ciencia de Materiales; siendo un factor principal que muchos de esos perfiles hayan obtenido a su vez, una formación muy heteróclita a nivel de licenciatura.

21 Con el fin de atender a este tipo de proyectos de corte multidisciplinar, requieren por parte del posgrado de un exhaustivo seguimiento hacia el desempeño general del alumno. Para ello, barajamos varias estrategias. En primer lugar, la MEPCAD únicamente acepta un máximo de 14 alumnos anualmente, para una planta docente de 19 docentes. Por otra parte, diseñamos un riguroso sistema de tutorías en el que el alumno asiste con el director, codirector y tutor de manera individual y con periodicidad semanal. Por último, se lleva a cabo un seguimiento de los avances de sus tesis bajo el esquema de "Seminarios de avances de tesis", al cual denominamos "Seminarios PAT" y en el que trabajo del alumno es evaluado semestralmente por un comité especialista en varios campos.

22 VICENTE, Sonia, *Op. Cit.*, p. 191.

23 SAIKALY, Fatina, *Op. Cit*.

24 FRAYLING, Christopher, *Op. Cit*.

académico como vía de titulación intracurricular y que podría considerarse familia directa de lo que conocemos como investigación aplicada ya que, combina la investigación teórica con las acciones prácticas.

En este tipo de investigación, se parte de un supuesto inicial que se investigará a través de la práctica misma, por ejemplo, analizar de manera sistemática diferentes procesos de grabación sobre metal con diversos solubles con el objeto de conseguir una optimización del proceso técnico por un lado, y de la creación de nuevas posibilidades creativas, por otra. De manera específica, este tipo de investigación cuenta con tres etapas principales: Búsqueda de materiales para la investigación (materia prima y antecedentes), desarrollo de trabajos (de campo, prácticas de laboratorio, de taller, experimentos exploratorios, etc.), e investigación aplicada (corroboración de teorías mediante la práctica, es decir, experimentación confirmativa).

En cuanto a las particularidades innatas de este tipo de investigación, es importante anotar que, al unísono que la investigación sobre arte, podría recurrir a algunos métodos de investigación inherentes a las ciencias sociales e inclusive a algunas técnicas propias de las ciencias más duras. Para explicar porqué, recurriremos a otro proyecto del posgrado en el que participo como directora de tesis: "Evaluación del uso potencial de la Mimosa Tenuiflora como tinta para serigrafía" del licenciado en Diseño Gráfico, Jesús Miguel Ávila Ruiz.[25]

En suma, este proyecto ha supuesto para el alumno aprender cómo se procesa químicamente un pigmento natural, la Mimosa Tenuiflora, para posteriormente someterlo a un proceso de dilución con almidón[26], y así lograr una tinta natural soluble al agua fácilmente manipulable para imprimir pantallas serigráficas atendiendo, a su vez, variables tales como el grado de viscosidad, opacidad y adherencia a los soportes, etc. Un diseño experimental que, como podemos imaginar, además de partir de un esquema de trabajo que pretende revisar aquellas investigaciones realizadas anteriormente respecto al uso de pigmentos naturales en pro de una práctica artística menos nociva y respetuosa con el medio ambiente, tiene como fin ampliar las posibilidades técnicas y creativas del arte de la gráfica múltiple en general. En dicho sentido, tomando como referencia el trabajo de Miguel Ávila, podemos visualizar cómo esta tipología está directamente vinculada con la práctica, al:

(…) trabajo de taller, habitualmente la investigación de materiales, la experimentación, la investigación acción. En todos los casos la investigación va de la mano de un registro escrito de los procesos llevados a cabo en lo que se está estudiando, lo que se está creando o se busca crear. Es esencial reunir y sustentar la evidencia mediante diarios de investigación para registrar paso a paso aquello que permite contextualizar los descubrimientos y resultados de la experiencia, de la práctica. Esto puede ser desde el estudio del comportamiento del material hasta una forma diferente de usar una tecnología o la adaptación de una técnica.[27]

En definitiva, una práctica que no requiere concluir necesariamente en

25 Alumno de la tercera generación en la MEPCAD con quien trabajo desde hace mediados del año 2012 en colaboración con la Dra. Adriana Martel Estrada (Dra. en Ciencias de Materiales), en su papel como codirectora.

26 Lo utiliza como aglutinante, concretamente, *Starch from rice*, número de producto S7260.

27 Véase ARIZA, Verónica. *La investigación en diseño, una visión desde los posgrados en México.* 1a ed. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2012.

Fig. 3. Proceso de escritura automática y sigilo. José Antonio Badía, 2013.

la producción de artefactos, obras o muestras expositivas, sino que está orientada a mejorar procesos y por tanto, aunque al final del proyecto pudieran darse casos creativos, éstos no constituyen el aporte troncal del proyecto.

2.2.2 La investigación por y para el Arte.

Por último, en cuanto a la investigación por y parte el Arte, ésta viene a condensar los conceptos de Fatina Saikaly relativos a la Investigación centrada en la práctica (*Practice-centered*)[28] y, el de Christopher Frayling con la Investigación para el arte y el diseño (*Research for art and design*).[29] De manera más específica, este tipo de investigaciones tienen como motor a la práctica en sí mismo, de ahí que Saikaly la denominara centrada en la práctica. Teóricamente, este tipo de investigación es muy simple ya que viene a resumir aquellas indagaciones que por medio de la práctica generan teoría o, al menos, un replanteamiento o revisión de la misma, según el tipo de alcance. Aunque parece sencillo, pocas son las investigaciones de este tipo y mucho menos, las instituciones que ponen la mano en el fuego por ella ya que, el alumno debe tener una gran capacidad para saber fundamentar epistemológicamente sus prácticas, a la par que, sistematizar su proceso creativo, sabiendo fungir tanto el papel de artista como el de investigador que se estudia a sí mismo.

En torno a este tipo de investigación, podemos nombrar el trabajo del maestro José Antonio Badía Pazos titulado "La Magia caos como proceso creativo y herramienta para la creación artística". Alumno que obtuvo el título en septiembre de 2013 y, en el que fungí como directora de tesis.

La estrategia de trabajo de Badía fue construyéndose de la siguiente forma. Primero, estableció un marco teórico a

28 SAIKALY, Fatina, *Op. Cit*.
29 FRAYLING, Christopher, *Op. Cit*.

partir del cual contextualizó la práctica artística en términos epistemológicos y cómo ésta se ha venido vinculando a la magia a nivel histórico-conceptual, además del análisis de diferentes formas de abordar los procesos creativos que incurren en la imbricación arte-magia tomando como caso de estudio, a diferentes artistas de las primeras y segundas vanguardias, así como contemporáneos; tales como Spare, Grant Morrison y Joe Coleman. A partir de este marco, y bajo la premisa de que sí existe un espacio liminal entre el arte y la magia, el alumno desarrolló un proyecto expositivo en la *Gun's Gallery*, espacio artístico ubicado en Ciudad Juárez, que resignificó en su totalidad interviniéndolo durante un proceso de encierro que se prolongó varios días. Durante ese tiempo, Badía realizó *in situ* sus piezas a través de la ejecución de varios rituales relacionados con la Magia Caos[30] conducentes a la producción de sigilos[31] en estado de gnosis, dando como resultado la creación de varios videos, 6 dibujos y una instalación. El objetivo del autor era llegar al grado de poder cotejar si los espectadores, alcanzaban (desconociendo los procesos creativos del autor) a discernir o sentir "sensaciones o cambios, ya sean físicos o psicológicos"[32] poco usuales, durante la exposición y posteriormente a ella.

30 Filosofía moderna de la magia basada en la voluntad de "creer es poder". De herencia ocultista, tomó forma en los años 70 de la mano de Peter J. Carroll.

31 "Un sigilo semeja un monograma, pudiendo tener forma abstracta, pictórica o semi-abstracta, y se construye a partir de la conjugación de varias formas ideográficas como una representación simbólica de una intención" BADIA, José Antonio. La magia caos como proceso creativo y herramienta para la creación de piezas de arte. Tesis (Maestría en Estudios y procesos creativos en Arte y Diseño, MEPCAD) Ciudad Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte, IADA, 2013, p.17.

32 *Ibíd.*, p. 12.

En suma, este tipo de investigaciones vinculadas por y para el arte, toman a la acción y al producto artístico como dos formas indivisibles de generar conocimiento tomando como perspectiva epistemológica la autoetnografía. Es decir, el artista desde su inicial postulación teórico-conceptual, produce y autoanaliza (antes, durante y después), y posteriormente retroalimenta la teoría inicial; ejercicio que llevado a buen cauce, debería incitar al artista a retroalimentar lo práctico y lo teórico, y viceversa, de forma inevitablemente cíclica. En tal caso, nuestro posgrado alienta a los alumnos a que trabajan bajo estos lineamientos, a presentar su trabajo y defenderlo en el examen de posgrado, mostrando al mismo nivel sus aportes en formato visual y/o intermedial, como el escrito de corte académico en el que, obviamente, la bitácora tuvo un papel fundamental como herramienta.

Finalmente, de las diferentes aportaciones de Badía, podemos destacar a nivel teórico, la exploración de la relación arte – magia por un lado, pero en especial, la descripción de los procedimientos creativos y herramientas en uso, de una nueva vertiente creativa en el arte contemporáneo que definitivamente vincula de manera interdisciplinar al arte y otras ramas de conocimiento como la parapsicología y/o las ciencias ocultas.

3 REFLEXIÓN FINAL

Tras varios años de experiencia dedicada a introducir a los más jóvenes en el mundo de la investigación artística, considero que cada vez hay mayor apertura y predisposición por parte de los sistemas educativos a implementar métodos congénitos a la idiosincrasia proyectual de las Artes.

Una predisposición, si cabe anotar, cada vez más progresista y abierta a entender, no sólo la necesidad de implementar las múltiples formas de abordar un objeto de estudio más allá de los pretéritos esquemas de titulación inherentes a la realización de tesis de corte histórico, filosófico, antropológico, etc., sino a reestructurar a los mismos sistemas que regulan y evalúan nuestro quehacer como investigadores y productores.

Si bien es cierto, que nos queda mucho camino por recorrer, y que el presente escrito concluye siendo una propuesta más de las tantas formuladas desde finales de los años ochenta, esperamos mínimamente haber ayudado a reducir los quasi infinitos interrogantes que siguen acompañando al complejo ejercicio de investigar Arte.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, David A. *Arte versus ciencia: propuesta para la construcción de un sentido para la investigación estético-artística colombiana.* Revista disciplinar de investigación, Paradigmas. Colombia, Bogotá: Corporación Universitaria Unitec, Monográfico Arte e Investigación, [Número especial], 48-72, 2009. ARIZA, Verónica. *La investigación en diseño, una visión desde los posgrados en México.* 1ª ed. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2012. 348 p.
- BADÍA, José Antonio. *La magia caos como proceso creativo y herramienta para la creación de piezas de arte. Tesis (Maestría en Estudios y procesos creativos en Arte y Diseño, MEPCAD)* Ciudad Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte, IADA, 2013, 289 p.
- CASSIRER, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas, 3 vols.* 1ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1971. 311 p.
- FRAYLING, Christopher. *Research in Art and Design*. En: Royal College of Art Research Papers. United kingdom: Ed. Royal College of Art, 1 (1): 1-5, 1993.
- GARCÍA, Silvia Susana y BELÉN, Paola Sabrina. *Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística.* Revista disciplinar de investigación, Paradigmas. Colombia, Bogotá: Corporación Universitaria Unitec, Monográfico Arte e Investigación, (3) 2, 89-107, julio, diciembre, 2011.
- MORÍN, Edgar. *Sobre la interdisciplinariedad.* Boletín (2) [en línea] Francia: *CIRET*, Centre International de Recherches et Études Transdiciplinaires, 2000. [Fecha de consulta: 14 agosto 2014] Disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf
- MORÍN, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo.* 1ª ed. México: Gedisa, 1994. 176 p.
- SAIKALY, Fatina. *Design re-thinking. Some issues about doctoral programmes in design.* En: Techné: Design Wisdom: 5th International Conference of the European Academy of Design, University of Barcelona, Spain, april 2003, pp. 28-30. [Fecha de consulta: 14 agosto 2013] Disponible en: http://www.ub.es/5ead/PDF/10/Saikaly.pdf
- SÁNCHEZ, Noé. Arte y Ciencia. En: CHÁVEZ, Julio; SÁNCHEZ, Noé y ZAMORA, Fernando. Arte y Diseño. *Experiencia, creación y método.* 2ª

ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP. Colección Ensayos, 2010, pp. 9-38.

- SMALL, Christopher. *Música, sociedad, educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación.* 1ª ed. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991. 228 p.
- THOMPSON, John. B. *Ideología y cultura moderna Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas.* 2ª ed. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1998. 482 p.
- VICENTE, Sonia Raquel. *Arte y parte: la controvertida cuestión de la investigación artística.* En GOTTHELF, René (Dir.), La investigación desde sus protagonistas: senderos y estrategias. 1ª ed. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo – EDIUNC. Serie: Manuales Nº 45, 2006, pp.191-206.
- ZAMORA Águila, Fernando. *Imagen y razón: los caminos de la creación artística. En: Arte y Diseño. Experiencia, creación y método, Experiencia, creación y método.* 2ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Escuela Nacional de Artes Plásticas, ENAP. Colección Ensayos, 2010, pp. 39-126.

Amparo Alonso-Sanz
Ricard Huerta
Departamento de
Expresión Musical, Plástica
y Corporal
Universitat de València
M.Amparo.Alonso@uv.es
Ricard.Huerta@uv.es

La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela

Amparo Alonso-Sanz
Ricard Huerta

Vol.3 /fecha: 2014 /117 pp. Recibido: 04/09/2014 Revisado: 03/12/2014 Aceptado: 05/12/2014

ALONSO-SANZ, Amparo, HUERTA, Ricard. "La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Fotoensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 3, 2014, pp. 37-53.

LA CULTURA VISUAL TELEVISIVA Y LAS REPRESENTACIONES INFANTILES. FOTOENSAYOS DE UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL DIBUJO EN LA ESCUELA

TELEVISION VISUAL CULTURE AND CHILD REPRESENTATIONS. PHOTO ESSAYS FROM A CASE STUDY ON DRAWING AT SCHOOL

ABSTRACT

As opposed to the numerous existing studies dedicated to the development of spontaneous child drawing, this research work offers an updated perspective which deepens the knowledge of places which can be the source of the new expressive and communicative resources used by children from 7 years of age in their creations.
The aim is to highlight the way in which Visual Culture can play a relevant role in child drawing processes, generating new communicative and expressive resources for the portrait. Visual Arts Based Educational Research was chosen as the methodology for our work, and the results actually feature contrasts between literal visual citations coming from television Visual Culture and portrait drawings of female teachers by children.
Our conclusion stresses the importance of a reflection stage –following the consumption of Visual Culture products– through which it can be ensured that the outcomes derived from child learning during the implementation stage will be not only original and subjective but also rich in details and expressive.

Keywords: Visual Culture, drawing, female teachers, Positive Pedagogy, creativity.

RESUMEN

Frente a la multitud de estudios existentes sobre el desarrollo del dibujo infantil espontáneo, esta investigación ofrece una perspectiva actualizada que profundiza en los lugares de los que pueden proceder nuevos recursos expresivos y comunicativos empleados por los niños y niñas a partir de los 7 años en sus creaciones. El objetivo es visibilizar cómo la Cultura Visual puede actuar en los procesos de dibujo infantil generando nuevos recursos comunicativos y expresivos en el retrato. La metodología seguida es la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. Los resultados son confrontaciones de citas visuales literales procedentes de la Cultura Visual televisiva con dibujos infantiles de retrato de maestras.
Como conclusión, la importancia de una fase de reflexión, posterior al consumo de productos de la Cultura Visual, que garantice que los resultados obtenidos de su aprendizaje en la fase de ejecución sean originales y subjetivos, ricos en detalles y expresivos.

Palabras clave: Cultura Visual, Dibujo, Maestras, Pedagogía Positiva, Creatividad.

1 Introducción.

Tradicionalmente se ha considerado una evolución "natural" en el desarrollo del dibujo infantil, que espontáneamente pasa por diversas etapas evolutivas desde los garabatos básicos a estadios caracterizados por determinados rasgos y recursos (mandalas, soles, renacuajos o radiales), sujetos a estandarizados patrones de disposición que responden a formas, diagramas, combinaciones y agregados de elementos; para evolucionar hacia unas relaciones espaciales y un uso del color más intencionado. A estos aspectos y a otros subyacentes de carácter psicológico nos han aproximado autores como Estrada Diez[1], Freinet[2], Kellogg[3], Lowenfeldy Lambert Brittain[4], Machón[5], Stern[6] y Vigotsky[7]. Pero según parece, los dibujos de los niños también desvelan influencias de los productos de la Cultura Visual a los que se ven expuestos en su vida diaria[8]. Ives y Gardner[9] consideran que el apogeo de las influencias culturales se produce entre los 7 y los 12 años. Uno de los ámbitos culturales de los que beben nuestros menores es precisamente la Cultura Visual, y nos interesa profundizar en los recursos expresivos y comunicativos que procedentes de este ámbito son incorporados por las niñas y niños en sus dibujos, especialmente y de forma progresiva a partir de los 7 años.

Nuestra mirada hacia estas influencias provenientes de la Cultura Visual -representaciones visuales cotidianas con un impacto casi diario en nuestras vidas[10] - es positiva porque consideramos que pueden enriquecer las creaciones al ofrecer un gran abanico de posibilidades creativas, y "es necesaria una educación diferente y más creativa"[11]. Estas alternativas expresivas se suman a otros contextos estimulantes como la escuela o el hogar, donde adultos, amigos y compañeros comparten un léxico gráfico y simbólico. De entre la vasta oferta de

1. ESTRADA DIEZ, Eugenio. *Génesis* y evolución del lenguaje plástico de los niños, Zaragoza, Mira Editores, 1991. 260 p.
2. FREINET, Célestin. *Los métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo*, Barcelona, Fontanella Estella, 1970.
3.KELLOGG, Rhoda. *Análisis de la Expresión Plástica en Preescolar,* Madrid, Cincel, 1979. 308 p.
4. LOWENFELD, Viktor y BRITTAIN, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*, 2a. ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1980. 380 p.
5. MACHÓN, Antonio. *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*, 1a. ed, Madrid, Cátedra, 2009. 446 p.
6. STERN, Arno. *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*, 1a. ed, Valencia, Carena, 2008. 133 p.
7. VIGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*, 2a. ed, Madrid, Akal, 1982. 120 p.
8. CHACÓN, Pedro David. *¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las Series y Películas de Animación y los Videojuegos? : Un análisis a través del dibujo*, Tesis (Magister en Cultura Visual y dibujo infantil), Granada, Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, Facultad de Educación, 2011. 363 p. Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/18411
MARCO, María Pilar. *Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles. Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2002, vol 1. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014]
Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110217A
9. IVES, S. Williamy GARDNER, Howard. "Cultural influencesonchildren'sdrawings: A developmentalperspective". En: OTT, RobertyHurwitz, Al. *Art in Education: Aninternational perspective*, Pennsylvania State, UniversityPress, 1984.pp. 13-30.
10. ACASO, María. *Esto no son las Torres Gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*, 1a. ed, Madrid, Los Libros de la catarata, 2006. 104 p.
11. PEREZ-MARTIN, Fernando. "Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 2, 2013, 18 p., 5-20 pp.

la Cultura Visual, especialmente enriquecedora nos parece la variedad de imágenes aportadas por las series de dibujos animados infantiles ofrecidas por televisión, sin descuidar otros influjos desde el cine, el cómic, la ilustración, los videojuegos… porque se encuentran en constante evolución y estudio bajo la financiación de grandes productoras. Pero los consumidores no siempre se convierten en productores, y para alcanzar el tránsito alfabetizador que capacite para descodificar mensajes visuales y codificar otros nuevos, es preciso un trabajo desde la Educación Artística. Es por ello que confiamos en la labor de los educadores para mediar entre los productos de la Cultura Visual y la percepción que los infantes tienen de éstos, el modo en que se sitúan frente a ellos, como los consumen y la manera en que se incorporan a sus dibujos. Los procesos de enseñanza pueden introducir recursos gráficos, originariamente empleados en las animaciones televisivas, y así evidenciar estas influencias a partir del estudio de los resultados plásticos obtenidos.

1.1 La Cultura Visual Infantil como generador de creatividad

El poder de la cultura mediática, especialmente la visual, ha generado en nuestro país una situación de permanente alarma social, que se vive con especial preocupación cuando se trata de las relaciones de niños y jóvenes con los medios audiovisuales, especialmente la televisión, y del papel que estos medios están cumpliendo en su formación.[12]

Fomentar en el alumnado infantil la incorporación de elementos visuales propios de la Cultura Visual es transmitir la idea de que social y culturalmente estos recursos están aceptados por el adulto, al menos respecto a la función estética que tales productos mediáticos pueden cumplir en su vida. Con independencia de los contenidos conceptuales que puedan transmitir estas producciones, y la posibilidad de hacer de los mismos una lectura desde la Pedagogía Crítica[13] o desde la Pedagogía Contranarrativa[14]; también existe toda una serie de contenidos plásticos y estéticos. Desde las Pedagogía Positivas apostamos por incorporar a los aprendizajes artísticosde la educación formal las enseñanzas que la Cultura Visual ya aporta estéticamente desde la educación no formal. Desde la pedagogía generativa, y con la intención de preparar a los educadores, se apuesta de forma positiva y aprovechadora por alterar la práctica más que aplicar la teoría[15]. Como sugiere Duncum[16], los profesores de arte no debemos lidiar con la cultura popular sometiéndolo a un lente crítico, en el aula necesitamos desarrollar una pedagogía que reconozca la diversión y el placer inherente a la cultura popular. Se propone una preparación didáctica enfocada desde la pedagogía generativa, buscando en la Cultura Visual referentes que sirvan a los futuros maestros de apoyo para

12. MARCELLÁN, Idoiay AGIRRE, Imanol. "El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales", En: *Comunicar*, vol. 31, 529-535 pp., 2008, 530 p.

13. LÓPEZ, Marián. "Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística", En: MARÍN, Ricardo, *Investigación en Educación Artística*., 1a. ed, Granada, Universidad de Granada, 2005. 449-466 pp.

14. ESCAÑO, Carlos y VILLALBA, Sergio. *Pedagogía Crítica Artística*, Sevilla, Diferencia, 2009. 103 p.

15. AÇASO, María, ELLSWORTH, Elizabeth y PADRÓ, Carla. *El aprendizaje de lo inesperado*, 1a. ed, Madrid, Los libros de la catarata, 2011, 144 p.

16. DUNCUM, Paul. "Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression", En: Studies in Art Education, 50(3), 232-244 pp., 2009.

mejorar el aprendizaje del alumnado infantil, en concreto en el dibujo. La pedagogía generativa, según Jörg[17], se torna humanística al focalizar el interés en la construcción social de unos respectos a los otros, debido a las influencias recíprocas de las personas en interacción. Como afirma Zyngier[18] la pedagogía generativa percibe el compromiso del estudiante a través de una exploración y descubrimiento de intereses y experiencias en términos comunales y sociales (y no individuales) para la creación de una comunidad más democrática.

A través de la Cultura Visual encontramos una fuente inagotable de imágenes comunales y de influencias recíprocas, un imaginario social, que nos explicita cómo expresar emociones, rasgos, actitudes, estados de ánimo. Y enseñando a incorporar estos recursos a los dibujos infantiles estamos ayudando a los escolares a tomar conciencia de ellos y de la forma en la que estos canales son mediadores de la comunicación. Acorde con los hallazgos de Marcellán *et al* que "corroboran la existencia de la distancia entre los saberes que la escuela proporciona y los que los jóvenes obtienen fuera de ella para la producción de sus imágenes" así como la "falta de consciencia por los jóvenes respecto al papel de los media como referentes que nutren sus producciones audiovisuales"[19], nos acercamos a series infantiles de dibujos animados para una observación detallada de este imaginario social y su acercamiento a los escolares.

La Cultura Visual además es generadora de creatividad si se emplea como factor motivante, para generar diversión e interacción en el aula, para suscitar nuevas ideas y provocar pensamientos. Tal y como se sugiere en los estudios de Alonso-Sanz[20] en los que se aproxima al alumnado a series que habitualmente consumen y que conocen en profundidad, porque de esta manera ya se cuenta con gran cantidad de información que se suma a la que se quiere aportar en los procesos

17. JÖRG, Ton. "Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education", En: *Complexity Science and Educational Research Conference* [en línea]. Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference.September 30-0ctober 3, 2004. Canada, Chaffey's Locks, 2004. [fecha de consulta: 18 Octubre 2012].
Disponible en www.complexityandeducation.ca

18. ZYNGIER, David. "Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement". En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4): 327-347 pp, 2007.
ZYNGIER, David. "(Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time." En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (24): 1765-1776 pp, 2008.

19. AAVV., Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud por Idoia Marcellán, En: *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2013, vol 25 no.3, 524 p. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014].
Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/40752/40675

20. ALONSO-SANZ, Amparo. "Propuesta a estudiantes de Magisterio : Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil", En: *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2011, vol. 23 no. 2: 121-134 pp. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/36259
ALONSO-SANZ, Amparo. "Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión", En: HERNÁNDEZ, Fernando, AGUIRRE, Antonio [comp.], *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* [en línea]. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2012, 315-318 pp. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:
http://hdl.handle.net/2445/22162
ALONSO-SANZ, Amparo, ORDUÑA, Silvia, "Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil", En: *Aula de Innovación Educativa*, 2013, (220): 18-24 pp.
ALONSO-SANZ, Amparo. "Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo: Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar»", En: *Aularia* [en línea], 2013, vol. no. 2, 2:253-262 pp. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=116

de enseñanza que emplean estos recursos audiovisuales.

1.2 El retrato de las maestras como temática.

Hallamos en el retrato una temática que nos permite trabajar con el imaginario social proveniente de la Cultura Visual infantil, incorporando las diversas formas de dibujar tipologías de ojos, bocas, dientes, cejas, pelos, gafas, tonos de piel… como una batería de recursos y representaciones que multiplica el acervo creativo.
La maestra es una figura observada durante horas y en multitud de situaciones por su alumnado, una persona de la que se conocen rasgos y expresiones incluso al detalle. Que el alumnado tenga la oportunidad de retratar a la maestra, supone que pueda detenerse en reflejar el conocimiento que posee de ella, de su identidad. Hablamos de maestras y no de maestros, de manera que el retrato se convierte así en homenaje a un oficio que ha sido especialmente desarrollado por mujeres.

2 Objeto y población.

Este estudio se plantea el objetivo de visibilizar el modo en que la Cultura Visual puede actuar en los procesos de dibujo infantil generando nuevos recursos comunicativos y expresivos en el retrato.
Los datos se recogen gracias a la colaboración del alumnado de 4º y 5º curso del CEIP José Carlos Aguilera de Alicante durante el curso académico 2013-14. El estudio se desarrolla a partir de la participación de estos escolares, reuniéndose un total de 33dibujos, cuya autoría se omite por preservación de datos.
Por otro lado se recogen datos de la Cultura Visual de la que se hacen citas visuales literales –mediante capturas de pantalla-, pertenecientes a los siguientes recursos (y según esta numeración son citados en las figuras):

1. *Pepa Pig*. Episodio: El estanque de los peces.[21]
2. *Pokemon negro y blanco. Aventuras en Teselia*. Episodio: Evolución en la liga de Teselia.[22]
3. *Tree fu Tom.* Episodio: El robot de Zigzoo.[23]
4. *Sandra detective de cuentos.* Episodio: Theoutlawedcat.[24]
5. *Cuttherope*. Episodio: Dulces pueden.[25]
6. *WowWowWubbzy*. Episodio: El monte burbujeante.[26]
7. *Zoobabu*. Episodio: Vaca.[27]
8. *Disney Mickey Mouse*. Cortometraje: El croissant del triunfo.[28]
9. *Hora de aventuras*. Episodio: Insomnio.[29]
10. *Hora de aventuras*. Episodio: La espada de Finn.[30]
11. *Hora de aventuras*. Episodio: La fiesta.[31]
12. *El asombroso mundo de Gumball*. Capítulo: Arreglando el televi-

21. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/peppa-pig/todos/
22. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/pokemon-negro-blanco-aventuras-teselia/todos/
23. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/tree-fu-tom/todos/
24. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/cut-the-rope/todos/
25. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/wow-wow-wubbzy/todos/
26. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/zoobabu/todos/
27. Disponible en: http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/zoobabu/todos/
28. Disponible en: http://home.disney.es/videos/#/videos/tv/&content=747086
29. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/hora-de-aventuras/insomnio
30 Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/hora-de-aventuras/la-espada-de-finn
31. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/hora-de-aventuras/la-fiesta

sor.[32]
13. *El asombroso mundo de Gumball*. Capítulo: En el autobús escolar.[33]
14. *Las superenenas*. Capítulo: ¡Las supernenas al poder![34]
15. *Chowder*. Episodio: Las verduras son buenas para todos.[35]
16. *Las macabras aventuras de Billy y Mandy*. Episodio: La profesora sustituta.[36]

3 Metodología.

La metodología seguida en este trabajo es la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Visual ArtsBasedEducationalResearch)[37], que quedaría englobada dentro de la Investigación Educativa Basada en el Arte[38] (Arts-BasedEducationalResearch). A través de fotoensayos se exponen los resultados que visibilizan el modo en que los recursos de la Cultura Visual pueden incorporarse a los dibujos infantiles, concretamente a los retratos. Esto es posible gracias a la confrontación de citas visuales literales procedentes de la Cultura Visual, mediante capturas de pantalla.

4 Método.

Si la propuesta consistiera únicamente en el visionado de una serie de dibujos animados o películas y la posterior puesta en práctica de técnicas de dibujo posiblemente los resultados no serían ricos en aspectos creativos. Tal y como concluye Arboleda existe una fuerte asociación entre los dibujos menos creativos y el consumo inmediato de dibujos animados, pues el "consumo inmediato de televisión bloquea la capacidad del niño/a para procesar correctamente la información, adaptarla a sus recursos de dibujo y, por tanto, producir resultados originales, subjetivos y coherentes."[39] Por ello la estrategia seguida plantea dos fases: una de percepción-reflexión y otra posterior de ejecución.
En primer lugar se procede al visionado de capturas de pantalla, planos cortosde personajes extraídos de diversos capítulos de series de dibujos

32. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/gumball/arreglando-el-televisor
33. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/gumball/en-el-autob%C3%BAs-escolar
34. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/las-supernenas
35. Disponible en: http://www.cartoonnetwork.es/videos/chowder/las-verduras-son-buenas-para-todos
36 Disponible en: http://tu.tv/videos/las-macabras-aventuras-de-billy-y-mandy
37. MARÍN, Ricardo. La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa", En su: *Investigación en Educación Artística*, 1a. ed, Granada, Universidad de Granada, 2005, pp. 223-274.
MARÍN, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín. "Imágenes de las miradas en el museo : Un fotoensayo descriptivo- interpretativo a partir de H. Daumier", En : DE LA CALLE, Romà y HUERTA, Ricard. *Mentes Sensibles: Investigar en Educación y Museos*, 1a. ed, València: Publicacions de la Universitat de València, 2008, 97-108 pp.
MARÍN, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín. "Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth)", En: *Arte, Individuo ySociedad* [en línea], 2009, vol 21. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014]
Disponible en: http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0909110099A.PDF
MARÍN, Ricardo, Roldán, JOAQUÍN. "Photo essays and photographs in visual arts-based educational research", En: *International Journal of Education through Art*, 6 (1): 7-23 pp, 2010.
38. EISNER, Ellioty BARONE, "Thomas.Arts-Based Educational Research". En: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory y ELMORE, Patricia B. *Handbook of complementary methods in education research*, 1a. ed, Mahwah, New Jersey, AERA, 2006, 95-109 pp.
39. ARBOLEDA, Rebeca. *Repercusiones del consumo de dibujo animado sobre la creatividad infantil*. Tesis (Magister en Bellas Artes). Granada, Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes Alonso Cano, 2013, 15 p.
Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/24556

animados (las ilustraciones empleadas se muestran en las siguientes figuras). Imágenes que por sí mismas centran la atención en algún aspecto importante de los recursos de dibujo de retrato, al estar agrupadas según temáticas. Por ejemplo un conjunto de fotogramas que ayudan a entender cómo se pueden representar personas que usen gafas, o un serie de dibujos que ilustren el cambio de actitudes o expresiones mediante rasgos faciales tales como ojos, bocas, cejas…, así como otro tipo de recursos expresivos como la confrontación de planos, la introducción de onomatopeyas… Este

Fig. 1. Serie muestra a partir de 3 citas visuales literales de serie televisiva infantil 3.[40]

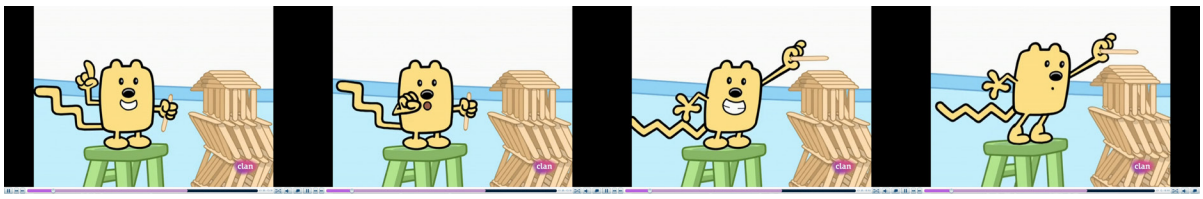


Fig. 2. Serie muestra a partir de 4 citas visuales literales de serie televisiva infantil 6.

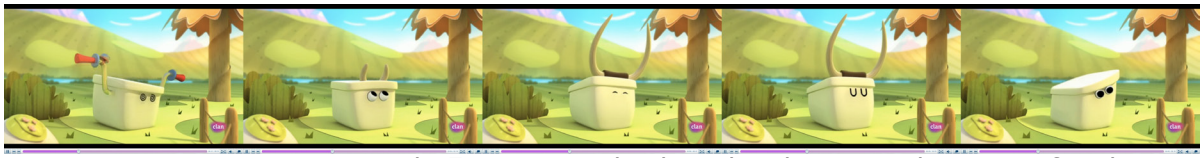


Fig. 3. Serie muestra a partir de 5 citas visuales literales de serie televisiva infantil 7.

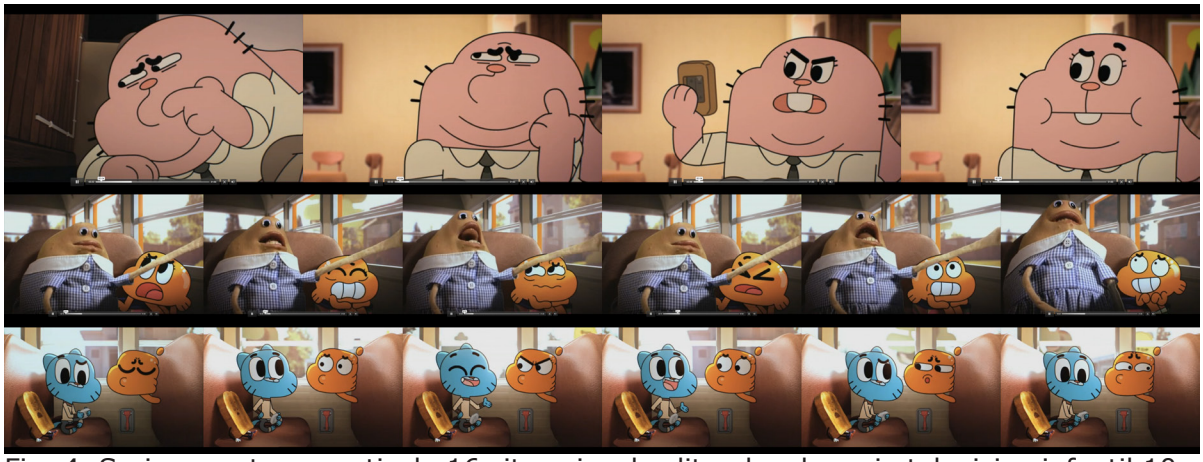


Fig. 4. Serie muestra a partir de 16 citas visuales literales de serie televisiva infantil 10.

40. Todas las figuras de este trabajo son series muestra o fotoensayos realizados por la autora del artículo. Realizadas en enero de 2014, a partir de imágenes procedentes de series televisivas infantiles y a partir de dibujos procedentes de la población participante del estudio, detallado y numerado en el apartado "Objetivo y población".

Fig. 5. Serie muestra a partir de 10 citas visuales literales de serie televisiva infantil 12.

visionado se acompaña de explicaciones teóricas y reflexiones conjuntas que ayuden al menor a contemplar, analizar y procesar la información, y adaptarla o incorporarla como nueva a sus recursos expresivos en el dibujo. De manera que cuando posteriormente se le solicitaproducir plásticamente puede emplearlos de forma creativa. En segundo lugar se les solicita hacer un retrato con técnicas de dibujo de una maestra que escojan y se pide que traten de manifestar en el mismo emociones, estados de ánimo o algún tipo de expresión concreta de la profesora. Es el momento de incorporar los recursos aprendidos durante la fase de percepción-reflexión al vocabulario propio de cada individuo para tener un lenguaje visual más rico y fluido.

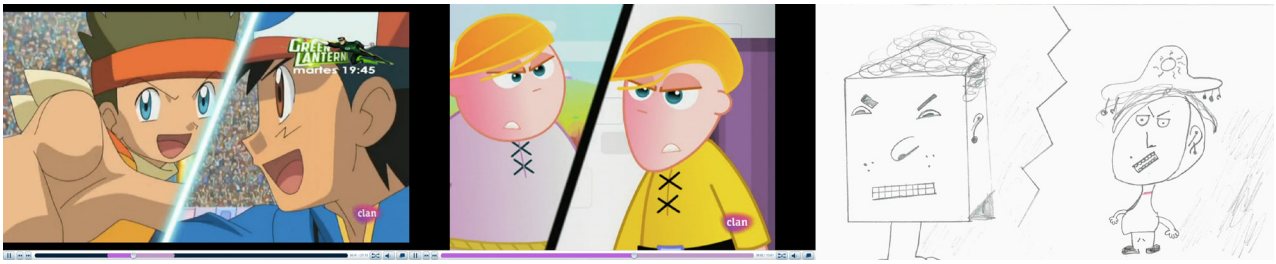


Fig. 6. Fotoensayoenfrentamientos. Compuesto por 2 citas visuales literales de series televisivas infantiles 2 y 4, y por un dibujo de alumno 33.

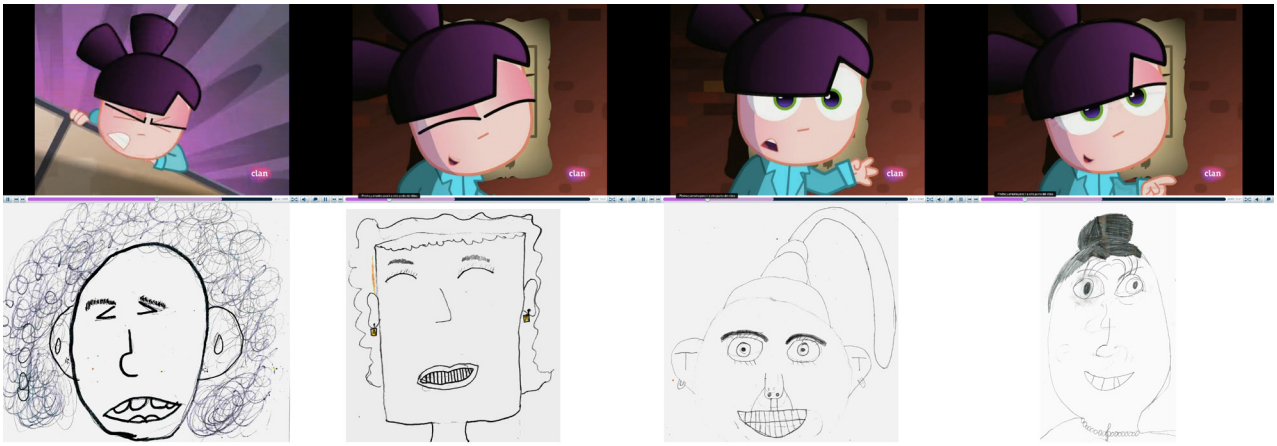


Fig. 7. Fotoensayo gestos de ojos. Compuesto por 4citas visuales literalesde serie televisiva infantil 4, y por dibujos de alumnos 7, 11, 2 y 1.

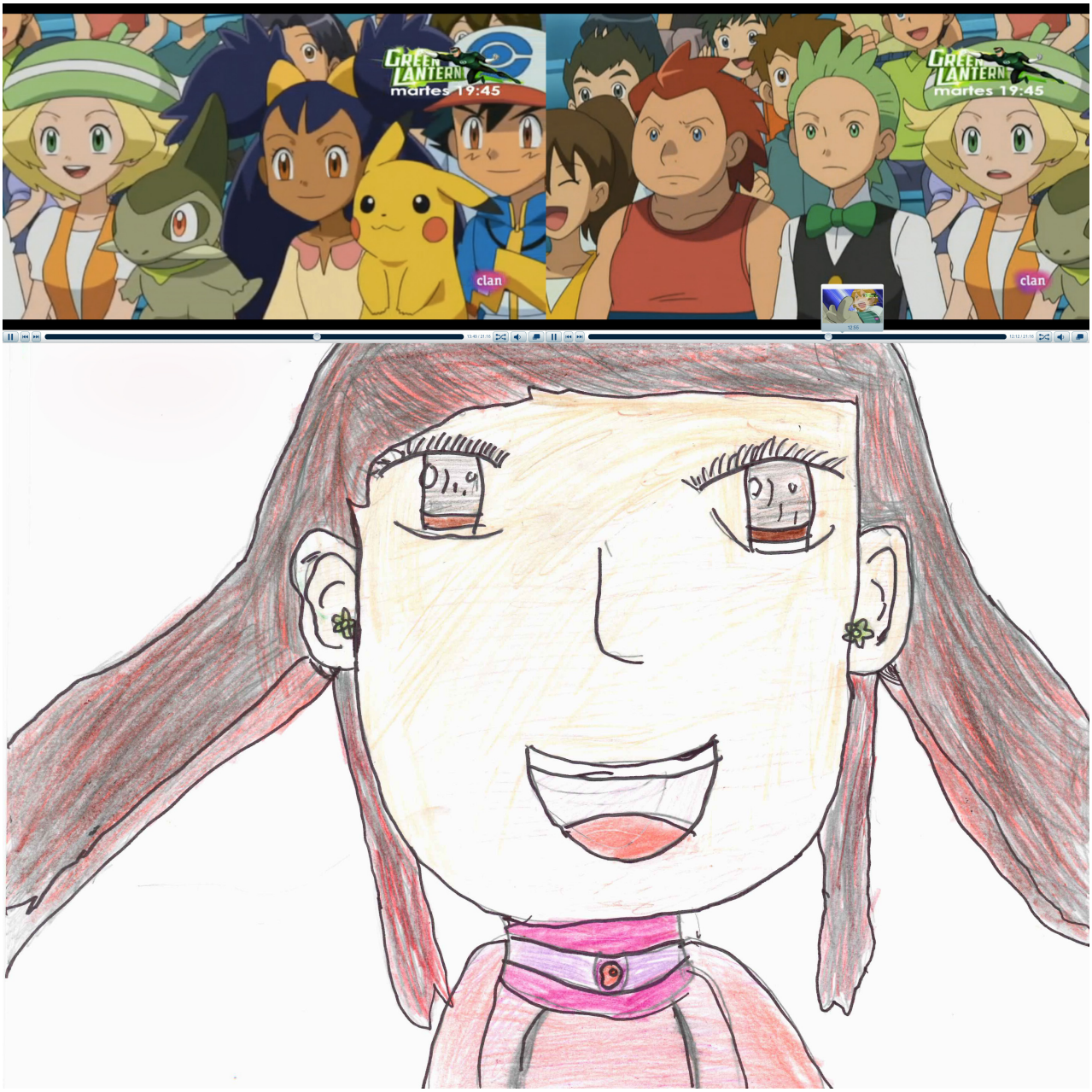


Fig. 8. Fotoensayopelos de colores. Compuesto por 2 citas visuales literalesde serie televisiva infantil 2, y por un dibujo de alumno 32.

Fig. 9. Fotoensayo dientes. Compuesto por 3 citas visuales literalesde serie televisiva infantil 5, y por dibujos de alumnos 4, 5, 9, 22, 23, 28.

Fig. 10. Fotoensayo exclamaciones. Compuesto por 7citas visuales literalesde series televisivas infantiles 8, 13, 11, y por dibujos de alumnos 3, 14, 15, 16, 20, 21, 27, 29, 30.

Fig. 11. Fotoensayo ojos cerrados. Compuesto por 3 citas visuales literalesde serie televisiva infantil 9, y por dibujos de alumnos 18, 19.

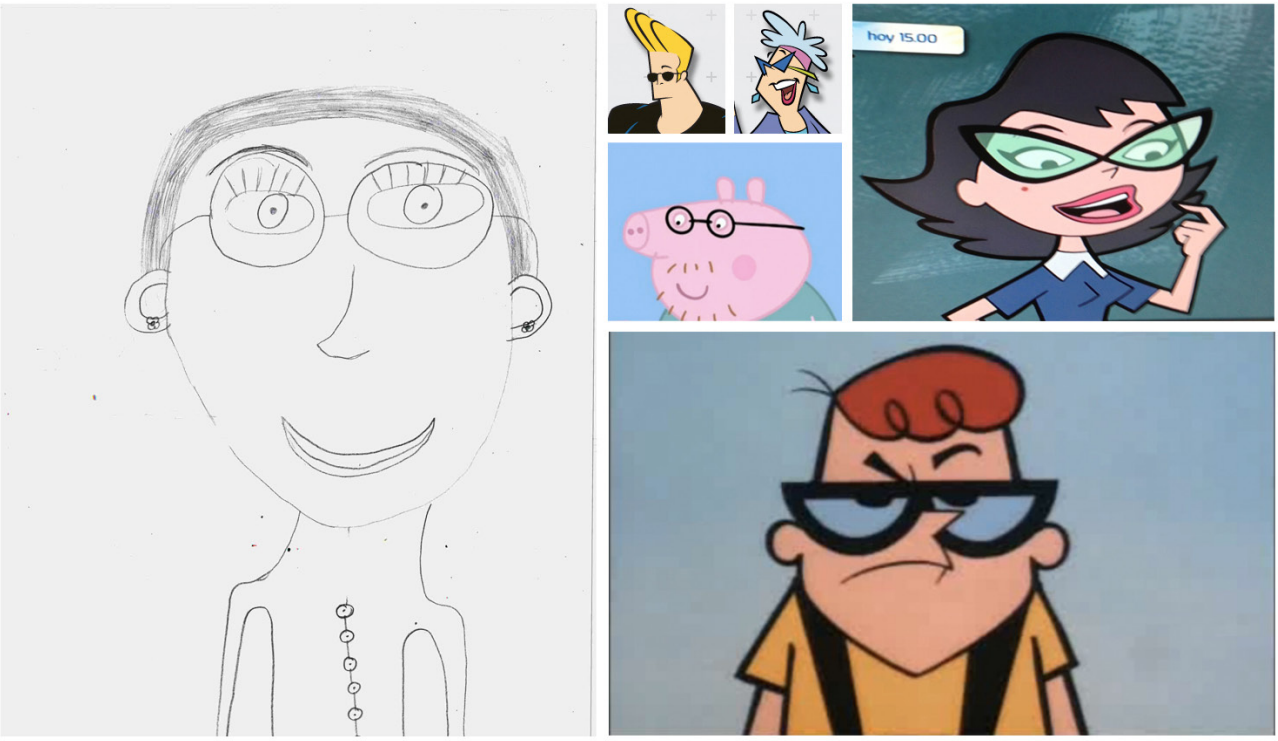


Fig. 12. Fotoensayo gafas. Compuesto por 5 citas visuales literalesde series televisivas infantiles 1, 13,14, 15, y por dibujo de alumno 10.

Fig. 13. Fotoensayo color. Compuesto por 4citas visuales literalesde series televisivas infantiles 11, y por dibujos de alumnos 25 y 26.

Conclusiones.

En los procesos de enseñanza de dibujo, cuando se emplee como estrategia el imaginario social proveniente de la Cultura Visual televisiva, resulta imprescindible establecer una fase de reflexión. La reflexión sobre la forma de emplear cada recurso expresivo, formas de representación, uso del color, trazos, valores de línea… garantiza que en su posterior empleo se usen de forma expresiva y para ampliar el acervo creativo, no como una mera copia de lo consumido, sino como resultado de múltiples combinaciones de aprendizajes gráficos.

Los retratos de maestras obtenidos han sido muy ricos en detalles, destacables especialmente en cuanto a la gestualidad mostrada. Se han incorporado de forma consciente por parte del alumnado, desde la Cultura Visual televisiva,recursos como la posición de las cejas, la forma de los ojos, el tipo de dientes, el gesto de las bocas, el color del pelo, la incorporación de detalles como accesorios (pendientes, collares, gafas), el empleo de onomatopeyas… con fines expresivos.

Los resultados obtenidos se alejan de estereotipos y representaciones convencionales, sencillas o pobres. Manifiestan una clara intención comunicativa de la identidad de las maestras a quienes representan de forma original y subjetiva. Se ha mostrado un modo de emplear la Cultura Visual Infantil como estrategia de enseñanza del dibujo con altos niveles de motivación para el alumnado.

Referencias bibliográficas.

- ACASO, María. *Esto no son las Torres Gemelas: Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*, 1a. ed, Madrid, Los Libros de la catarata, 2006, 104 p.

- ACASO, María, ELLSWORTH, Elizabeth y PADRÓ, Carla. *El aprendizaje de lo inesperado.1a. ed*, Madrid, Los libros de la catarata, 2011, 144 p.

- ALONSO-SANZ, Amparo. "Propuesta a estudiantes de Magisterio: Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil", En: *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2011, vol. 23 no. 2: 121-134. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/36259

- ALONSO-SANZ, Amparo. "Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión", En: HERNANDEZ, Fernando, AGUIRRE, Antonio [comp.], *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* [en línea]. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2012, 315-318 pp. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:
http://hdl.handle.net/2445/22162

- ALONSO-SANZ, Amparo, ORDUÑA, Silvia. "Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil", *Aula de Innovación Educativa*, (220): 18-24, 2013.

- ALONSO-SANZ, Amparo. "Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo: Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar»", *Aularia*[en línea], 2013b, vol. 2 no. 2:253-262. [fecha de consulta: 2 septiembre 2014].
Disponible en:http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=116

- ARBOLEDA, Rebeca. *Repercusiones del consumo de dibujo animado sobre*

la creatividad infantil. Tesis (Magister en Bellas Artes), Granada: Universidad de Granada,Facultad de Bellas Artes Alonso Cano, 2013. 343 p.
Disponible en:
http://hdl.handle.net/10481/24556
- CHACÓN, Pedro David. *¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las Series y Películas de Animación y los Videojuegos? : Un análisis a través del dibujo,* Tesis (Magister en Cultura Visual y dibujo infantil), Granada, Universidad de Granada, Facultad de Bellas Artes, Facultad de Educación, 2011, 363 p.
Disponible en:
http://hdl.handle.net/10481/18411
- DUNCUM, Paul, "Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression", *Studies in Art Education*, 50(3): 232-244, 2009.
- EISNER, Ellioty BARONE, Thomas. "Arts-Based Educational Research", En: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B, *Handbook of complementary methods in education research*, 1a. ed. Mahwah, New Jersey, AERA, 2006.pp. 95-109.
- ESTRADA DIEZ, Eugenio. *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*, Zaragoza, Mira Editores, 1991.260 p.
- ESCAÑO, Carlos, VILLALBA, Sergio. *Pedagogía Crítica Artística*, Sevilla, Diferencia, 2009. 103 p.
- AAVV, "Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud por Idoia Marcellán", En: *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2013, vol 25 no.3. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014]
Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/40752/40675
- FREINET, Célestin. *Los métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo,* Barcelona, FontanellaEstella, 1970.
- IVES, S. WilliamyGARDNER, Howard. "Cultural influencesonchildren'sdrawings: A developmentalperspective", En: Ott, RobertyHurwitz, Al, *Art in Education: An international perspective*, Pennsylvania State, UniversityPress, 1984, pp. 13-30.
- JÖRG, Ton. "Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education", En: *Complexity Science and Educational Research Conference* [en línea]. Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference.September 30-0ctober 3, 2004.Canada, Chaffey's Locks,2004. [fecha de consulta: 18 Octubre 2012]. Disponible en www.complexityandeducation.ca
- KELLOGG, Rhoda. *Análisis de la Expresión Plástica en Preescolar*, Madrid, Cincel, 1979. 308 p.
- LÓPEZ, Marián. "Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística", En :MARÍN, Ricardo, *Investigación en Educación Artística*, 1a. ed, Granada: Universidad de Granada, 2005. pp. 449-466.
- LOWENFELD, ViktoryBRITTAIN, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*, 2a. ed, Buenos Aires, Kapelusz, 1980. 380 p.
- MACHÓN, Antonio. *Los dibujos de los niños : génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*, 1a. ed, Madrid, Cátedra, 2009. 446 p.
- MARCELLÁN, Idoiay, AGIRRE, Imanol. "El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales", En: *Comunicar*, (31): 529-535, 2008.
- MARCO, María Pilar. "Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles". En: *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea], 2002, vol1. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014]
Disponible en: http://revistas.ucm.

es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110217A
ISSNe1988-2408
- MARÍN, Ricardo. La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En su: *Investigación en Educación Artística*, 1a. ed, Granada, Universidad de Granada, 2005. pp. 223-274.
- MARÍN, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín. "Imágenes de las miradas en el museo : Un fotoensayo descriptivo- interpretativo a partir de H. Daumier", En :DE LA CALLE, Romà y HUERTA, Ricard, *Mentes Sensibles: Investigar en Educación y Museos*, 1a. ed, València, Publicacions de la Universitat de València, 2008.pp. 97-108.
- MARÍN,Ricardo y ROLDÁN, Joaquín. "Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth)", En: *Arte, Individuo ySociedad* [en línea], 2009, vol21. [fecha de consulta: 2 Septiembre 2014]
Disponible en: http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0909110099A.PDF
- MARÍN, Ricardo y Roldán, JOAQUÍN. "Photo essays and photographs in visual arts-based educational research", En: *International Journal of Education through Art*, 6 (1): 7-23, 2010.
- PEREZ-MARTIN, Fernando. "Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 2, 2013, pp. 05-20.
- STERN, Arno. *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*, 1a. ed., Valencia, Carena, 2008. 133 p.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*, 2a. ed, Madrid, Akal, 1982. 120 p.
- ZYNGIER, David. "Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance,

Lorena Orozco Quiyono
Universidad Nacional
Autónoma de México
kyono@arscite.org

Arte Acción / Su diversidad artística y reflexiva

Lorena Orozco Quiyono

Vol.3 /fecha: 2014 /117 pp. Recibido: 17/09/2014 Revisado: 03/12/2014 Aceptado: 05/12/2014

OROZCO Quiyono, Lorena. "Arte Acción / Su diversidad artística y reflexiva". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 3, 2014, pp. 55-65.

ARTE ACCIÓN / SU DIVERSIDAD ARTÍSTICA Y REFLEXIVA

ART ACTION / HIS ARTISTIC AND REFLECTIVE DIVERSITY

ABSTRACT

In this paper, the similarities and differences identified about the way some artists and performance researchers conceive the concepts of *body, space* and *time* are set. The information discussed in the text is the result of the analysis of 13 interviews conducted between 2009 and 2013, focused on the topic. This analysis revealed a heterogeneity of positions in which, precisely, lies the richness of an expanding field: art action. The article retrieves relevant aspects of the author M.A.
final thesis work *Body, space and time in art action; an approach to the ideas and work of some theorists and artists in this medium of expression*, whose defense took place in 2013 at the Faculty of Arts and Design at the National Autonomous University of Mexico.

Keywords: Art Action, Performance Art, Corp, Space, Time

RESUMEN

En el presente artículo se exponen las similitudes y diferencias identificadas acerca de la manera sobre cómo algunos artistas e investigadores del arte acción conciben los conceptos *cuerpo*, *espacio* y *tiempo*. La información que se expone es resultado del análisis de 13 entrevistas realizadas del 2009 al 2013, centradas en el tema. Dicho análisis puso de manifiesto una heterogeneidad de posturas en la cual reside la riqueza del arte acción. El artículo recupera aspectos relevantes de la tesis de Maestría *Cuerpo, espacio y tiempo en el arte acción*. *Un acercamiento a las ideas y la obra de algunos teóricos y artistas en este medio de expresión*, cuya defensa tuvo lugar en 2013 en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Palabras clave: Arte Acción, Performance Arte, Cuerpo, Espacio, Tiempo

1 Introducción.

El presente artículo retoma información de mi tesis de Maestría titulada *Cuerpo, espacio y tiempo en el arte acción. Un acercamiento a las ideas y la obra de algunos teóricos y artistas en este medio de expresión*, concluida en noviembre de 2013 y sustentada en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México ese mismo año. Específicamente, recojo las similitudes y diferencias que localicé en cuanto a la manera sobre cómo artistas y teóricos conciben el cuerpo, el espacio y el tiempo, artistas e investigadores a quienes entrevisté del 2009 al 2013.

Los artistas entrevistados fueron: Bartolomé Ferrando, Ángel Pastor y Valentín Torrens, de España; Regina Galindo, de Guatemala; Santiago Cao y Martín Molinaro, de Argentina; así como Pancho López, Víctor Martínez, Edith Medina y Roberto de la Torre, de México.

Los investigadores cuyas experiencias e ideas recabé fueron: Elia Espinosa, investigadora del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIE/UNAM) en la rama de arte moderno y contemporáneo; Josefina Alcázar, investigadora del Centro de Investigación Documentación e Información Teatral "Rodolfo Usigli", especialista en el arte del performance; y Guillermo Cano Rojas, estudioso del arte del cuerpo, quien realizó su tesis doctoral en torno al accionismo vienés, punto de referencia del arte acción.[1]

1. En este artículo no se presenta el texto de las entrevistas realizadas debido a su extensión, pero se expone un análisis de su contenido. Posiblemente éstas puedan publicarse posteriormente, ya sea de manera íntegra o en sus fragmentos más representativos.

Es importante señalar que acudí a las ideas y experiencias de los artistas e investigadores mencionados con el propósito de construir conocimiento en torno al manejo del cuerpo, el espacio y el tiempo en el arte acción desde varias perspectivas. Aclaro que no pretendo privilegiar unos sobre otros, pues tengo la convicción de que la riqueza del arte acción reside —precisamente— en las distintas maneras de conceptualizar dichos elementos.

A reserva de aproximar las respuestas encontradas, señalo que el punto del cual parto es que cuerpo, espacio y tiempo constituyen los elementos sintácticos fundamentales del arte acción, de manera que reflexionar acerca de ellos contribuye a tener claridad para leer las piezas en que se manifiesta. Es decir, reflexionar sobre ellos amplía nuestra posibilidad de acceder al performance desde los planos del artista, el participante y/o el observador.

Algunos aspectos de esta temática se ha venido abordando cada vez con mayor interés, de manera que hoy existen numerosos libros y publicaciones al respecto; precisamente este escrito representa un aporte para su discusión y, en este sentido, pretende contribuir al conocimiento del tema.

Es oportuno señalar que empleo como sinónimos los términos *arte acción* y *arte del performance* (o *performance*), siguiendo un uso que puede documentarse desde hace décadas. En efecto, son varios los artistas y estudiosos que los emplean indistintamente para referirse a esta rama del arte contemporáneo, inserto en las artes visuales, que se caracteriza por usar el cuerpo como soporte y desarrollarse en las di-

mensiones del espacio y el tiempo.[2]

Considero que la acción tiene un sentido amplio y dentro de ésta el espacio escénico tiene una función relacional, pues el artista del performance propone un tipo de relación con el público al acotar el espacio. Por ejemplo, si la pieza tiene lugar en la calle, el espectador entra en contacto con ésta de manera incidental; pero si transcurre en una galería u otro espacio cerrado de exhibición, el espectador se relaciona con la obra intencionalmente. Lo incidental y lo intencional plantean dos recorridos diferentes.

En realidad la historia del arte contemporáneo documenta trabajos acotados desde el espacio escénico a partir de principios del siglo XX, cuando los artistas comienzan a proponer maneras de hacer arte en las cuales el concepto o la idea se articulan a través del cuerpo, el espacio y el tiempo. No obstante, las obras desarrolladas en un espacio escénico son solo parte de un todo que comprende otras formas de la acción, como intervenciones directas, sorpresivas, gestuales, conceptuales, abstractas, complejas o sintéticas; incluso aquellas en las cuales el espacio acotado escénicamente se diluye o desaparece. Por otra parte, la acción puede dirigirse a un público, requerir su participación e incluso prescindir del artista. Y si bien el artista es el agente de quien proviene la propuesta, puede no participar en ella sino detonar la intervención y acción de los espectadores.

Desde el siglo pasado, los propios artistas han llamado performance, arte del performance o arte acción a las formas de trabajo como las que he descrito, por lo que —como señalo— empleo estas denominaciones de manera indistinta. Sin embargo no dejo de tomar en cuenta que el término acción es el que genera una sensación de mayor amplitud.

2 Similitudes y particularidades.

En este apartado puntualizo las similitudes y particularidades que encontré en los artistas y teóricos entrevistados, respecto a los conceptos de cuerpo, espacio y tiempo en el arte acción. Solo en el caso de Santiago Cao mi análisis de tales elementos se basa en la narración que hace este artista acerca de El sueño de la casa propia o cómo hacer para no perder el sueño, pieza que presentó en el Festival "Semana Fora do Eixo", que tuvo lugar en Brasilia, Brasil, en 2011.

2.1 Cuerpo.

Josefina Alcázar, Elia Espinosa, Pancho López, en un momento también Galindo, así como Ángel Pastor, Edith Medina, Roberto de la Torre e incluso Santiago Cao coinciden en la idea del cuerpo como soporte, como lugar de experimentación, como generador del acontecimiento performático, como el instrumento principal, como primer parámetro de la acción y como un elemento accesible, no solo porque el cuerpo es sujeto-objeto de la obra sino porque genera un rico panorama del lenguaje que emplea y desarrolla el artista del performance.

Josefina Alcázar, Bartolomé Ferrando y Martín Molinaro coinciden, además, en la idea del cuerpo como elemen-

2. Basta un caso para justificar el manejo que doy a los términos en cuestión: en su obra escrita, el artista Richard Martel —cuya autoridad en el campo es indiscutible— utiliza los términos *arte acción* y *performance* como sinónimos.

to compositivo; es decir, como forma que se integra al espacio y, al interactuar con éste, lo hace a partir de su ubicación, recorrido o trayectorias. Bartolomé Ferrando habla del cuerpo como elemento compositivo también y lo expresa con una idea: el cuerpo en el performance abarca tanto tu cuerpo material como su conexión con el espacio y el tiempo.

Edith Medina. Untitled 18. Centro Cultural de España. San Salvador, República del Salvador, 2009.

Roberto de la Torre considera que su cuerpo está en función del espacio y en relación con los demás cuerpos presentes. Señala, incluso, que si es necesario, evita su presencia. En el caso de este artista se puede hablar del cuerpo como elemento estructurador del espacio.

Por su parte, Ángel Pastor concibe el cuerpo como un elemento plenamente integrado a la acción, solo que especifica la importancia de presentar toda la complejidad del performer, con lo que alude a los diversos y ricos ángulos del ser humano como una totalidad física, psíquica y emocional.

En Valentín Torrens se manifiesta una perspectiva que contrasta con las anteriores, ya que por medio de su obra critica las ideas de presencia, espacio y tiempo.

Desde otro punto de vista, es importante subrayar que Josefina Alcázar y Elia Espinosa coinciden en varias posibilidades del cuerpo. Desde mi punto de vista, esta posición responde al hecho de que, como investigadoras del performance, ambas tienen una visión amplia de las diversas formas en que se usa el cuerpo en este medio expresivo, e incluyen al cuerpo como metáfora y signo, como generador del acontecimiento performático.

De hecho, considero que Espinosa profundiza una categorización del cuerpo que contempla al cuerpo-sensación o cuerpo-carne, y al cuerpo-afección, que corresponde a un tiempo vivido. Para Espinosa, el cuerpo-afección es el que experimenta el sentido de trasformación, por lo que se interpreta de naturaleza más sutil que el anterior. Esta categorización constituye un aporte de Espinosa.

Las diferencias existentes entre los artistas y teóricos que entrevisté ofrecen una heterogeneidad de gran interés. Es el caso de Ferrando, en cuya concepción del cuerpo se encuentra la idea de equiparar o hacer equivalentes

al cuerpo y el objeto. Esta concepción conduce a la disolución del sujeto en la acción, lo que representa una sugestiva línea de trabajo en el performance. En este sentido, cabe apuntar que la idea de la disolución del sujeto conecta a Ferrando con John Cage, quien hablaba de la idea de vacío con base en su estudio en el budismo zen.

También Guillermo Cano ofrece una diferencia fundamental en su concepción del cuerpo a partir del accionismo vienés. Desde esta plataforma, el cuerpo tiene partes "útiles" y partes "inútiles" según la sociedad, lo que implica un contexto histórico, cultural, tecnológico y práctico. Cano, nos enfrenta a un cuerpo fragmentado y censurado al recordarnos que la sociedad actual oculta partes del cuerpo por ser "inconvenientes", ya que nos recuerdan su finitud, su vulnerabilidad o su capacidad de proporcionar placer.

En Pancho López y Víctor Martínez se encuentra otra diferencia de sumo interés: el cuerpo visto como una cartografía y/o registro, donde se leen historias, se refieren transformaciones y se imprimen experiencias. Víctor Martínez se refiere al cuerpo como "la condensación de la historia, la acumulación de hechos que nos dan forma y sentido".

En una posición opuesta a todas las anteriores se encuentra Molinaro, quien afirma que muy pocas veces ve al "cuerpo" en el arte acción. Desde mi punto de vista, este aserto constituye una crítica importante al performance. Para este artista, el cuerpo se encuentra más presente en la danza o la gimnasia que en un performance, en el cual el cuerpo es aquello que "lleva y trae" en el espacio. Molinaro dice ver más conceptos que una verdadera presencia del cuerpo.

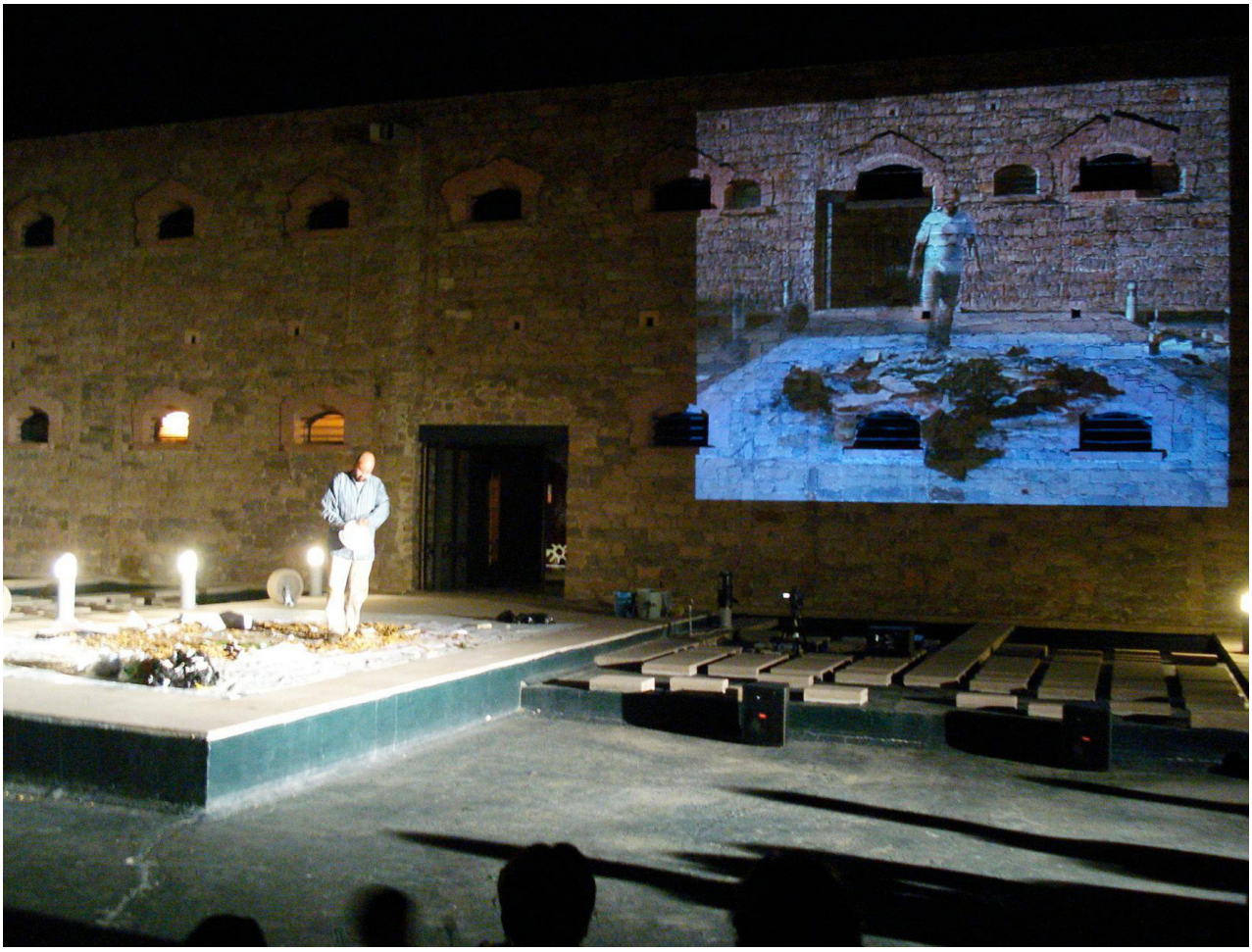
La mención del cuerpo en la danza y la gimnasia nos remiten a Ángel Pastor, quien se refiere a estas disciplinas para oponerlas al performance, ya que en éste participa un cuerpo no ideal ni dispuesto a sacrificarse o enajenarse por un personaje: el artista del performance —afirma— debe huir del virtuosismo del cuerpo que anula el cuerpo normal.

Por otro lado, es fundamental señalar la divergencia que ofrece Regina José Galindo respecto al cuerpo en el performance. Para ella es muy importante destacar su doble valor: si bien en sus piezas éste se presenta pasivo, manipulado o violentado como un objeto, es en realidad la instancia que tiene el poder, en él reside la mente que planifica. En un performance, señala, su cuerpo es sujeto y objeto, pero también es el autor intelectual de la pieza.

Cerremos esta primera parte subrayando que Edith Medina apunta su interés por reflexionar acerca del cuerpo para generar teorías y proyectos sustentados en abordajes especializados, como la antropología o la tecnociencia.

2.2 Espacio.

En el concepto de espacio encontramos una rica diversidad de posiciones, si bien en su conjunto pueden agruparse en dos categorías, que proponemos llamar *espacio objetivo* y *espacio subjetivo*. Creemos que nuestros entrevistados se refieren al espacio objetivo cuando hablan de un espacio que está ahí, preexistiendo a la elección del artista como lugar para desarrollar su obra, y cuya descripción puede hacerse mediante un inventario



Víctor Martínez. Teoría Estética (o cómo terminar el performance). Transmuted. Festival internacional de Performance. 2010. Centro de Arte y Nuevas Tecnologías. CANTE, San Luis Potosí. Fotografía: Lorena Orozco

de características físicas. Por otra parte, consideramos que se refieren a un espacio subjetivo cuando —cada quien desde su perspectiva y convicciones— hablan de un espacio elegido, intervenido, poblado, aprovechado e integrado a la pieza, así como transformado por ésta.

Así, Medina concibe el espacio como un elemento que es parte del desarrollo de sus obras. Lo describe como el espacio real, "cuya presencia suponemos 'afuera' de nuestra mente, imaginación y cuerpo". Es, ahondando, el lugar específico donde se desarrolla la obra. De manera complementaria, Medina se refiere al espacio corporal del artista o participante, que es distinto del anterior pero se integra a éste.

En estas ideas coinciden Josefina Alcázar, Guillermo Cano y Pancho López. Este último nombra estos dos tipos de espacios, *espacio real* y *espacio virtual*. La denominación *virtual*, figura también en las ideas de Edith Medina.

Por su parte, Molinaro conceptualiza el espacio como un material a manipular de esta manera: trazando vínculos profundos que relacionan un *espacio externo* y un *espacio interno*. Estos dos espacios son, de acuerdo con el artista, el espacio al que pertenece el cuerpo y el espacio del cuerpo.

Elia Espinosa coincide con esta pers-

pectiva, pero agrega otros matices. Habla de un *espacio performativo*, el cual nace del despliegue del performer. No solo lo plantea como el espacio real sino que piensa que la acción incrementa las ideas y emociones que se detonan desde el acontecimiento en el exterior. Además se puede afirmar que hay tantos espacios como podamos imaginar, así como al desplazarnos en el espacio que llamamos exterior siempre enriquecido por las posibilidades multidimensionales.

Espinosa aclara que el espacio artístico "congrega todos los espacios, imaginarios y físicos, intelectuales y emocionales bajo el aura de la experiencia estética" decantada en la obra; de ahí que el espacio performático logre convocar la gama de espacios que nos determinan, lo que se considera una aportación clara a lo que sucede al asistir o hacer una obra de estas características.

Como Molinaro y Espinosa, Roberto de la Torre habla también de un *espacio real* y un *espacio interno* cuando dice que el espacio tiene dos dimensiones. Pero suma la posibilidad de un *espacio ilusorio*. Regina José Galindo coincide con de la Torre al afirmar que para la realización de su trabajo el contexto es tan importante como su *espacio mental*.

Por su parte, Víctor Martínez reivindica el espacio como noción cartográfica, como el "lugar de los hechos" y donde se da un tránsito. Ángel Pastor y Edith Medina coinciden con Martínez. Pastor afirma que hay espacios cargados de significación simbólica e histórica que modifican la pieza y aportan posibles pautas de lectura al público. Al respecto, es interesante citar que, para Pastor, un espacio conlleva un público.

La posición de Edith Medina es cercana a la anterior, en cuanto señala que el espacio opera como canal activador de experiencias, significaciones y simbolismos. Lo que la hace diferente es que reconoce al menos cuatro tipos de espacios: el *público*, el *cerrado*, el *virtual* y el *híbrido*.

Líneas arriba había señalado la idea de tránsito expuesta por Víctor Martínez al caracterizar el espacio; ahora señalo que también Martín Molinaro contempla esta perspectiva. Para él, tránsito es el desplazamiento mínimo del cuerpo en el espacio durante un determinado tiempo y un conjunto de tránsitos constituyen un recorrido. El cuerpo conecta con el espacio en el tránsito y el recorrido.

Por otro lado, lo particular de la visión de Bartolomé Ferrando está en que considera al "espacio como un material más, no un vacío". Sostiene que en un buen performance se debe mostrar ese espacio elegido.

Ángel Pastor piensa que el espacio representa un reto para el artista. Trabajar con este elemento en contextos cotidianos o sacralizados, como galerías o museos, es un desafío que obliga a resolver la problemática del espacio.

Finalmente, la visión de espacio de Roberto de la Torre representa una particularidad. Este performer manifiesta que estudia cada espacio en el que trabaja para impregnarse de su gente, cultura, costumbres, geografía, así como de todo lo que perciben sus sentidos. Solo entonces concibe un proyecto para ese espacio. Asimismo, de la Torre apunta que los espacios son tantos y tan variados por sus múltiples características y cualidades que

Martín Molinaro. Doble recorrido Tólico. Performagia 3. Festival Internacional de Performance. Museo Universitario del Chopo. 2005
Fotografía: Lorena Orozco.

no se logrará contener a todos en una clasificación. Esta afirmación recuerda la visión multidimensional del espacio que refiere Elia Espinosa.

De la Torre ofrece otra idea interesante respecto al espacio cuando lanza la siguiente especulación: "Quizás todo sea espacio, quizás lo que aparenta ser sólido no existe, entre más nos desplacemos hacia afuera o profundicemos hacia adentro, siempre va a haber espacio; solo el tiempo en sus infinitas dimensiones, la energía y el continuo movimiento confluyen en él".

2.3 Tiempo.

A diferencia de lo que he dicho acerca de la diversidad de posiciones respecto al espacio, existe una mayor coincidencia en la manera de conceptualizar el tiempo. En efecto, Josefina Alcázar, Guillermo Cano, Pancho López, Víctor Martínez, Edith Medina, Ángel Pastor y Martín Molinaro están de acuerdo en que el performance opera en el tiempo presente, el aquí y el ahora.

Para los artistas y estudiosos que menciono, el tiempo es el tiempo específico en que se ejecuta la obra performática; es el tiempo de la experiencia y, en este sentido, constituye el factor

que determina y da sentido a la pieza. Su duración es una variable que afecta a la obra de manera directa y, con ello, la percepción que se tiene de ella; por eso Ángel Pastor sostiene que el tiempo se puede enfocar desde dos puntos: como ahora —el presente—, y como medida, ritmo o duración.

Es importante distinguir un matiz interesante en la concepción de Martín Molinaro: por una parte, identifica al tiempo como un elemento compositivo y, por otro, apunta que en su praxis artística el contacto con el tiempo en la acción le permite tener una aproximación espiritual al tiempo mismo. Declara: "¿Como en verdad concibo el tiempo? ¿Cuál es el sentido del cubo? Armarlo para volver a desarmarlo para volver a armarlo para volver a desarmarlo para volver a armarlo para volver a desarmarlo para volver a armarlo para volver a…".[3]

Al lado de la coincidencia anterior, en la que concurren una mayoría de los informantes, Espinosa, Ferrando, Martínez y de la Torre ofrecen aportes particulares, relevantes en el tema: Para Elia Espinosa, el tiempo en el performance es aplicable a la "consciencia de que se despliega un performance y puede contemplar un tiempo de sacralidad laica, crear una duración por medio de las acciones logrando lo que llama una investigación de las formas de la atención. Por su parte, Ferrando habla de la importancia de sentir la propia pulsación, el propio ritmo con el propósito de alcanzar que la acción y el sujeto se muevan en un mismo tiempo. Bajo esta idea, considera que el artista del performance debe unir y hacer consciente la correlación entre su ritmo y el que requiere una acción. Explica que se puede dar forma circular a una pieza por medio de la repetición o hacerla densa por medio de la simultaneidad. Ferrando plantea explorar el tiempo como conjunción entre linealidades y circularidades o bien buscar formas en la percepción del tiempo, como una fragmentaria o en zigzag. Esto —refiere el artista— se consigue mediante la manera sobre cómo se desplaza el cuerpo en el espacio. También Pastor se refirió al tiempo como ritmo.

Por su parte, un aspecto singular que anota Víctor Martínez es que en el arte acción existe la posibilidad de romper el tiempo cotidiano para contactar con una percepción distinta. En el performance —señala— el tiempo es el elemento que acciona la consciencia o la disloca; es importante que la acción justifique su tiempo.

Roberto de la Torre concibe al tiempo como un elemento presente en el proceso de trabajo artístico, desde la idea hasta la ejecución final, pasando por las fases de investigación, producción y preparación. Es oportuno repetir que algunos de sus trabajos están sincronizados con fenómenos naturales.

Finalmente, considero que la concepción del tiempo de Santiago Cao es diferente a las que tienen los demás entrevistados porque se erige en el articulador mismo de la pieza, como queda claro en *El sueño de la casa propia…* Desde mi punto de vista, asumir el tiempo en esa dimensión es lo que permite a Cao experimentar a profundidad la calle como espacio y como escenario de interacciones.

3. Molinaro, a quien entrevisté por escrito, reprodujo esta frase cíclica a lo largo de varias páginas.

Conclusiones.

Resultaría improductivo confrontar las posturas de los informantes bajo el supuesto de que así se encontraría una respuesta única, válida y conclusiva. Al contrario, considero que las conclusiones deben reflejar la apertura que prevalece en este género artístico.

En efecto, las entrevistas realizadas permiten señalar que el performance implica una oscilación entre la pluralidad y la singularidad. Aunque hay aspectos en los que la mayoría de los entrevistados coincidieron; también los hay divergentes, como corresponde a un dominio donde es esencial el pensamiento personal, individual como es propio de cualquier rama del arte.

No está de más apuntar que al ser el arte un producto cultural —y por ende implicar los pensamientos y experiencias humanos—, la variedad de formas de concebirlo y hacerlo es la regla y acoge, en ese sentido, la diversidad de pensamientos y procesos. Un performance, ya sea simple o complejo, siempre está en relación al proyecto o trabajo que se pretende ejecutar, admite variaciones y enfoques diversos.

Hacer una obra de arte acción, ser una artista del performance implica un proceso transformador; también lo es participar como espectador.

El performance conlleva una experiencia enriquecedora por estar colmada de emociones y sensaciones, así como por suscitar una reflexión. El trabajo del arte acción es abierto e incluyente, imposible de definir de forma cerrada y única. Por el contrario, espera servir como detonador de nuevas preguntas encaminadas a construir conocimiento acerca del performance.

Algunas referencias bibliográficas utilizadas durante la investigación de la tesis *Cuerpo, espacio y tiempo en el arte acción.*

-ALCÁZAR, Josefina. *La cuarta dimensión del espacio. Tiempo, espacio y video en la escena moderna,* México, INBA, CITRU, CENART, 2008.
-ALCÁZAR, Josefina, FUENTES, Fernando. *Performance y arte-acción en América Latina,* México, Ex Teresa. Ediciones sin nombre/CITRU, 2005.
-DE ALVARADO, Dulce María. *Performance en México*. Tesis de Licenciatura. México, UNAM, 2000.
-FERRANDO, Bartolomé. *La Performance. Su creación. Elementos.* Archivo virtual sobre el arte del Performance. Disponible en: http://performancelogia.blogspot.mx
-GARCÍA, María del Carmen. "Las mujeres y la apropiación de su cuerpo". Letra S. suplemento de *La Jornada*, núm. 90, México, UNAM, 2004.
-GONZÁLEZ, Joaquín. *Reflexiones sobre el concepto de tiempo*, 2009. Disponible en www. casanchi.freeiz.com. [Consultado el 17.04.2013.]
-JIMÉNEZ, José. *Pensar el espacio* [Catálogo de la exposición colectiva: "Conceptes de l'espai"], Barcelona, Fundación Joan Miró, 2002.
-LE BRETON, David. *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*, México, La Cifra, 2007.
-NORBERG-SCHULZ, Christian. *Existencia, espacio y arquitectura. Nuevos caminos de la arquitectura*, Barcelona, Blume, 1975.
-SOTOMAYOR, Nancy. *Hacia una definición conceptual del espacio*, Santiago de Chile, Departamento de Danza, Facultad de Artes, Universidad de Chile, 2001.
-TARKOVSKY, Andrei. *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*, Madrid, RIALP, 2002. Disponible en www.redescristianas.net.

Gema Rocío Guerrero
Higueras
Universitat de Granada
gemaguerrerohigueras@
gmail.com

El giro educativo en la mediación en museos: sobre la necesidad de buscar la verdad de las imagenes expuestas

Gema Rocío Guerrero Higueras

Vol.3 /fecha: 2014 /117 pp. Recibido: 20/11/2014 Revisado: 03/12/2014 Aceptado: 05/12/2014

GUERRERO Higueras, Gema Rocío. "El giro educativo en la mediación en museos: sobre la necesidad buscar la verdad de las imagenes expuestas". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 3, 2014, pp. 67-80.

EL GIRO EDUCATIVO EN LA MEDIACIÓN EN MUSEOS: SOBRE LA NECESIDAD BUSCAR LA VERDAD DE LAS IMAGENES EXPUESTAS.

THE EDUCATION SPIN IN MEDIATION IN MUSEUMS: ON THE NEED TO SEARCH FOR THE TRUTH OF THE IMAGES OF AN EXHIBITION.

ABSTRACT

This article recounts the photographic and mediation process developed in the exhibition "Bernard Rudofsky: critical disobedience to modernity", which the figure of this multifaceted artist approached in the Centro José Guerrero of Granada on April 4 on June 15, 2014 thirty years after the sample to the dedicated - *Architecture without Architects* (*Architecture without Architects*) - at the MOMA in New York whose continuous catalogue is today reference traveller in vernacular architecture.The process shown here is intended to unite and oppose the narrative generated by stations of the sample, the institution that housed it, as well as those of mediators and visitors in accordance with the deteminado by the 12 Kassel Documenta, which raises the need to consider agents above as well as their contributions, questions and claims, on the same level of importance, giving rise to independent, critical and reflective exhibition experiences.

Keywords: Art education, mediation, museums, educational spin, visual narratives.

RESUMEN

El presente artículo relata el proceso fotográfico y de mediación desarrollado en la exposición "Bernard Rudofsky: Desobediencia crítica a la Modernidad", que acercó en el Centro José Guerrero de Granada del 4 de Abril al 15 de Junio de 2014 la figura de este polifacético artista treinta años después de la muestra a él dedicada -*Architecture without Architects* (*Arquitectura sin arquitectos*)-en el MOMA de Nueva York cuyo catálogo continua siendo hoy día referencia imprescindible en arquitectura vernácula.
El proceso aqui mostrado tiene como fin aunar y contraponer las narrativas generadas por las comisarias de la muestra, la institución que la albergó, asi como las propias de mediadores y visitantes en consonancia con lo deteminado por la 12 Documenta de Kassel, en la que se plantea la necesidad de considerar los agentes anteriormente citados así como sus aportaciones, dudas y demandas, en un mismo nivel de relevancia, dando lugar a experiencias expositivas independientes, críticas y reflexivas.

Palabras clave: Educación Artística, mediación, museos, giro educativo, narrativas visuales.

1 Introducción.

Dicho de otro modo: los museos construyen territorios para que otros vivan sus límites y fronteras como ciudadanos, temporales, de sus dominios. Estos territorios son inestables, están sujetos a cambios, a dinámicas sociales, del mercado, de las diversas políticas, por lo que se condicionan por las expansiones y contracciones de sus fronteras, como modificaciones imprevisibles de sus accidentes geográficos. Y precisamente por esta cualidad de ser territorios dinámicos, constituyen marcos de trabajo "contradictoriamente" esperanzadores: siempre cambian y se diferencian en su contexto.[1]

Hoy día, los museos no pueden seguir entendiéndose como lugares que legitiman discursos estáticos y hegemónicos, en los que no hay cabida a lo inesperado o imprevisible. Educativamente, el concepto de lo inesperado en los procesos de enseñanza-aprendizaje remite a la posibilidad de interactuar desde una elevada motivación actuando con juicio crítico.
Omitiendo las demandas y narrativas contextuales, los museos impiden metafóricamente la entrada y salida del visitante a sus espacios. La posmodernidad cuestionó el metarrelato, la "única verdad" defendida por la Modernidad. Hay más de una sola puerta, hay más por tanto de una única salida. Es la multiplicidad rizomática a la que se refería Deleuze(1994).Para comprender la variedad de interconexiones entre las funciones existentes en los departamentos de un museo, podemos revisar lo publicado por el autor P. Van Mensch (1992).[2]
Las prácticas tradicionales en educación museística vienen siendo cuestionadas desde los años sesenta con el desarrollo de la teoría y crítica del arte, pero es no es hasta hace poco menos de una década, cuando a la anterior controversia se une un novedoso punto de vista cuyas implicaciones explicitaremos a lo largo de este artículo.

2 Documenta 12: acuerdos y controversias entre comisarios, artistas, visitantes y educadores.

La línea de investigación aqui determinada, se encuentra en relación con los aportes que de 2006 a 2009 establece la Documenta 12[3] en materia pedagógica y artística, cuya idea clave se recoge en el denominado giro educativo de museos e instituciones culturales, desde experiencias expositivas independientes, críticas y reflexivas que aunan las consideraciones y demandas de comisarios, educadores-mediadores y visitantes.
Carmen Mörsch (responsible educativa de la misma) señala en este sentido lo siguiente:

Para la educación en museos y exposiciones crítica este giro es significativo.
La razón más obvia es que parece perder su contrapartida tradicional: de repente comparte las mismas metas que la posición comisarial, adoptando en consecuencia un rol afirmativo. Dicho de manera positiva: se vislumbra la posibilidad de que artistas y equipos comisarales y educativos empiezen a tirar de la misma cuerda (…).[4]

1. RODRIGO MONTERO, J. *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*, Palma de Mallorca, Museu d Art Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007. Disponible en: http://javierrodrigomontero.blogspot.com.es/2010/05/hacia-practicas-dialogicas-neuvos.html

2. VAN MENSCH, P. *Towards a Methodology of Museology*, Phd thesis. Zagreb: University of Zagreb, 1992.
3. Resumen de lo acontecido en su traducción al inglés de la Documenta 12 disponible en: http://www.documenta12.de/100_tage.html?&L=1
4. MÖRSCH C. "Contradecirse uno mismo: La

Carmen Morsch (2012)[5] señala en consonancia con los nuevos parámetros en educación y museos las aportaciones de la *Free Slow University Press*[6] (Proyecto de la Universidad Libre de Varsovia, que promueve el conocimiento educativo y artístico a partir de los principios de libertad, lentitud y cultura gratuita y abierta), el *Hidden Curriculum*[7] de Annette Krauss (2007), proyecto de investigación artístico y educativo, del currículum oculto con alumnos de secundaria en colaboracion con estudiantes de la escuela de Diseño *Gerrit Riettveld Academie* de Ámsterdam, o los materiales audiovisuales generados colaborativamente por la Pinky Show[8]

Se trata pues de un interés en continuo crecimiento de lo comisarial y artístico por lo pedagógico.

La tesis doctoral de Amaia Arriaga Azcárate (2009) por la Universidad Pública de Navarra, bajo el título *Conceptions of Art and Interpretation in Educational Discourses and Practises at Tate Britain in London* (Concepciones del Arte y la Interpretación de los Discursos y Prácticas Educativas en la Tate Britain de Londres) tiene por objeto el análisis de los modos en los que se muestran los discursos tanto de los educadores como de los responsables de la institución inglesa. Arriaga Azcárate (2009) realiza un interesante estudio del visitante en una institución cultural concreta, otorgando a las narrativas que éste genera el mayor protagonismo.

"Este estudio —indica— puede ayudar a aclarar el rol que un museo juega en la construcción de la opinión de los espectadores, y ayudarle a ser consciente de su responsabilidad para con los valores, ideas y repertorios de creación de significado que produce en la cultura".[9]

Algunas de las conclusiones a las que la autora llega en su investigación son:

- La institución y los responsables educativos tienen criterios diferentes apreciación sobre lo expuesto.

-No existe una solo modo de determinar cual es el significado del artefacto.

-La intitucion investigada reconoce la figura del espectador como interprete de las piezas exihibidas, pero no todos los que froman parte de la misma la consideran de igual valía.

Por otro lado, existe un interés artístico en el objeto de nuestra investigación: las imagenes expuestas y la forma en la que se media con las mismas.

A día de hoy, se fomentan las aproximaciones a la creación artística desde el uso de los lenguajes artísticos de las obras con las que el visitante dialoga. Se concibe la creación colectiva en el museo, como diálogo imprescindible con la obra expuesta.

Una imagen nunca va sola, ni simplemente reenvía a un imaginario colectivo pensado como reserva de imágenes. Una imagen forma parte de un dispositivo de visibilidad: un juego de relaciones entre lo visible, lo decible y lo pensable. Ese juego de relaciones dibuja por sí mismo una cierta distribución de las capacidades. Hacer una imagen es siempre al mismo tiempo decidir sobre la capacidad de los

educación en museos y exposiciones como práctica crítica", En: *TRANSDUCTORES. Pedagógias en red y prácticas instituyentes,* Granada,Centro de Arte José Guerrero, 2012, pp-38-59.

5. Ibidem,pp.38-40.

6. Página web de Free Slow University Press de Warsaw.Disponble en: http://www.wuw-warsaw.pl/wuw.php?lang=eng

7. Bases y archivos del proyecto Hidden Curriculum. Disponibles en: http://www.cascoprojects.org/?zoekstring=Hidden%20Curriculum&relatedto=272

8. Poyecto disponible en: http://www.pinkyshow.org/

9. ARRIAGA AZCÁRATE A. *Conceptions of art and interpretation in educational discourses and practices at Tate Britain in London*, Tesis doctoral, 2009. Disponible en https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=866775.

que la mirarán. Hay quien se decide por la incapacidad del espectador, bien sea reproduciendo los estereotipos existentes, bien sea reproduciendo las formas estereotipadas de la crítica a los estereotipos. Y hay quien se decide por la capacidad, por suponer a los espectadores la capacidad de percibir la complejidad del dispositivo que proponen y dejarles libres para construir por sí mismos el modo de visión y de inteligibilidad que supone el mutismo de la imagen.[10]

2.1 El giro educativo.

"El 'giro' del que hablamos debe resultar no sólo en nuevos formatos, sino también en nuevas maneras de reconocer cuando se está diciendo algo importante."[11]

La Documenta de Kassel se inicia en 1955 con objeto de visibilizar a artistas censurados por el nacionalsocialismo por Arnorld Bode (artista y educador de arte).

En su 12ª edición, celebrada desde el 16 de junio al 23 de septiembre de 2007, la muestra se estructura en torno a tres ejes de trabajo:

-Vigencia y actualidad del concepto de Modernidad

-Limites, fragilidad y éxtasis de lo corpóreo

-Difusión artística y formación del individuo

Formulaciones previas las anteriores, recogidas en más de noventa magazines invitados en relación a los medios de comunicación, la cultura y la educación que desde posiciones dispares generan un intenso debate previo sobre las orientaciones expositivas y temáticas a considerar con posteriori-

10. RANCIÈRE, J. *El espectador emanicpado*, Castellón, Ellago Ediciones, S.L. RODRIGO, 2010.

11. Rogoff, I. Turning. E-Flux, 2008. Disponible en:http://www.e- flux.com/journal/turning/#_ednref1 De su traducción al castellano en: http://www.lafundicio.net/?p=790

dad en el evento, resultando de lo anterior más de 300 artículos, ensayos y entrevistas, que podían ser consultadas una vez abierta la muestra por cualquiera persona que acudiese a la misma.

Durante 100 días se exhibieron más de 500 piezas de 113 artistas de todo el mundo, entre los que podemos citar Sonia Abian Rose, Sanja Ivekovic, Leon Ferrari, Juan Dávila, Jorge Mario Jáuregui o Joerge Oteiza.Su director artístico, Roger-Martin Buergel, junto a la comisaria del evento, Ruth Novack, revelan en la rueda de prensa inagural el listado completo de los artistas participantes. A las piezas expuestas no acompaña la titularidad de las mismas, apenas unos pocos datos técnicos.Nada pues se asemeja en la muestra a lo habitual en este tipo de reuniones.

Parafraseando a R. Buergel consiste en "la posiblidad de centrar nuestras energías en aquello que pueda ser imaginado y n sólo en lo que debemos oponernos".

Poco eventos artísticos internacionales toman en consideración desde su inicio, un planteamiento tan abierto en relación al propio visitante, al lugar y sus demarcaciones. La apertura, el debate, la confrontación y la interactividad entre el arte y su público aparecen como elementos clave.

La muestra *pierde*, para algunos, por los motivos aludidos, su importancia internacional. No hay grandes estrellas mediáticas. No son los artistas, son las obras. No se trata de un agradable paseo de visitantes entre piezas contemporáneas. No existe el manido halo de magnificiencia. El propio logotipo de la Documenta 12, parece remitirnos a las marcas realizadas por un sujeto encarcelado. No en vano, uno de los ejes de la muestra gira en torno al cuerpo, como aludimos anteriormente, a los lí-

mites corpóreos en su relación con el éxtasis y la tortura, focalizada en este último aspecto en los campos de concentración. Es la cuenta atrás hacia la libertad.Comienza pues el giro.

La propia exposición fué concebida como un medio, como una "composición plástica autónoma donde las obras pudiesen interactuar poniendo en relación conceptos y produciendo significados, en un espácio en el cual obra y público se desafian y califican mutuamente".Como un "mover", creando sus propias interpretaciones y asociaciones, el espectador (o participante) se desliza entre las obras como en el interior de un gran catálogo de individualidades, cada uno con su carga formal y plástica, con un amplio trasfondo social y político que a veces produce complementaciones, otras veces repeticiones (diferentes) y otras, atracciones o rechazos.[12]

En el caso que nos ocupa y en relación con la educación artística, Ulrich Schötker (director educativo de la muestra y cuya tesis en la Universidad de Hamburgo contempla las interedependecias entre arte y educación) junto a Carmen Mörch (asesora e investigadora sobre mediación artística) plantean visitas abiertas al público, a modo de perfomance o intercambio de roles. El experto adopta en muchos de los casos el rol del sujeto mediado. Acciones experimentales que requieren ante el asombro del que concurre, de su participación activa.

Estas acciones desconstruyen el sistema arte, requieren del espectador una reacción (o contra-reacción) a la acción del mediador, como un cambio de vestimenta, un diálogo previo antes de la conversación, o una súbita desaparición.En el ejemplo descrito anteriormente, esta visita experimental es llevada a cabo por la mediadora para explicar su pieza favorita de la Documenta y motivar un diálogo sobre la performance, su recepción y la documentación en arte contemporáneo .Pero al mismo su acción performativa le sirve para introducir la mediación del arte como un proceso de trabajo dentro del arte y sus consecuencias implícitas.[13]

El giro educativo contempla la necesidad de aunar las intersecciones, acuerdos y desacuerdos existentes entre comisarios, instituciones culturales, mediadores y público visitante. "(...)como un proceso abierto, en el que el conocimiento del visitante y el conocimiento y la experiencia de los educadores de arte se entrecruzan y entran en conflicto entre ellos".[14]
Las consideración de contemplar dicho requerimiento, situa a los agentes anteriormente citados en un mismo nivel de relevancia. Las aportaciones, dudas y demandas seran pues consideradas por igual.Se generan desde modo experiencias expositivas independientes, críticas y reflexivas.

Bajo estos nuevos territorios de prácticas educativas, el trabajo y las formas de relacionarse se transforman desde proyectos interdisciplinares, con nuevos campos desde donde repensarnos las instituciones culturales a las que denominamos museos. Esta negociación como desterritorización de los museos nos fuerza a replantearnos como falsas las categorías que construyen los binomios modernos que hemos heredado y que tanto afectan a las relaciones establecidas en el museo como en la sociedad actual. Algunas de estos binomios pueden ser: teoría-práctica, alta cultura-baja cultura, arte- educación, comisario-educador, cultura-sociedad.[15]

12. JÁUREGUI, J.M. *Urdimbres*, 2007. Disponible en: http://www.jauregui.arq.br/kassel_doc.html

13. RODRIGO MONTERO, J. "La otra Documenta 12: Contrapartidas pedagógicas", En: *Papers of Art*, Nº 94., 2008.
14. MORSCH, C. "Art Education", En: Noack, R., Schillhammer, G., Bruege, R., *Documenta Reader 3*. Londres,Tashen, 2007, p.226.
15. RODRIGO MONTERO, J. "Sotaiart: prácti-

Esta revindicación de lo pedagógico como uno de los ejes centrales de este tipo de muestras, en los que los proyectos culturales interaccionan e interseccionan con lo educativo, queda igualmente patente en la 29ª edición de la Bienal de Sao Paulo en el año 2010.
Un año antes de la 12 Documenta (2006) la Bienal brasileña, celebrada desde 1951 con objeto de difundir el arte moderno del pais, evidencia un cambio perceptible en su orientación. Desde su inicio, e inspirada en la Bienal de Venecia, se establecieron analogías temáticas. Es en este año, en el que la comisaria al cargo, Lisette Lagnado, tras 26 ediciones, enmarca la muestra alejada de representaciones nacionales.
Es también en 2010 cuando otras importantes exhibiciones como la 6ª Bienal de Mercosul o la Manifesta 8 continuan la línea iniciada por el evento alemán.

La pedagogía es justamente ese aspecto que está íntimamente ligado a los públicos y que continúa sin plantearse como elemento de liberación. La mayoría de los programas pedagógicos promueven la desigualdad y dificultan un auténtico acceso al conocimiento. No podemos dejar de reconocer las buenas intenciones de la institución museística que emplea considerables esfuerzos y recursos en "acercar" el arte a su público, con el objetivo de difundir los tesoros que acumula. Estas medidas reformistas no han hecho sino perpe- tuar algunas de las falacias sobre las que se ha asentado la pedagogía moderna, tales como la transparencia, el progreso o la educación como mera transmisión y acceso. ¿Cómo puede explicar un museo la historia, la(s) memoria(s) de que es depositario? Evidentemente, la educación y la narración son inseparables. No puede desarrollarse una política educativa alternativa sin que la(s) historia(s) que se cuente(n) sea(n) también alternativa(s).[16]

Las anteriores afirmaciones forman parte de las conversaciones compiladas en el volumen 6 de Desacuerdos, interesnate proyecto de investigación sobre Arte, políticas y esfera pública en el Estado español, del que participan siguiendo las líneas educativas que ocupan este escrito, educadores, comisarios, artistas....y personal implicado en procesos de gestión e investigación artística de las siguientes instituciones: Arteleku, Centro José Guerrero, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, Centro de Arte Reina Sofía y la Universidad Internacional de Andalucía.
En su 31ª edición la muestra de arte brasileña, adopta como esencial en temas educativos la siguiente cuestión: *¿Cómo hablar de cosas que no existen?*.
El giro se exiende. El equipo curatorial determina:

Para entender cómo y por qué pensar en cosas que no existen, sólo tener en cuenta que tanto el entendimiento humano como nuestro poder de decisión están restringidas por las limitaciones de nuestras creencias y expectativas. Las cosas que no existen huyen marco común que dicta nuestra forma de pensar y actuar de una determinada sociedad en un momento dado. El equipo curatorial de la Bienal 31 está convencido de que el arte puede ofrecer encuentros con las experiencias y emociones que no están presentes en los análisis ordinarios de la vida humana. Si los individuos o grupos pueden encontrar, el arte, las cosas no existirían por otros medios, entonces se puede sentir el poder

cas críticas en los intersicios de un museo", En: *Revista Arte, individuo y sociedad*, 2007,Vol 19. pp 95-116.

16. BORJA-VILLEL, M. *10.000 francos de recompensa: el arte contemporáneo vivo o muerto*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2009, p.17.

de transformarse de forma inesperada.[17]

La esperanza de la Bienal 31 es que puede permitir que estas cosas van a existir a través de actos de voluntad de la naturaleza artística. Tal vez esta es la última función del arte, la historia y en la actualidad.
Advertido su origen y extensión, el denominado giro educativo ¿hacia dónde nos lleva?. ¿Serán tales sus bondades? ¿Encontrá aún resistencia?
La investigadora Iritt Rogoff planteó en su artículo Turning el peligro de estetificar lo pedagógico:

(…) introducir estos principios en los lugares de exposición del arte contemporáneo marcaba un distanciamiento respecto a las estructuras objetuales, los mercados y la estética dominante, y una insistencia en la naturaleza procesual e irreductible de cualquier empresa creativa. Aunque por el otro lado, todo ha conducido de una manera demasiado fácil a la emergencia de una especie de "estética pedagógica" según la cual una mesa situada en el medio de la sala, unas cuantas estanterías vacías, un archivo creciente de trozos y piezas ensamblados, un aula o un escenario de lectura, o la promesa de una conversación nos han sustraído de la responsabilidad de repensar y dislocar diariamente esos lugares dominantes.
Habiendo generado yo misma varios de estos modos, no estoy segura de querer prescindir totalmente de ellos, porque el impulso que hicieron manifiesto -la necesidad de forzar a estos espacios del arte a ser más activos, más críticos, menos endogámicos y más estimulantes- es un impulso en el que desearía seguir creyendo. En particular, desearía no abandonar la noción de "conversación", la que, a mi entender, ha sido el cambio más significativo en el arte de la última década.[18]

Se trataría a nuestro entender, de un verdadera innovación en relación a las prácticas artísticas y educativas que han venido desarrollandose durante décadas en los centros culturales. Lo educativo deja de ser un anexo a lo estético.
Se multiplican las publicaciones y las investigaciones al respecto pero quizás, como determina Maria Acaso:

(...) lo hemos de entender como un logro, pero debemos dejar que pase tiempo para ver adónde llega el verdadero calado de lo educativo en las instituciones culturales. De la posición de cebo debemos pasar a una posición medular, donde no seamos importantes pero complementarios, sino que realmente configuremos la columna vertebral de la institución.[19]

2.2 Sobre la necesidad de verdad en la mediación con imágenes: En busca de Bernard Rudofsky.

La emancipación, por su parte, comienza cuando se cuestiona de nuevo la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones.[20]

Mediar entre las imagenes y el visitante, supone añadir un cierto grado de subjetividad a la experiencia estética.

17. PRABHAKAR, P. *Como falar de coisas que nao existem*, Bienal Sao Paulo, 2014. Disponible en:http://www.bienal.org.br/post.php?i=494.
18. ROGOFF, I. *Turning. E-Flux*. 2008. Disponible en: http://www.e- flux.com/journal/turning/#_ednref1.
19. ACASO, M. "Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo", En: VV.AA. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, Madrid, Fundación Telefónica/Ariel, 2011. Disponible en: http://mariaacaso.blogspot.com.es/2011/05/2011-del-paradigma-modernista-al.html
20. RANCIÈRE, J. *El espectador emanicpado*, Castellón, Ellago Ediciones, S.L, 2010 ,p. 8.

Uno media y a la mediacion le acompaña lo determinado por el artista, el comisario y el propio espacio expositivo. La vision del mediador sobre lo que posteriormente ha de ser "contado" o acercado tiene a menudo que ver mas con un discurso establecido previamente por quien más tarde casi nunca esta presente en la reaccion y relacion de lo que previamente habia ideado. En raras ocasiones el mediador puede intervenir en el proceso previo de elaboración expositiva, quedando relegado a un producto final con el que tendrá que "lidiar" con mayor o menor fortuna ante el visitante.

Este tipo de acciones educativas, como actividades compensatorias, se corporeizan con una obstinada invisibilidad de las estructuras de poder y de los discursos construidos, sin una relación política con la institución y sin más legitimación que el discurso de la historia arte contemporánea, los parámetros discursivos del comisario y un populismo patriarcal (...).
Los educadores (sub-representados como "guías" o "monitores") son vistos como fuentes de información, de reconocimiento, y de continuismo domesticado de las tesis de los comisarios, como una bebida energética de usar y tirar o como simples contenedores de conocimiento a devorar por el público sin un proyecto educativo detrás. Este aspecto claramente reduce el diálogo, el intercambio y las posiciones diversas donde el conocimiento es construido socialmente, además no articula la misma práctica educativa como una práctica política inscrita en unas relaciones de poder determinadas, y menos aun contempla la Institución Arte como " un campo relacional.[21]

Ser sujeto activo de aquellas imágenes a las que diariamente te situas junto al visitante, excluido en la consideración previa del proyecto, no puede compensarse más que acudiendo a lo expuesto en la realidad, tratando de obtener un discurso propio al que unir con el institucional, al que armar junto al del sujeto mediado.Por todas partes hay puntos de partida, cruces y nudos que nos permiten aprender algo nuevo si recusamos, en primer lugar, la distancia radical, en segundo lugar, la distribución de los roles y, en tercero, las fronteras entre los territorios.

No tenemos que transformar a los espectadores en actores ni a los ignorantes en doctos. Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que pone en práctica el ignorante y la actividad propia del espectador. Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia.[22]

Es por esto que tratar de entender y apreciar en primera persona dichas imagenes supone acudir a los lugares ahora expuestos con el fin de comprender su esencia. En el trabajo de investigación "La emancipación de la mirada: del espectador oculto al espectador visible. Estrategias visuales para una experiencia estética en el museo desde una perspectiva A/R/Tográfica"[23] se establece la necesidad de acudir a los lugares presentes en la muestra tratando de armar de este modo una triada de elementos: el discurso institucional, el del visitante y el del propio mediador.
La exposicion "Bernard Rudofsky: Desobediencia crítica a la Modernidad" acercó en el Centro José Guerrero de Granada del 4 de Abril al 15 de Junio de 2014,[24] la figura de un polifacetico

21. MÖRSCH, C. "Art Education", En: Noack,R., Schllhammer,G., Buerge, R, *Documenta Reader 3*, Londres, Tashen, 2007.

22. RANCIÈRE, J. *El espectador emancipado*, Castellón. Ellago Ediciones, S.L, 2010 ,p. 22.
23. Investigación disponible en http://higuerasgema.wix.com/emancipacion-mirada
24. Reseña sobre la muestra disponible en: http://blogcentroguerrero.org/2014/04/bernard-rudofsky-la-vereda-moderna/

artista (arquitecto, crítico, comisario de exposiciones, editor, diseñador de ropa y mobiliario, fotógrafo, investigador y profesor de universidades de prestigio en todo el mundo (Yale, MIT, Waseda). De la exposición *Architecture without Architects* (Arquitectura sin arquitectos), impulsada por el Museum of Modern Art de Nueva York en 1964,se cumplen ahora cincuenta años. El catálogo de dicho proyecto continua siendo una referencia imprescindible en arquitectura vernácula.

Una de las razones fundamentales por las que investigaba y presentaba situaciones del pasado (tradicionales y más o menos locales, aún no alienantes, mecanizadas y estandarizadas) no era tanto la nostalgia (que, si bien no se admitía explícitamente, existía) como la experiencia directa de una inmemorial capacidad humana de crear formas de vida plenas y no privadas de placer, incluso en condiciones de limitación de recursos disponibles. Rudofsky ponía mucho esfuerzo en recoger y contar los restos de esta fascinación por la existencia cotidiana vivida con dignidad y calidad, aunque es obvio que seleccionaba (y, antes de seleccionar, tenía en cuenta) solo aquello que ofrecía esta cualidad: no se preocupaba de contextualizar social o antropológicamente los restos que proponía. Su uso era un instrumento de su discurso y del lugar donde se exponía.[25]

Crítico con los postulados contemporaneos, Rudofsky huye del convencionalismo en el vestir, la alimentacion y la vida doméstica.Propone modos de existir sensuales y cómodos, aborreciendo todo tipo de imposicion añadida al lujo del vacío.
Las temáticas elegidas a tratar con los visitantes y que nos llevan a desplazarnos a aquellos mismos lugares que fotografió el artista más de 30 años después, pueden encontrarse en la investigación "La emancipación de la mirada: del espectador oculto al espectador visible. Estrategias visuales para una experiencia estética en el museo desde una perspectiva A/R/Tográfica", y son las que a continuación se detallan:

1. *Viajes*[26]

"Nadie sabe mejor que tú, sabio Kublai, que no se debe confundir nunca la ciudad con el discurso que la describe. Y sin embargo, entre la una y el otro hay una relación."[27]
Una de las salas acopia una serie de fotografías sobre la ciudad y sus calles, sus escaparates y celosías. Una crítica a la ciudad posmoderna, aquella inhabitable para el ciudadano, óptima para los vehículos. Rudofsky fotografia calles como las del pueblo de Frigiliana (Málaga) en fiestas, modos sociales. Una referencia a la ciudad como una extensión de la propia casa que se refleja en fotografías de pavimentos y viandantes. Una crítica al gran rascacielos que veía desde su casa neoyorkina, a la gran metropoli.Dialogaríamos más tarde durante la exposición con el visitante sobre los usos sociales del espacio público, contrastando experiencias. La realidad de esos mismos lugares ade nuevo fotografiados es el hilo conductor de la mediación.

25. BOCCO, A. *Bernard Rudofsky: Desobediencia crítica a la Modernidad*, Granada, Centro José Guerrero, 2014. Catálogo en prensa.

26. Imagénes disponibles en: http://higuerasgema.wix.com/emancipacion-mirada#!rufofskyfrigiliana/c1frd

27. CALVINO, I. *Las ciudades invisibles*, Madrid: Siruela, 1972 p. 29.

Fotoensayo *Alpujarras*. Gema Rocío Guerrero Higueras. 2014.
Derecha: B. Rudofsky. *Alpujarra* (Detalle), 1972.
Izquierda: Gema G. Guerrero Higueras. *Alpujarras # 3*. 2014.

2. *Sreets for people*. En la calle está la diversión.[28]

"La mayor parte de los hombres caminan de la misma forma instintiva, con la misma seguridad de visión de sus propósitos que el halcón".[29]

Fotoensayo *Paralelismos y Referencialidad en torno a B. Rudofsky*.Gema Rocío Guerrero Higueras. 2014.
Derecha: B. Rudofsky. *Sin título* (Detalle), 1973.
Izquierda: Gema G. Guerrero Higueras. Pies en *Frigiliana*. 2014.

28. Imágenes disponibles en: http://higuerasgema.wix.com/emancipacion-mirada#!rudofskyla-calle/c1pr6

29. DEWEY, J. *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 1981, p. 28.

¿Fijar nuestra atención en los modos callejeros de antaño y cuestionar los actuales nos llevará a cuestionar la pérdida de algunos de aquellos hábitos de viandantes y vecinos?. Las imágenes del artista nos disponen en calles entendidas como extensión del espacio doméstico. Mediamos con el visitante tratando de esclacerer el discurso que nos lleva a despojarnos en la calle de nuestro yo más íntimo (incluso estéticamente) vistiendonos y re-vestiéndonos de otras parcelas de nuestra identidad con el propósito de relacionarnos con el otro.el lugar en el que como afirmaba B. Rudofsky, ocurre lo interesante de la vida.

3. La CASA[30]

En Frigiliana (Málaga) y gracias a su amistad con el artista granadino José Guerrero, Rudofsky construye entre 1969-1971 la que el denominó "La Casa", manifiesto de su filosofía vital y refugio durante los últimos veinte veranos de su existencia con la que fué su mujer, Berta.Tras la muerte de su viuda, en 2002, la vivienda pasa a manos que una propietaria que interviene en la misma eliminado parte de aquellos valores estéticos que la hicieron tan singular.
La iniciativa puesta en marcha a peticicion de Lisa Guerrero en el año 2005, quien advierte del peligro de desparición que corre la vivienda, el Centro José Guerrero y el MAK de Viena (Applied Arts and Contemporary Art Museum), se inicia una campaña en defensa de la única construcción arquitectónica de Rudofsky en España (al que se unen más de cien artistas y arquitectos incluyendo figuras tan relevantes como Frank Ghery bajo el lema "Salvemos la casa") consiguiendose inscribir la vivienda en una resolución hecha pública el 17 de agosto a través del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, en el Catalógo General de Patrimonio Histórico Andaluz como BIC (Bien de Interés Cultural) con la tipología de Monumento.

La obra construida de Rudofsky es escueta, centrada en la escala menuda de lo doméstico, pero imprescindible como complemento del desarrollo intenso de sus reflexiones sobre el habitar y que el autor complementó con sus publicaciones. «La Casa» en Frigiliana forma parte de un proceso que el autor desarrolla durante toda su vida, el respeto al soporte natural, el aprendizaje de las sabias formas vernaculares. La recuperación contemporánea de las formas de habitar austeras, el desprecio de los avances tecnológicos como instrumento de mejora del habitar, la consideración de los espacios exteriores como estancias de la casa y su integración con el interior, la renuncia de la estandarización así como a los hábitos establecidos y la adaptación minuciosa de la casa al estilo de vida de su morador, perfilan esta forma tan personal de Rudofsky de combinar lo local y lo global, la tradición y la contemporaneidad, el territorio y las necesidades específicas del individuo.[31]

Las imágenes presentadas en la exposición recorre la construcción de la casa, su habitabilidad por el matrimonio Rudofsky y están acompañadas de una maqueta y otra serie de fotografías y filmaciones tomadas por la Escuela de Arquitectura de Sevilla hasta el año 2012, sobre las transformaciones que tras su declaración monumental sigue sufriendo el inmueble.

30. Imágenes disponibles en: http://higuerasgema.wix.com/emancipacion-mirada#!rufofskylacasa/c1twq

31. Texto recogido en el Decreto 7/2011, de 11 de enero, por el que se inscribe en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz, como Bien de Interés Cultural, con la tipología de Monumento, la Casa Rudofsky, en Frigiliana (Málaga). Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/17/14

Desde 2012 hasta el momento de la exposición no se conocían con exactitud si el aspecto de la vivienda podría haber seguido siendo alterado, como de hecho había ocurrido.
La necesidad de contar con mayor exactitud la situación actual de la vivienda y el resto de lugares expuestos hizo imprescindible acudir al lugar. Las nuevas imágenes tomadas de los exteriores del inmueble eran confrontadas durante la mediación con los visitantes con las presentes en la exposición. Algunas de estas han pasado también a formar parte del catálogo de la muestra.

Conclusiones

Para que la imagen pueda encontrarse de modo efectivo con su observador es imprescindible que a éste se le permita apropiarse de ella, fomentando y reconociendo las narrativas que genera frente a la imagen, pues de lo contrario perderíamos un ingente volumen de conocimiento sobre lo exhibido.Al mismo tiempo, hemos de considerar que mediando, generamos y procuramos en el visitante, narrativas que podrían estar más cercanas a las institucionales de lo que el propio mediador quizás desee o contemple de modo consciente. Consideramos tras la experiencia que el mediador ha de cuestionarse constantemente el inicio y desarrollo de su discurso -¿hasta que punto éste está condicionado por lo dispuesto institucionalmente? -y el modo en el que quizás sin pretenderlo fomenta expectativas, deseos o rechazos frente a la imagen y la institución que las alberga. Mediar con imágenes implica no sólo aunar y contraponer criterios, sugerencias y divergencias entre los distintos implicados en la difusión de los artefactos expuestos (comisarios, artistas, conservadores, educadores y visitantes) como se determinó tras los procesos artísticos e investigativos procurados en la Documenta 12, sino generar narrativas constantes que impulsen procesos novedosos en cada una de las mediaciones realizadas. Un proceso educativo mediado en museos y centros de arte que se halle en consonancia con el *giro* educativo anteriormente aludido, debe ir más allá de la propia institución y tal vez del propio mediador.

Bibliografía

-ARRIAGA AZCÁRATE, A., *Conceptions of art and interpretation in educational discourses and practices at Tate Britain in London*, Tesis doctoral, 2009. Disponible en: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=866775
-BREA, J.L., "Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-imagen", En: *Estudios Visuales*, No 4, Murcia, CENDEAC, 2007. Disponible en: http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JlBrea-4-completo.pdf.
-BREA, J.L., *La era posmedia. Acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y diapositivas neomediales,* Salamanca, Centro de Arte de Salamanca, 2002.
-CALVINO, I, *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela, 1972.
-DEWEY, J., *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidos [Art as experience. Perigee Book], 1980.
-GARCÍA ROKDÁN, A., *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2012. Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/21630

-GARCÍA ROLDÁN, A., GUERRERO HIGUERAS, G.R., "TOTEN HASEN: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta", 2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística, Granada, 2014. Universidad de Granada. Disponible en: http://art2investigacion.weebly.com.
-GUERRERO HIGUERAS, G. R. (2014) "La emancipación de la mirada: del espectador oculto al espectador visible. Estrategias visuales para una experiencia estética en el museo desde una perspectiva A/R/Tográfica". Disponible en: http://higuerasgema.wix.com/emancipacion-mirada
-JÁUREGUI, J.M., *Urdimbres*, 2007. Disponible en: http://www.jauregui.arq.br/kassel_doc.html
-MÖRSCH, C., "Contradecirse uno mismo: La educación en museos y exposiciones como práctica crítica'." En: *TRANSDUCTORES. Pedagógias en red y prácticas instituyentes,* Granada, Centro de Arte José Guerrero, 2012, pp-38-59.
-MÖRSCH, C., "Art Education", En: Noack. R. Schllhammer, G., Buerge, R.(2007) *Documenta Reader 3*, Londres, Tashen, 2007.
-IRWING, R. L., *A/r/tography. Rendering self through Arts-Based Living Inquiery. Pacific Educational Press*, Vancouver. Leggo and Peter Gouzouasis, XIII-XVII, Rotterdam, Sense, 2000.
-MOLINA, C. A., *10.000 francos de recompensa: el arte contemporáneo vivo o muerto,* Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2009.
-PRABHAKAR, P., *Como falar de coisas que nao existem*, Bienal Sao Paulo, 2014. Disponible en:http://www.bienal.org.br/post.php?i=494
-RANCIÈRE, J., *El espectador emancipado*, Castellón, Ellago Ediciones, 2010.
-RODRIGO MONTERO, J., "Sotaiart: prácticas críticas en los intersicios de un museo", En: *Revista Arte, individuo y sociedad*, Vol 19. pp 95-116.
-RODRIGO MONTERO, J., *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología*, Palma de Mallorca, Museu d Árt Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007.
-RODRIGO MONTERO, J., "La otra Documenta 12: Contrapartidas pedagógicas", En: *Papers of Art*, 2008, No 94.
-VAN MENSCH, P., *Towards a Methodology of Museology*, Phd thesis, Zagreb, University of Zagreb, 1992.

Ángel García Roldán
Universidad de Granada
agroldan@ugr.es

Proyectos RIP: aproximaciones al arte a partir de ensayos visuales deductivos.

Ángel García Roldán

vol. 3/fecha: 2014 /117 pp. Recibido: 19/11/2014 Revisado:03/12/2014 Aceptado:05/12/2014

GARCÍA Roldán, Ángel. "Proyectos RIP: aproximaciones al arte a partir de ensayos visuales deductivos". En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 3, 2014, pp. 81-99

RIP PROJECTS: APPROACHES TO ART FROM DEDUCTIVE VISUAL ESSAYS.

ABSTRACT

The approach to the complex world of the contemporary image is a task that requires us to unravel those "other eyes" from art, advertising, movies or television. This task involves a space of dedication, research and constant experimentation in teaching fine arts and Visual.
The experiences in this article arise before the need for establishing new methodologies for a relational education within an artistic education allowing to transform the information to acquire new knowledge. These procedures should also serve for closer not only to art in general, but also to the art of our days and review the history, offering new points of view that shorten the distance between the past and what lies ahead. In other words: how art is taught before and how we can teach it now, assuming their distances and nearby to change the codes of reading and interpretation regarding the work of art and its experience in the classroom.

Keyword: Arts based Research, Visual Arts based Educational Research, Deductive visual-essay, Visual comparison, Art Education.

RESUMEN

La aproximación al complejo mundo de la imagen contemporánea es una tarea que nos obliga a desentrañar aquellas "otras miradas" provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión. Esta tarea supone un espacio de dedicación, investigación y experimentación constante en la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales.
Las experiencias recogidas en este artículo surgen ante la necesidad de establecer nuevas metodologías para una educación relacional dentro de una Educación Artística que permita transformar la información para adquirir nuevos conocimientos. Estos procedimientos habrán de servir además para acercarnos no sólo al arte en general, sino también al arte de nuestros días y revisar la historia ofreciendo nuevos puntos de vista que acorten la distancia entre lo pasado y lo que está por venir. Dicho con otras palabras: cómo se enseñaba antes Arte y cómo podemos enseñarlo ahora, asumiendo sus distancias y cercanías para cambiar los códigos de lectura e interpretación a cerca de la obra de arte y su experiencia en el aula.

Palabras clave: Investigación basada en las Artes, Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, Ensayo visual deductivo, Comparación visual, Educación Artística.

Figura 1. Título Visual. RIP. Jan Van Eyck por Lorena Barcalá. Ángel García Roldán (2009). Video-morphing. 0´5" Frames pertenecientes al videoensayo deductivo del Proyecto RIP de la autora (Lorena Barcalá, Jan Van Eyck, 2009) (abajo-derecha) y un Cita Visual (Jan Van Eyck, Retrato de hombre con turbante, posible self-portrait, 1433) (arriba-izquierda). En García Roldán, A (2012)

1 INTRODUCCIÓN.

Los proyectos **RIP**, suponen una metodología de apropiación y transferencia estética basadas en la interacción con las imágenes procedentes del arte. Parten del acercamiento, conocimiento y análisis de los distintos aspectos formales y conceptuales contenidos en la obra de arte, situando a la experiencia en un lugar privilegiado frente a los enfoques históricos y biográficos habituales en educación –preocupados más por el estudio de sus épocas y estilos que por establecer una experiencia creadora entre el objeto artístico y su observador–. Del mismo modo, estos proyectos no priorizarán la adquisición de conocimientos técnicos, basados en el aprendizaje de las diversas técnicas gráfico-plásticas, al contrario favorecerán un aprendizaje significativo que superé la dificultad de la destreza técnica y el handicap de sus tecnologías.

Es común que la mayoría del alumnado que accede a los estudios universitarios de formación de profesorado, desconozca y confunda las diferencias básicas entre: artesanía-arte, artista-artesano, o manualidad-creación artística, generándose un interesante debate cuando nos planteamos a qué llamamos Arte. Ante esta situación dialógica que requiere una relaboración y actualización de las perspectivas habituales desde las que es tratado todo lo que tiene que ver con el arte y lo artístico, debemos de olvidar las reglas utilizadas hasta la fecha para pasar de la contemplación indirecta a la comprensión directa; de la repetición

mimética a la acción interpretativa. De este modo, conscientes de la necesidad de incluir en todos los programa educativos nuevos instrumentos y experiencias que favorezcan el acercamiento, entendimiento y disfrute de las nuevas formas y expresiones del arte, planteamos los 'Proyectos RIP. Diálogo de poéticas contemporáneas', como una metodología relacional, introductora del proceso creativo, a partir de la cual los estudiantes podrán reconocer y valorar las distintas manifestaciones del Arte , aportando discursos estéticos propios semejantes a los de partida.

2 A QUÉ LLAMAMOS ARTE.

Para entender mejor nuestra propuesta aclararemos algunos conceptos sobre el Arte actual que plantean no pocas confusiones en los distintos contextos educativos alrededor de la Educación Artística. Para empezar, el Arte de hoy como en el de antaño, se sustenta sobre narrativas particulares que pretenden representar el mundo tal cual es en cada momento. En la actualidad sus creadores se muestran más interesados por cuestiones como la identidad, el género, la sexualidad explícita, los movimientos migratorios y la interculturalidad, el terrorismo, las estéticas del cuerpo, la ecología, el consumo, las formas del arte de masas y lo sublime mediático, etc, que por temáticas más propias de siglos anteriores, aunque existan modelos de representación y lenguajes que pervivan a lo largo de toda su historia. Por otro lado, ya no podemos hablar de la obra de arte en los mismos términos y características que antaño. El "aura" que rodeaba la creación artística antes de su reproductividad técnica ha desaparecido, o al manos se ha enfriado como diría José Luís Brea[1], obligándonos a considerar nuevos valores como el 'poder de difusión' y nuevas relaciones entre espectador y obra, que variarán dependiendo del lugar, del momento y del espectador. Entonces, ¿a qué podemos llamar arte?. Antaño bastaba describir algunas cualidades como el valor expresivo, el valor de original, su aceptación y validación por parte de las instituciones culturales y artísticas, el valor económico que sustentaba su valor de cambio,... En definitiva, el Arte era una suma de valores que definían sus límites. Pero las nuevas plataformas y contextos mediáticos obligan a pensar de otra manera. Para José Luís Brea, la experiencia del arte en la actualidad se verifica principalmente a través de los media, donde el verdadero conocimiento significante, didáctico y formativo, de casi todo lo que cada cual posee sobre el campo del arte, se adquiere a partir del contacto con sus reproducciones y la función que ocupa el original en la mayoría de las situaciones en torno al Arte es la de ser una garantía referencial que de valide nuestra experiencia. El nuevo paradigma de la escena artística actual ha transmutado el valor de reproducción de la obra de arte por su nuevo valor de difusión, en el que la cantidad de las reproducciones a las que se somete una obra de arte es sustituida por su porcentaje de transmisión, en redes sociales y medios de comunicación.

Cuestionarnos ¿a qué llamamos arte? nos obliga plantear otras tantas cuestiones ligadas con su reconocimiento y difusión: ¿Qué estrategias desarrollar para que el acercamiento pueda ser reflexivo y autónomo?. ¿Cómo podemos evaluar los procesos generados en estas interacciones a la vez que mostrar

1 Brea, Jose Luis. *Las auras frías. El culto a la obra de arte en la era postaurática.* Barcelona: Anagrama. 1991. Disponible en: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=19

Figura 2. Título Visual. A*utorretratos.* Eloís Castro y Nicolas Ramajo (2010). Fotografía digital. Fotoensayo deductivo compuesto por los autorretratos de los autores a partir de la fotografía *Ronald Fischer, Beekeeper,* (Richard Avedon,1981). En García Roldán, A (2012)

todos los resultados con el objetivo de plantear y relacionar nuevas propuestas y avances?. ¿Cómo superar el tradicional diálogo docente-alumno en torno a la obra de arte y situar la experiencia como el lugar central de la interacción significativa?

Los proyectos RIP ponen a disposición de los estudiantes la posibilidad de plantear la propia actividad como un proceso de indagación constante, en la que las proposiciones iniciales –la formulación de la pregunta sobre qué podemos considerar Arte–, ha de ser considerada al inicio para desarrollar un proyecto personal de búsqueda y análisis cuyas conclusiones son el propio proceso.

La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra.[2]

Llamamos a una pluralidad de obras "Arte", en función de una diversidad de argumentos y miradas que enhebran la variedad de discursos de las distintas manifestaciones artísticas. La cuestión sobre ¿qué es arte?, experimenta hoy un desplazamiento fuera de su ámbito de influencia directa para preguntarnos ¿a qué llamamos arte? Entendemos que el arte puede comprenderse como un sistema cultural que proyecta los significados de la cultura.

Según Aguirre y Arriaga, las obras de arte necesitan ser pensadas más que ser simplemente vistas. Los significados de las obras no son inmanentes al objeto sino que adquieren sentido en

2 Aguirre, Imanol y Arriaga, Amaia. Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 53. 2010. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie53a09.htm

Figura 3. Título Visual. *Sin titulo.* Noelia López Alarcón (2012). Fotografía digital. Fotoensayo deductivo compuesto la fotografía de la autora (derecha) a partir de la obra fotográfica *Encadenada* de Garcia Alix.

las conexiones de sus signos artísticos con el sistema con el que interactúan. La interpretación de cualquier obra de arte puede dar pie a una pluralidad de significados, porque la interpretación es un proceso abierto que se cierra tras la interacción del espectador. Este distanciamiento que frecuentemente se muestra como "extrañamiento" nos sitúa ante el abismo entre lo que se nos presenta y las expectativas previas. La sencillez de la pregunta inicial –planteada como hipótesis– no deja de parecer compleja: o intentamos atender a la naturaleza de "signo" de la obra –desde una orientación semiótica– ya que el arte no deja de ser una forma de expresión y de comunicación, o buscamos otras propuestas en el espacio objetivo –a través de sus características formales–, o bien ofrecemos otras posibilidades –presentes en el desarrollo interpretativo– como por ejemplo, la fenomenología –relación entre los hechos y el ámbito en el que se hacen presentes– donde la obra estaría libre de una percepción basada en presupuestos. Esta indefinición nos obliga a preguntamos: ¿no será este misterio lo que concede realmente a la obra su carácter de obra artística?, ¿no será que la demostración de encontrarnos ante un obra de arte sea el hecho de su resistencia a todo planteamiento explicativo? Desde este otro punto de vista, la Educación Artística ha de aportar la experiencia y recorrer con ella el laberinto de las formas y posibilidades del arte, planteando una orientación colectiva, tanto en el desarrollo de una educación estética, como en la búsqueda de otros criterios que hagan frente a las palabras vacías que han consagrado tradicionalmente a las obras y que han convertido a la Educación Artística en una raquítica materia que no encuentra un espacio pleno en la educación y en los sistemas educativos a pesar de mantener su presencia en ellos.

El arte se concibe como un hecho no sólo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino también como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Este planteamiento queda recogido por el concepto de interpretación de Dewey basado en la experiencia como eje en torno al cual la obra es interpretada.

Figura 4. Título Visual. Sin título. Patricia Rivero (2012). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de la obra fotográfica Lisa Lyon (Robert Mapplethorpe, 1982) (Izquierda)

Dewey afirma que las imágenes y emociones propias se unen también en el objeto y se funden con su materia.

Tal separación radica en la idea de que la cualidad estética no pertenece a los objetos como objetos, sino que es proyectada en ellos por la mente. Es la fuente de la definición de la belleza como "placer objetivado", en vez de que sea un placer en el objeto hasta el punto de que el objeto y el placer estén unificados e indivisos en la experiencia.[3]

Como apuntan Aguirre y Arriaga, la experiencia es el catalizador del acto de comprensión: La obra sólo tiene sentido si conecta con el espectador, por lo tanto, el significado de la obra no reside en ella misma, per sé, sino en la interpretación que se genera –incluso en la posibilidad de que esto ocurra–, aunque definitivamente es la interrelación entre la experiencia desarrollada por el espectador la que genera el significado y necesidad del encuentro. Este encuentro puede darse a un nivel verbal, pero en el ámbito de la educación artística habrá de consumarse además a través de la experiencia creadora. Por lo tanto, el valor de la obra de arte dependerá de la intención de su autor, de la perspectiva del espectador, del contexto en el que se muestra y desde el que se produce. Los artefactos del arte reclaman una mirada crítica que plantee que las cualidades artísticas no son sólo unas características esenciales o intrínsecas al objeto, sino que son también características relativas al contexto y a la mirada del otro. Por este motivo es adecuado cambiar la pregunta tradicional y situarnos ante una nueva formulación que de sentido a la propia vivencia de cada sujeto, haciéndolo

3 Dewey, John. *El Arte como experiencia*. Barcelona. Paidós. 2008. p. 280. Disponible en: http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf

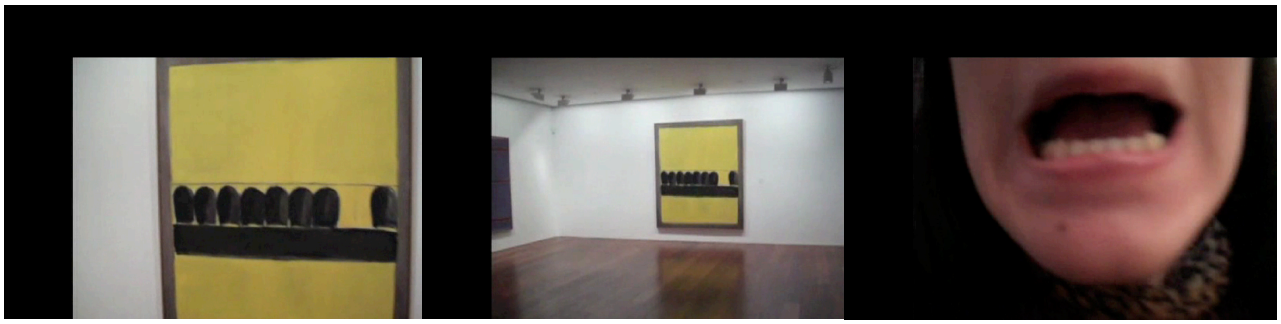


Figura 5. Título Visual. *Sin título.* María García Cordones (2009). Video. Fotoensayo deductivo a partir de los frames del videoensayo deductivo de la autora en el que se cita audiovisualmente la pintura titulada *Solitarios* (José Guerrero. 1971). En García Roldán, A (2012)

participe de una cuestión fundamental para poder situarlo en el ámbito del arte. Este razonamiento es necesario para plantear todo el proceso, ayudándonos además, a enfocar las consideraciones de los estudiantes, como espectadores críticos que se enfrentan a las obras, haciendo uso de su conocimiento previo y del análisis especulativo e interpretativo de la mirada experiencial. Además concederemos importancia a la mediación cultural, desde el contexto en el que se expone el discurso. Consideramos, del mismo modo, que la crítica a las cuestiones del gusto y su juicio estético, son los motores que generan el problema de la atribución de calidad y valor artístico de la obra de arte y son las causantes del criterio personal y la confusión habitual entre lo artístico –como un tipo de experiencia humana– y el arte –como calificativo de lo bueno, la calidad y el buen hacer–.

Por lo tanto, acercarnos al Arte y sus hechos no debe suponer mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a una necesaria y permanente interacción que hacer posible la interpretación.

3 PROYECTOS RIP. ENSAYOS VISUALES DEDUCTIVOS A PARTIR DE CITAS.

Los proyectos RIP parten del ensayo visual como estrategia válida para realizar un recorrido vivencial, donde la acción y la interacción con la obra de Arte ofrecerán distintos caminos para su comprensión –cualquiera que sea su época, técnica o concepto–.

Para proponer una emancipación en la mirada del visitante, para alejarlo del mero "ser espectador", debemos de ser capaces de proponer y gestionar un discurso icónico a modo de ensayo visual que permita elaborar tantos discursos sean posibles alrededor del visitante y la institución museística.[4]

Dejamos la contemplación de la obra a través de su doble mediático, para participar de ella, adquiriendo un papel protagonista en un juego de apropiaciones estéticas y comprensiones retóricas, que nos alivian de los encorsetamientos de la disciplina y de la rigidez del enfoque historicista.

Lo que la retórica puede aportar a la creación artística es ante todo un método de lectura pero también un método de creación. La retórica es, en este sentido, el repertorio de las diferentes maneras con las que se puede ser persuasivo al intentar transmitir una imagen y con ella una idea o un conjunto de ellas.[5]

4 Guerrero Higueras, G. La mirada del visitante a partir de la fotografía: preguntas visuales para la categorización del visitante a través de las imágenes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3. p. 88. 2014. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AenlkWTI5SmxMenc/view

5 López Fernández Cao, Marián. La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. Arte, individuo y sociedad,

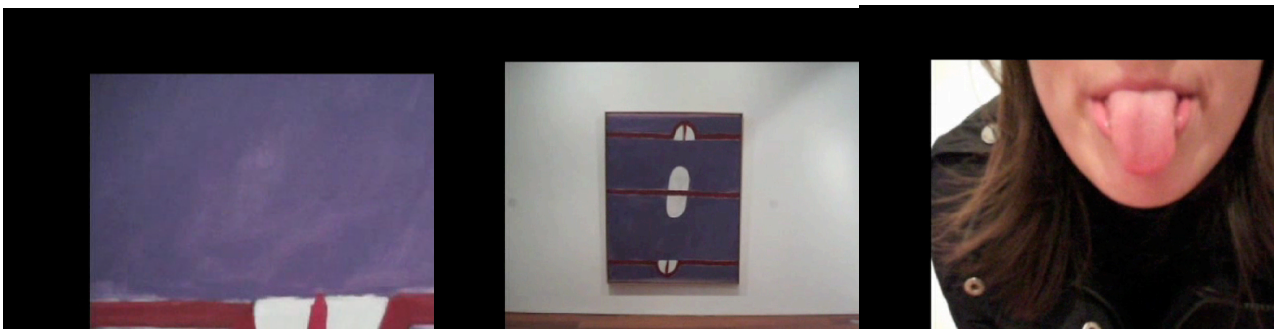


Figura 6. Título Visual. Sin título. Lorena Barcalá Fernández (2009). Video. Fotoensayo deductivo a partir de los frames del videoensayo deductivo de la autora en el que se cita audiovisualmente la pintura titulada *Alcazaba* (José Guerrero. 1973). En García Roldán, A (2012).

De esta manera se propone una relación de los conocimientos promovidos a partir de la acción-indagación con las obras y las relaciones que se desarrollan en cada una de las experiencias performáticas, en las que la creatividad y la acción de comparar son el único procedimiento para alcanzar la solución de los problemas y obtener respuestas a las preguntas que se suceden. Dejamos, por tanto, de ser sujetos pasivos ante la obra de arte para convertirnos en el centro de la experiencia y dar forma a nuestras respuestas desde los artificios de la imagen.

Para Roldán y Marín Viadel, la comparación de imágenes es una de las estrategias visuales más frecuentes en los trabajos de investigación educativa que hacen uso de imágenes para introducir contenidos y conceptos. En el caso de las investigaciones basadas en las artes visuales, el discurso visual estructurado a partir de la comparación de imágenes no requiere de aclaraciones verbales, pues son las propias imágenes las que garantizan la demostración de las relaciones establecidas y los conceptos relevantes que de ellas se desprenden.[6]

El ensayo visual conforma un conjunto de imágenes (fotografías y video-registros principalmente) que son dispuestas atendiendo a una estructura organizativa y que promueven ideas propias en un discurso visual complejo. El trabajo con unos u otros dependerá del fin que dispongamos en cada proyecto, teniendo en cuenta la complejidad de la narrativa y el sentido de la indagación que propongamos en cada proyecto RIP. Aunque el punto de partida pueda parecer similar, esto es, la utilización de una cita visual o referencia para deducir una imagen propia (fotografía o secuencia videográfica) que muestre un discurso con respecto a la primera, en el caso del videoensayo la narrativa resultante nos ofrece una linea de tiempo con distintas concreciones temporales lo que complejizará el resultado y el tratamiento de sus imágenes en cada fragmento del video. El fotoensayo al contrario, ofrece una estructuración atemporal que permite trabajar con parámetros y estructuras más evidentes dentro de una forma visual plana que puede abarcarse con golpe de vista. *El vídeo-ensayo, por tanto, desarrolla un camino de búsqueda y exhibe su especulación en cada momento de su realización, evidenciando sus propias limitaciones y potencialidades a través de distintas herramientas que generan su discurso como la edición –o montaje– y*

Nº 10. 1998. pp 61.Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A

6 Marín-Viadel, R. & Roldán, J. "Instrumentos y técnicas en las Metodologías de Investigación basadas en las Artes Visuales". IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Jaén. 2012

Figura 7. Título Visual. Sin título. Ignacio Sánchez León (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autor (derecha) a partir de la obra fotográfica La Gauche Divine (Oriol Maspons, 1963) (Izquierda)

la acción performática, y cuyo objetivo no es otro mas que el de desarrollar y enriquecer la propia expresividad y opinión del autor. Estas especificaciones cobrarán una especial importancia en el ámbito del aprendizaje audiovisual y la enseñanza artística permitiendo una diversidad de discursos y flujos de influencia entre todos ellos que lo convertirán en una forma creativa de investigación y aprendizaje audiovisual adecuado en la enseñanza artística –especialmente interesante en la formación del profesorado de educación primaria y secundaria–.[7]

Como señalan Marín-Viadel y Roldán[8], existen diferentes formas de controlar visualmente el significado de las imágenes entre los que destacan dos variantes de fotoensayo: los fotoensayos deductivos y los fotoensayos metafóricos. Los proyectos RIP se centran principalmente en el primero, aunque incluyen también el soporte videográfico (videoensayos a partir de video-citas o video-referencias) por lo que preferimos hablar más ampliamente de Ensayo Visual Deductivo, cuya definición y utilidad se ajusta a las aportadas por Marín-Viadel y Roldán para el fotoensayo deductivo:

Junto a imágenes de producción propia, los autores asocian o reúnen una o varias referencias visuales o textuales que ayudan al lector a comprender los límites semánticos, las raíces ideológicas, los fundamentos y los procesos creativos con los que se relaciona o en los que se enmarca el significado del ensayo. (...) suelen

7 García Roldán, A. El video-ensayo en la formación audiovisual del profesorado. Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes. Porto. Portugal. 2012. p. 50. Disponible en:http://es.scribd.com/doc/108470539/InVisibilidades-03

8 Marín-Viadel, R. y Roldán Ramírez, J. "4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales". Actas del la 2ª Conferencia sobre Investigación basada den las Artes e Investigación Artística. Granada. Universidad de Granada. 2014. pp. 24 Disponible en: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_roldan_joaqun.pdf

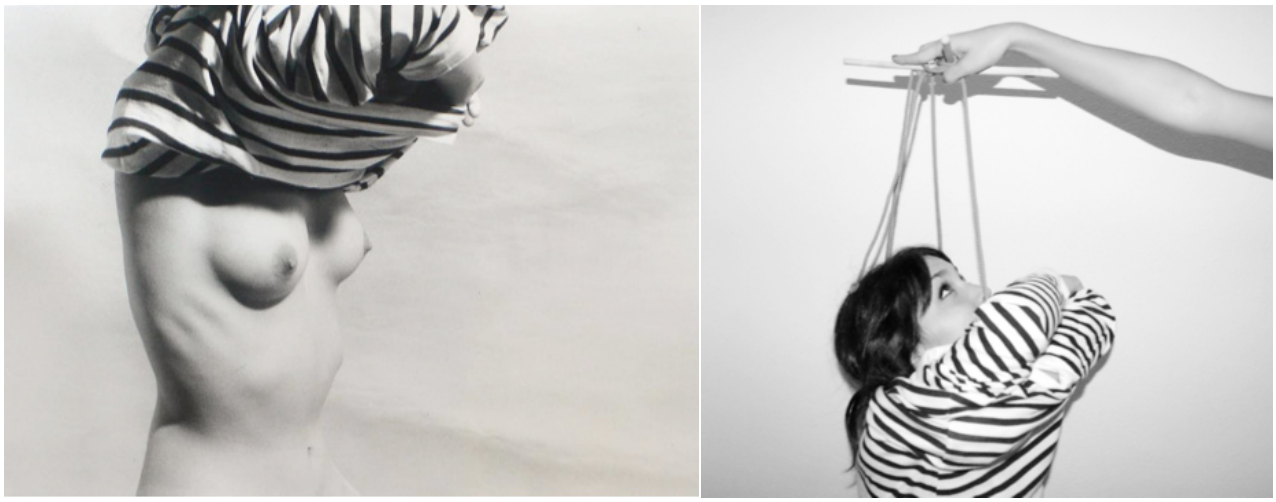


Figura 8. Título Visual. Sin título. Rosa Viñuela Molina (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de la fotografía titulada Un au tricot rayé (Willy Ronis, 1970) (Izquierda)

utilizarse tanto para fundamentar los informes de investigación en el estado de la cuestión, como para elaborar conclusiones visuales.[9]

La siglas RIP, hacen referencia a las tres fases del proceso de indagación-acción propuesto como experiencia artística en relación con la obra de arte: Representación, Interpretación y Presentación. Los proyectos RIP suponen una metodología basada en la fotografía performática y el video-performance que utiliza como referencia una obra de arte, ofreciéndonos la posibilidad de identificar y reconstruir la misma desde puntos de vista personales, donde el juego identitario del/los participantes y la referencialidad planteada en el juego garantizan:

1. Un acercamiento positivo al arte realizado en cualquier momento histórico incluyendo las formas del arte actual.
2. El acceso a los conocimientos a través de la interacción directa con la obra.
3. El uso creativo de las nuevas tecnologías que hacen uso de la fotografía, el video o el *videomorphing,* reconociendo en ellas un instrumento válido y útil en la enseñanza artística.

Los proyectos RIP implican una representación' de la obra original desde un enfoque único y personal ofreciendo una interpretación visual y conceptual de la imagen-obra. Durante el proceso y en el visionado final de cada proyecto se dedica una especial atención a los procesos de deconstrucción e 'interpretación' de la obra referencial para plantear una puesta en escena de aquellos elementos formales y conceptuales más destacables del original. De este modo se desarrolla y construye una nueva 'presentación' dentro de un discurso que evidencia el pensamiento referencial.

Los procesos desarrollados en cada proyecto favorecen una vivencia del Arte que amplifica el conocimiento sobre los distintos autores tratados, la intencionalidad de sus obras, la diversidad forma y las estructuras conceptuales de las mismas. Los estudiantes adoptan de este modo una actitud reflexiva que permite reconocer y valorar su necesidad en la sociedad y cultura contemporánea.

En nuestro estudio hemos comprobado

9 Idem.

Figura 9. Título Visual. Sin título. Laura Cañas Rodríguez (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de un fragmento fotográfico de una obra de Robert Mapplethorpe. (Izquierda)

una diversidad de procedimientos y recursos que ayudan a establecer y desarrollar esta interacción con las imágenes procedentes del arte y que caracterizan a cada tipo de Proyecto RIP. Los más frecuentes son el 'Fotoensayo', por su capacidad para interpretar todo tipo de narraciones visuales estableciendo nodos interpretativos en torno a una imagen referencial; el 'Videoensayo' por su capacidad de generar narrativas temporales en relación a imágenes que tratan temáticas más complejas; el '*videomorphing*', por su capacidad de síntesis en el tratamiento de ambas imágenes –la referencial y la creada– y el establecimiento de conclusiones visuales en el sentido de lo evidente y las coincidencias.

Todas estas morfologías RIP acogen además, una forma común de difusión –con un claro interés divulgativo– concretada en los 'Portafolios digitales' que sirven además como recurso didáctico, ordenando, planificando, exponiendo e interpretando, el conjunto de los procesos y procedimientos desarrollados. De este modo se genera una documentación de todos los procesos, a modo de memoria, que podrá ser analizada por el docente y utilizada por los estudiantes como un material didáctico de referencia en futuras experimentaciones.

4 EL DESAFIO DE JUGAR CON UNA OBRA DE ARTE.

La identidad de la obra no está garantizada por una determinación clásica o formalista cualquiera, sino que se hace efectiva por el modo en que nos hacemos cargo de la construcción de la obra misma como tarea[10].

Para Gadamer el movimiento caracteriza el espacio de juego, especialmente en aquellas cuestiones referidas al arte. La libertad que en el se desarrolla describe una forma de automovimiento fundamental que enlaza con la filosofía aristotélica en la que lo que está vivo impulsa el propio movimiento:

El juego aparece *entonces como el automovimiento que no tiende hacia un final o una meta, sino al movimiento*

10 Gadamer, Hans Georg. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona. Ediciones Paidós. 1991. pp 36. Disponible en: http://www.ddooss.org/libros/Gadamer.pdf

Figura 10. Título Visual. Lección de anatomía. Juan Ignacio Checa (2011). Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autor (derecha) a partir de la obra La lección de anatomía (Rembrant. 1632) (Izquierda)

en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente (...) una determinación semejante de movimiento de juego significa, a la vez, que al jugar exige siempre un "jugar-con" (...) eso no es otra cosa que la participatio, la participación interior en ese movimiento que se repite. Esto resulta mucho más evidente en formas de juego más desarrolladas: basta con mirar alguna vez, por ejemplo, al público de un partido de tenis por televisión. Es una pura contorsión de cuellos. Nadie puede evitar ese "jugar-con". Me parece, por lo tanto, otro momento importante el hecho de que el juego sea un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él.[11]

Es a través de este "jugar-con" que planteamos un juego de roles dentro del propio Arte y es necesario que los resultados de la interacción hagan referencia a lo que produce como a lo que se refiere:

Precisamente, el concepto de obra no está ligado de ningún modo a los ideales clasicistas de armonía. Incluso si hay formas totalmente diferentes para las cuales la identificación se produce por acuerdo, tendremos que preguntarnos cómo tiene lugar propiamente ese ser-interpelados. Pero aquí hay todavía un momento más. Sí la identidad de la obra es esto que hemos dicho, entonces sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que "juega-con", es decir, para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio. [12]

Con todo ello Gadamer plantea una cuestión práctica que conduce hacia la identificación del sujeto con la obra de arte, sostenida por la formulación de que su identidad consiste precisamente en que hay algo "que entender" a través de ella, esto es; a lo que se refiere o a lo que dice. Un desafío que sale de la obra y que espera ser correspondido exigiendo una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado su desafío. La construcción desarrollada a través del juego interpretativo reside, según Gadamer, en el reto de la obra de arte y debemos de llegar a él a través de su lectura, aunque ésta, aclara, no consista en deletrear y pronunciar palabra tras palabra, sino que, deberemos de ejecutar un permanente movimiento hermenéutico

11 Ibidem pp. 31-32.

12 Ibidem p. 34.

Figura 11. Título Visual. Sin título. Mario Romero (2011). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto la fotografía de la autor (derecha) a partir de un fragmento fotográfico de una obra de la serie *Bram Stoker's Chairde Series*. (Sam Taylor Wood. 2005) (Izquierda)

que genere distintas expectativas respecto al sentido del todo: "Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo".[13]

Pero, ¿cómo podemos desarrollar un programa artístico basado en este juego interpretativo? Se trata de un acto sintético en el que reuniremos muchos elementos presentes en la obra. En cierto sentido, desarrollaremos una lectura como sí se tratara de un texto escrito. Esto es, se empieza a "descifrar" una obra de arte de la misma manera que un texto y en esta compleja estructura de relaciones visuales el análisis de la retórica visual nos ayuda didácticamente a analizar las imágenes desde el punto de vista de su significado. En este sentido Marian López Fernández Cao sugiere en su artículo "La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen"[14], que dicho análisis es útil porque relaciona los distintos lenguajes de las artes y el diseño –literario, poético, fílmico, artístico y publicitario–, permitiéndonos imbricar las diferentes técnicas creativas de los distintos soportes y códigos de creación.

De igual modo ocurre con las distintas lecturas que pueden hacerse del objeto artístico, sea este una pintura, una escultura, una fotografía, una instalación o una videocreación. La lectura es significativa y atiende a la realidad de la obra misma sí lo que el sujeto proyecta es comprensible para los demás, además de permitir su comprobación a través del grado de proximidad de sus formas en las distintas morfologías de la interpretación. La variabilidad de

13 Ibidem p. 36.

14 López Fernández Cao, Marián. La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10. 1998. pp 39-62. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A

Figura 12. Título Visual. Tote Hasen. Jhesus Series. Garcia Roldán. A y Guerrero Higueras G. (2014). Videomorphing. Fotoensayo formado por una secuenciación de morphing a partir de las medias visuales simples formadas por dos fotografías, las correspondientes a los retratos de los participantes y la de la pintura anónima de un Cristo del siglo XV. En Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo (Garcia Roldán y Guerrero Higueras. 2014)

posibilidades que el estudiante puede disponer y desarrollar en el juego, es correlacional a la proximidad de las formas que desarrolla en su Representación-Interpretación-Presentación. Más allá del grado de evocación y el nivel de semejanza o parecido, el resultado final de cada proyecto RIP ofrece un significado concreto y una solución conceptual que valida la profundidad del discurso y la comprensión de la obra de referencia.

¿Cuál es el grado de significatividad cuando algo se muestra experimentable? Es evidente que cualquier teoría de la imitación, de la reproducción, o de la copia naturalista, pasa totalmente por alto esta cuestión. En estos casos de lo que se trata es de lograr un parecido lo más fiel posible con respecto al original, aunque esto no nos proporcione una mayor grado de significatibilidad. Somos consciente de que lo que realizamos es una copia, no un nuevo original con sentido propio.

Pero lo que nosotros proponemos es una cosa bien distinta; no tratamos de conseguir una reproducción exacta, en todo caso lo que se plantea es una representación de los elementos de la obra que hagan visible su significado. Por eso, cualquier las cuestiones en relación al parecido no han de formularse desde la interrogación: ¿le ha salido bien?, o ¿está bien reflejado?. En todo caso deberemos de propiciar un círculo hermenéutico que plantee cuestiones como: ¿qué es lo que entendemos con nuestra imagen?, o ¿cómo nos habla la obra y qué es lo que nos dice?

Igualmente, para no confundir las posibilidades de interpretación

Figura 13. Título Visual. Tote Hasen. Marie Series. Garcia Roldán. A y Guerrero Higueras G. (2014). Videomorphing. Fotoensayo formado por una secuenciación de morphing a partir de las medias visuales simples formadas por dos fotografías, las correspondientes a los retratos de los participantes y la de la pintura anónima de un Virgen del siglo XV. En Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo (Garcia Roldán y Guerrero Higueras. 2014)

planteadas con arbitrariedad deberemos de estar muy atentos para que estas intervenciones no se conviertan en simples generalizaciones o clichés que a menudo se dan a la hora de hablar de arte. Además, será importante plantear nuestro trabajo en el aula desde un enfoque que estructure el mapa de relaciones para hacer posible la interacción entre los individuos así como la de los diferentes grupos creados en las experiencias. Nuestro papel alternará, en la medida de lo posible, algunas tareas tradicionales del docente: situaremos o aclararemos algunos conceptos fundamentales, marcaremos y asignaremos los tiempos, moderaremos los debates –cuando surjan–, planteando nuevas formas de mediación entre las experiencias y las interpretaciones en relación a las obras y al contexto desde las que las vivimos. Insistiremos, de esta manera, en vehicular estas opiniones con las experiencias compartidas; con las dimensiones visuales, formales, materiales, conceptuales, etc, proyectadas por las obras, evitando con ello que el juego interpretativo se convierta en una charla arbitraria con conclusiones anecdóticas y poca profundidad significativa. En este sentido, se intentará relacionar las obras mostradas y las interpretaciones visuales surgidas aplicando algunos criterios relacionados con el contexto: ¿cómo se desarrollaron las experiencias?, ¿quién participó?, ¿de qué forma se llegó a la idea? De esta manera se destacarán las historias personales y sus proyecciones sociales –tanto en los originales como en las interpretaciones del alumnado–, abriendo nuevos espacios de simbolización, identificación y reconocimiento alrededor de la obra de arte. Como afirma Imanol Aguirre en el texto: *El acceso al patrimonio Cultural, retos y debates*, lo que hace educativo a estos dispositivos de la

experiencia artística:

Lo que hace educativos a los dispositivos de experiencia que son los objetos patrimoniales no es precisamente la legitimidad discursiva de la que pudieran ser portadores, su pertenencia a ese reino de las bellas artes o la excelencia cultural. Su interés formativo reside en su disposición para engendrar o recorrer historias personales, familiares o sociales, abriendo un espacio de simbolización donde comprenderlos y con ello de comprender mejor a quienes los produjeron.[15]

Nuestra tarea se orientará a preservar las condiciones del juego interpretativo para que mantenga el poder de potenciar en el estudiante la capacidad de simbolización, el reconocimiento de lo relevante y pertinente, el interés por la asociación y visualización de los recorridos cognoscitivos y emocionales, y la comprensión de todos aquellos aspectos visuales –formales, materiales, y procesales– presentes en cada obras elegida. Además tenemos que destacar la especificidad de estas experiencias, lo que nos obligará a disponer de un amplio margen para la improvisación en un escenario en el que no todos los movimientos pueden ser previstos, obligándonos a adaptar nuestra función docente a las particularidades de realización y concreción formal de cada uno de estos proyectos.

La gran responsabilidad que tiene la educación en su compromiso con la alfabetización visual está estrechamente ligada al razonamiento de que sólo sí nos convertimos en los verdaderos intérpretes de lo que miramos podremos ser espectadores activos de una cultura audiovisual que nos domina: La mayor parte de la información es visual y no asimilarla adecuadamente puede afectar al control de nuestra conciencia.

La imagen con su peculiar manera de apropiarse de otras imágenes, participa activa y progresivamente de la sedimentación interpretativa que entendemos deseable y favorable en una cultura audiovisual plural e independiente. La interacción con las imágenes provenientes del arte, hace posible la generación de estrategias para disponernos ante un universo audiovisual, conscientemente y con determinación. Los observadores-espectadores podrán ejercer su derecho a réplica, contestando los enunciados visuales y comprendiendo la naturaleza narrativa de los mismos. Es necesario que los sistemas educativos promuevan un espectador activo, consciente de la diversidad de discursos visuales porque han accedido a las funciones creadoras de sus mensajes, y en este punto, el primer obstáculo que deberemos de superar será la ubicuidad de perspectivas dentro del aprendizaje: al mismo tiempo seremos observadores, espectadores o interpretes de los artefactos.

Interpretar y manipular significa inventar.[16]

CONCLUSIONES.

Acercarnos al Arte y sus hechos no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a la necesaria interacción entre los interlocutores que haga posible la interpretación.

A través de los Proyectos RIP comprobamos que podemos hacer llegar las nuevas cualidades de lo artístico a los espectadores de un entorno educativo, generando espacios potenciales de reflexión en el que el

15 Aguirre, I. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En V.V.A.A. "El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates". Pamplona: Universidad Pública de Navarra. 2008 p.115.

16 Román Gubern. *Del bisonte a la realidad virtual.* Barcelona: Anagrama. 1996. p 37. Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/biblio/Gubern%20Roman-Del_Bisonte_A_La_Realidad_Virtual.pdf

aprendizaje además de ser autónomo es también colectivo.

Constatamos a través de estas experiencias y las herramientas puestas en juego que podemos evaluar los procesos generando una memoria que vincule en el tiempo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, valorando la utilidad del modelo y haciendo probable su repetición como procedimiento metodológico válido en otras circunstancias. Optimizamos de esta manera los procesos en un corto periodo de tiempo y ponemos a disposición de los alumnos y alumnas la posibilidad de reconsiderar la propia actividad como un proceso de investigación constante. El portafolio digital o catálogo de procesos, documenta y recopila cada uno de los proyectos estructurando un material didáctico colectivo de enorme interés educativo.

La utilización del Fotoensayo, el Videoensayo y la mezcla de ambas a través de las técnicas de *morphing,* suponen los procedimientos más idóneos para la indagación visual, permitiendo al estudiante situar el referente en el propio análisis y guiar su proceso creativo. El texto queda relegado a una cuestión demostrativa de los procesos y las inquietudes, disyuntivas y soluciones surgidas durante los mismos. Los participantes de los proyectos RIP asimilan que la imagen debe de hablar por sí misma y que al igual que las suyas los artefactos son portadores de significado. El conjunto de afirmaciones visuales del grupo nos permiten situar diferentes puntos de vista y establecer un doble rol en el juego interpretativo, basado en la identidad y la memoria colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIRRE, I. (2008): "Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio". En V.V.A.A. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates"*. (67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

- AGUIRRE, I. y ARRIAGA, A. (2010): "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte". *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. nº53. http://www.rieoei.org/rie53a09.htm [3, noviembre, 2014]

- AGUIRRE, I.; FONTAL, O.; DARRAS, B.; RICKERMAN, R. (2008): *El acceso al patrimonio cultural, retos y debates.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

BREA, J. L. (1991): *Las auras frías. El culto a la obra de arte en la era postaurática.* Barcelona: Anagrama. http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=19 [9, noviembre, 2014]

- CATALÀ DOMÈNECH, J. M (1999): "El film-ensayo: la didáctica como una actividad subversiva". *Archivos de la Filmoteca, Revista de estudios históricos sobre la imagen. no 34.* Valencia. IVAC. 79-97.

- DEWEY, J. (2008): *El Arte como experiencia*. Barcelona. Paidós. http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf [9, noviembre, 2014]

- GARCÍA ROLDÁN, A. (2012): *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*. Tesis. Granada. Universidad de Granada. http://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Garcia-Roldan.compressed.pdf [3, noviembre, 2014]

—, (2012b): "El video-ensayo en la formación audiovisual del

profesorado". *Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes.* Porto. Portugal. pp. 47-56. http://es.scribd.com/doc/108470539/InVisibilidades-03 [9, noviembre, 2014]
—, (2014): "El Caso. Culturas de lo visual en entornos educativos". *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, 3,* pp. 61-82. [9, noviembre, 2014] https://drive.google.com/file//0B5Sju9aeFZ8ATEhhc2hEMmRPa1E/view [9, noviembre, 2014]
- GARCÍA ROLDÁN, A. y GUERRERO HIGUERAS G. (2012): "Tote Hasen: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta". *Actas del la 2ª Conferencia sobre Investigación basada den las Artes e Investigación Artística*. Granada. Universidad de Granada. http://art2investigacion.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/garca_roldan_angel_guerrero_higueras_gema_roco.pdf [3, noviembre, 2014]
—, (2014): *Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo.* Granada. Vera icono Producciones. A.C. http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira [9, noviembre, 2014]
- GUERRERO HIGUERAS, G. (2014): "La mirada del visitante a partir de la fotografía: preguntas visuales para la categorización del visitante a través de las imágenes". *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3. p. 83-89 https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AenlkWTI5SmxMenc/view [9, noviembre, 2014]
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. N. (2006): "La imagen que piensa. Hacia una definición del ensayo audiovisual". *Comunicación y Sociedad*. Vol. XIX. No 2. 75-105. http://dspace.unav.es/dspace/stream/10171/8332/1/20090618142319.pdf [3, noviembre, 2014]
- GUBERN, R. /1996): *Del bisonte a la realidad virtual.* Barcelona: Anagrama. http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/biblio/Gubern%20Roman-Del_Bisonte_A_La_Realidad_Virtual.pdf [9, noviembre, 2014]
- JARAUTA, Francisco (ed.) (1991): *La transformación de la conciencia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1998): "La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen". *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10. pp 39-62.. 1998. http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A [9, noviembre, 2014]
- MARÍN-VIADEL, R. y ROLDÁN RAMIREZ, J. (2014): "4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales". Actas del la 2ª Conferencia sobre *Investigación basada den las Artes e Investigación Artística*. Granada. Universidad de Granada. http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_roldan_joaqun.pdf [5, noviembre, 2014]
- MARÍN-VIADEL, R. y ROLDÁN RAMIREZ, J. (2012): "Instrumentos y técnicas en las Metodologías de Investigación basadas en las Artes Visuales". *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Jaén.

Elvira Taberner Palop
Universitat Politècnica
de València
Servicios Sociales
del Ayuntamiento de Aldaia
alelviran@gmail.com

Prácticas artísticas colaborativas como herramienta de dinamización social y cultural en colectivos de personas mayores

Elvira Taberner Palop

Vol.3 /fecha: 2014 /117 pp. Recibido: 20/11/2014 Revisado: 03/12/2014 Aceptado: 05/12/2014

TABERNER Palop, Elvira. "Prácticas artísticas colaborativas como herramienta de dinamización social y cultural en colectivos de personas mayores". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 3, 2014, pp. 101-107.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COLABORATIVAS COMO HERRAMIENTA DE DINAMIZACIÓN SOCIAL Y CULTURAL EN COLECTIVOS DE PERSONAS MAYORES

COLLABORATIVE ARTISTIC PRACTICES AS A TOOL FOR SOCIAL AND CULTURAL DINAMIZATION IN SENIOR COLLECTIVES

ABSTRACT

This paper proposes a collaborative art practice, in which we study and experience the enormous power of the arts as a tool for social and cultural dynamism in non-formal education centers, concretely with seniors groups.
Several problems are addressed from a theoretical and practical point of view:
- The ignorance, alienation, misunderstanding and lack of appreciation of contemporary art practices by the majority of the population, contrast with the wide appreciation that in general deserve the arts in its most traditional aspect.
- This leads us to reflect on the limited importance attached, in practice, to cultural and artistic competence in formal educational curricula.
- In non-formal education, the situation is not better. Although demand and appreciation of artistic training activities is large, and freedom in curriculum development is greater, reduced resources for arts education in municipal centers makes it difficult to work. The importance of the educational role of these centers is crucial because its proximity allows the access to the training and to the culture to people who have been left out due to several life circumstances.

Keywords: Art, Education, Collaboration, Promotion, Seniors.

RESUMEN

El presente trabajo plantea una práctica artística colaborativa, mediante la cual se estudia y experimenta el enorme potencial de las artes plásticas como herramienta de dinamización social y cultural en centros educativos no formales, concretamente con colectivos de personas mayores. Son varios los problemas que se abordan, desde un punto de vista teórico y práctico:
- El desconocimiento, distanciamiento, incomprensión y escasa valoración de las prácticas artísticas contemporáneas por parte de la mayoría de la población, que contrasta con la amplia apreciación que en general merecen las artes plásticas en su vertiente más tradicional.
- Esto nos lleva a reflexionar sobre la escasa importancia que se otorga, en la práctica, a la competencia cultural y artística en los currículos educativos formales.
- En la educación no formal, el panorama no es más esperanzador. Aunque la demanda y la valoración de las actividades de formación artística es grande, y la libertad en la elaboración de los currículos sea mayor, los reducidos recursos destinados a la formación artística en los centros municipales hace muy difícil la labor. La importancia del papel educativo de estos centros es trascendental, pues por su cercanía permite acceder a la formación y la cultura a personas que por circunstancias vitales variadas se habían quedado al margen.

Palabras clave: Arte, Educación, Colaboración, Dinamización, Mayores.

Introducción.

A menudo, en mis años de trabajo con diferentes tipos de colectivos en la enseñanza no formal, he podido experimentar la eficacia y el potencial que tienen las artes plásticas en la dinamización de cualquier proceso educativo y social.

La competencia artística, siempre infravalorada en la enseñanza formal, frente a la competencia lingüística y la matemática, puede ser utilizada como herramienta transversal en la educación. El aprendizaje de las artes plásticas puede proporcionar a los alumnos y alumnas recursos que les permitan ver, aprender, expresarse, desarrollar su creatividad y comprender el mundo de otra forma diferente; especialmente en aquellos casos en los que el programa oficial ha fracasado. El margen de experimentación en el sistema educativo reglado es muy limitado. La creciente reducción del tiempo y de los recursos dedicados a las artes en la enseñanza, con las sucesivas reformas educativas, hacen difícil avanzar por ese camino.

Esto es aplicable también a los programas de enseñanza no reglada, que en las escuelas se ha convertido en subsidiaria de la enseñanza reglada. La función principal de los programas de compensatoria no es cambiar de estrategia para evitar la uniformización y homogenización del sistema educativo masificado y valorado en parámetros mercantilistas de rentabilidad y objetivos conseguidos, sino en sacar de las aulas los elementos discordantes, para en *petit comité*, aplicar los mismos métodos que ya habían fracasado en el aula. "Porque aplicando una y otra vez los mismos métodos, esperamos resultados diferentes".[1]

1. Frase atribuida a Albert Einstein.

En los centros sociales, centros de educación de adultos y centros culturales municipales, existe una mayor libertad. Al no estar marcados por la ley los objetivos educativos, los profesionales trabajan con un margen mayor de movimiento. Pero los problemas que se presentan son otros. El carácter de enseñanza no formal, representa ventajas y desventajas. Por un lado, el que los objetivos educativos no estén prefijados, dota al profesional de una libertad de programación casi total, solo limitada por las demandas y valoraciones de los y las usuarias. Por otro, el carácter no obligatorio, asistencial y de ocio de estas actividades, hacen que los recursos dedicados a ellas sean muy reducidos y que en última instancia, estén sujetos a la voluntad política del gobierno municipal de turno. Si bien es cierto que existen programas europeos que incitan a las zonas urbanas o a los barrios en situación de crisis a emprender acciones innovadoras e integradoras de desarrollo urbano.

El problema que se nos planteaba era cómo aplicar enseñanzas artísticas para conseguir unos objetivos de dinamización e integración social, con unos recursos económicos escasos. El objetivo principal de este programa no era el aprendizaje de contenidos básicos artísticos, estos conocimientos no eran el objetivo, eran la herramienta.

El colectivo con el que se planteó este proyecto fueron varios grupos de personas mayores, que ya venían asistiendo a los Talleres de Creatividad Plástica desde hacía algunos años. El reto consistía en introducir nuevas actividades y contenidos relacionados con prácticas artísticas contemporáneas, que nos facilitaran el propósito de trabajar en propuestas colaborativas. Las dificultades a la hora de conseguir la motivación necesaria fueron

importantes, pero una vez superado el obstáculo de comenzar, el atractivo intrínseco a las prácticas artísticas se convirtió en nuestro principal aliado.

Teníamos la idea de *lo que* queríamos hacer, y sabíamos *con quién*, pero nos faltaba el *con qué*. Los recursos para este tipo de actividades se limitan a proporcionarnos el espacio (unas aulas en los centros sociales) y un presupuesto que se reduce a las horas del profesor. Si la "crisis económica" y los recortes han menguado las posibilidades en todas las áreas: sanidad, educación, servicios sociales, ¡cuánto más, en este tipo de actividades consideradas "prescindibles"! Así pues, el presupuesto para materiales era igual a cero. La falta de tiempo para poner en marcha otras formas de financiación, nos llevó a decantarnos por utilizar materiales de desecho, abundantes y económicos.

La elección de la instalación como sistema de representación nos proporcionaba una serie de elementos adecuados a nuestro proyecto: el componente espectacular, la ocupación de grandes espacios favorecida por el carácter colaborativo, la repetición de módulos similares, que nos proporcionaba el trabajo en equipo y la participación activa de las alumnas que eran espectadoras sorprendidas de su propia obra colectiva.

El proceso tenía que completarse con un proyecto expositivo de cuyo éxito dependía la motivación necesaria para futuros proyectos. La recompensa que proporcionan las prácticas artísticas son múltiples: la satisfacción por el trabajo realizado, el goce estético, el compartir y transmitir experiencias, pensamientos y sentimientos.

Para estudiar hasta que punto la visión de las alumnas había sufrido una transformación, se planteó la realización de un cuestionario para la evaluación de la experiencia artística, educativa y emocional.

Este trabajo pretende ser un primer paso en el estudio y la puesta en práctica de proyectos artísticos como elemento de dinamización y herramienta transversal en las enseñanzas no regladas en centros sociales y culturales municipales, para posteriormente aplicar los resultados en los programas de compensatoria de las enseñanzas regladas y para reivindicar la importancia de los contenidos artísticos en la educación en general, como lenguaje expresivo, comunicativo y de aprendizaje, perfectamente válido y complementario de los otros lenguajes.

Nuestro objetivo era poner en práctica un proyecto creativo colaborativo que actuara como herramienta de análisis y conocimiento de la realidad, y al mismo tiempo como herramienta de acción para su transformación. Investigar de qué manera las artes visuales han contribuido y pueden contribuir a dar respuesta a los retos educativos que nos plantea la sociedad, especialmente en tiempos de crisis.

Se trata de hacer partícipe al alumno-espectador del proceso de creación de sentido, que los individuos no se sientan objetos de la educación sino sujetos activos con voluntad y capacidad de trabajar para la construcción de nuevas realidades, y con ello aumentar en la medida de nuestras posibilidades, la visibilidad, la comprensión y la integración del arte contemporáneo entre la ciudadanía.

Las artes visuales son una potente herramienta de desarrollo cultural y social para vincular arte y sociedad, visibilizar problemas que nos preocupan, e inventar e imaginar posibles soluciones.

1 Arte y participación.

El tema y objetivo global de este trabajo es el estudio de cómo el arte en general y las prácticas contemporáneas en particular, pueden servir como herramienta de dinamización cultural y social.

En los últimos años, hemos visto como la participación a nivel colectivo o individual se ha incrementado como respuesta o estrategia alternativa a los programas político-institucionales que ya no convencen a una gran parte de la ciudadanía. En palabras de Oscar Rebollo:

No queremos más participación y ya está, queremos mejor calidad de vida y por eso queremos mayor participación [...] porque los retos que se imponen a nuestras sociedades en el presente y en el futuro más inmediato (dualización social, insostenibilidad ambiental, multiculturalismo, etc.) no pueden abordarse al margen de la gente.[2]

¿Cómo el arte puede contribuir a buscar soluciones en este contexto social complejo?, ¿cómo éste se inserta en prácticas colaborativas y participativas que puedan desembocar en búsquedas de interés colectivo?

Este debate ya lo planteó a finales de los años 80 en Nueva York el colectivo Group Material. Concretamente en una mesa redonda en el Día Art Foundation, en 1988, en la que bajo el título de Participación Cultural, se planteaba, cómo los artistas pueden involucrar a ciudadanos a construir espacios participativos donde congregarse, debatir, inventar y experimentar posibles soluciones a problemas de interés común.[3]

Muchas han sido las experiencias que se han puesto en práctica desde entonces, en la calle, en los barrios, en las ciudades, en las escuelas, en los centros sociales. Estudiándolas descubrimos que las artes plásticas han estado muy presentes en muchas de ellas, actuando como herramienta de dinamización cultural, educación y transformación social.

También son muchos los artistas que han dedicado parte de su trabajo a proyectos colaborativos. Como es el caso de Antony Gormley y su Field Project, o Alfredo Jaar, un artista fundamental en procesos participativos y educativos, con una trayectoria siempre ligada a lo ético y a la reflexión sociopolítica. Sus proyectos más destacados en este ámbito: el museo de papel de Skönhall Konstall o el proyecto participativo Cámara lúcida, con la comunidad de Catia en Caracas.

2 Arte y educación.

La relación entre arte, cultura y educación ha sido recurrente en los temas de debate internacional. Si bien a nivel teórico la importancia que se le concede a esta colaboración es enorme, lo cierto es que, en la práctica, los recursos y el tiempo dedicados a las artes se van reduciendo con las sucesivas reformas educativas.

En un mundo cambiante, en el que a diario surgen desafíos difíciles de resolver, vamos tomando conciencia de que el futuro depende cada vez más de la formación de individuos sensibles y creativos.[4]

Es en este contexto donde la competencia cultural y artística se presenta como una de las competencias básicas que debe desarrollar y adquirir cualquier alumnado. Pero, ¿por qué, si todo el mundo reconoce la gran utilidad educativa de las artes, éstas son

2. REBOLLO, O, *et al*. "El Plan Comunitario de Trinitat Nova: una experiencia de participación ciudadana", En: *Mientras tanto*, n 79, 2001.

3. WALLIS, B. Democracy and Cultural Activism, en Democracy: A Project by Group Material, Discussions in Contemporary Culture n.5, p.172.

4. ALSINA, P., GIRÁLDEZ, A. *La competencia cultural y artística*, Barcelona, Grao, 2012.

arrinconadas y menospreciadas en nuestras escuelas?
Muchos han sido los que han estudiado el grandísimo potencial de las artes plásticas en el ámbito educativo: psicólogos, pedagogos, docentes y educadores: Howard Gardner, Loris Malaguzzi, Elliot W. Eisner, John Dewey, así como multitud de artistas plásticos.
En definitiva, el arte proporciona experiencias vitales y educativas que desembocan en una forma diferente de conocimiento. Como dijo John Dewey: "La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente, es una transformación de la interacción en participación y comunicación".[5]
La primera parte de nuestro trabajo consistió en el estudio de estos referentes teóricos. A partir de este momento, vamos a intentar narrar nuestra experiencia compartida, que nos ha servido para el autoconocimiento, la gestión de las emociones y la potenciación de la capacidad expresiva y la sensibilidad personal.

3 El grupo: Personas mayores.

El proyecto se llevó a cabo en los Talleres de Creatividad Plástica del Club de Ocio para Mayores de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Aldaia. Las características y dificultades de este alumnado son muy especiales y su nivel de formación variado. Salvo casos excepcionales, se trata de mujeres con bajo nivel de estudios, alta dificultad para la expresión mediante el lenguaje escrito, baja autoestima, inseguridad, alto índice de desequilibrios emocionales como depresión o ansiedad, rigidez de pensamiento, miedos y ninguna experiencia en trabajos en grupo.
A la hora de proyectar el trabajo se tuvieron en cuenta los gustos estéticos del colectivo: para ellas la función del arte debe ser fundamentalmente estética, el arte ha de ser "bello", transmitir sensaciones agradables. Y al mismo tiempo resultar "útil". Los trabajos, individualmente, tenían que funcionar como objetos útiles y prácticos, y en grupo, como módulos de repetición para nuestras instalaciones.
Como ya hemos explicado, las alumnas de este taller ya venían asistiendo a los talleres en años anteriores. En general, resulta un grupo con una gran motivación, si bien es cierto que su interés en casi todos los casos se limitaba a la adquisición de las conocimientos necesarios para manejarse en la representación figurativa y naturalista. Poco conocían de las prácticas artísticas contemporáneas, nulo era su interés por ellas. Conseguir la motivación necesaria para hacerlas participar en un proyecto colectivo, que se alejaba de sus expectativas, fue lo más difícil.
Lo cierto es que el nivel de aceptación de estas actividades fue diverso. Una parte del alumnado realizó los ejercicios con una creciente motivación, pero otra parte acusaba desgana y falta de interés. Hay que tener en cuenta, que la experiencia vivencial de cada una de ellas es muy diferente: problemas de compresión, dificultad motora, problemas de salud, económicos o familiares. Otro grupo pertenecía a la "personalidad casera", según la clasificación de las personalidades de las personas mayores de Suzanne Reichard.[6] Esta autora es citada por María Reyes González y Francisco Maeso, en su trabajo

5. DEWEY, J. *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.

6. REICHARD, S. *Aging and personality: a study of eighty-seven older men*, New York, J. Wiley, 1962.

sobre motivación en las prácticas artísticas con personas mayores.
Estas personas consideran a la tercera edad como desprovista de toda responsabilidad: no tienen por qué mezclar el azul y el amarillo para obtener verde, ni tienen que esforzarse en entender, porque son mayores y ya no están para estos trotes.[7]
Pese a todo, el proyecto arrancó y fue el atractivo intrínseco de la actividad artística lo que en la experiencia se convirtió en nuestro principal aliado. El aprendizaje artístico les ofrece la posibilidad de ver el mundo de formas nuevas, para re-pensarse a sí mismas y construirse como personas.

4 El material: Objetos de desecho reciclados

Las mujeres mayores conservan costumbres de otras épocas en la que los envases eran escasos y caros. Lo desechable no existía, y el aprovechamiento de las cosas era la forma de vida. Muchas de ellas han adquirido los nuevos hábitos de consumo, pero algo en su subconsciente las lleva a fabricar, con cualquier cosa, bolsas y contenedores con mil formas y utilidades. Las mujeres mayores armadas con su ganchillo reciclador, ven posibilidades donde la mayoría sólo vemos basura. Producen con gran frenesí creativo numerosos objetos de estética peculiar. En mis años de trabajo con las personas mayores siempre he admirado esta capacidad creadora, esta eficacia y rapidez en la generación de objetos únicos.
Este fue nuestro punto de partida. En el proyecto nos propusimos aprovechar este caudal humano, y realizar de forma participativa una o varias instalaciones en las que, con materiales de desecho, ocupáramos y creáramos un espacio.
La poética del material desechado-reciclado establecería un paralelismo con el material humano: personas jubiladas y pensionistas fuera del sistema productivo oficial.
Una vez decidido el material, comenzó la fase de acumulación. El hecho de que fuera una obra colectiva favoreció la recopilación de objetos de desecho en grandes cantidades para la ocupación del espacio expositivo. El hecho de acumular los envases y la ropa vieja en las aulas ayudó a visualizar las toneladas de residuos que generamos y el problema medioambiental que eso supone. Durante los ocho meses que duró el proyecto, en las aulas sentimos la necesidad de cuestionarnos la sostenibilidad de nuestro planeta, al tiempo que experimentamos el milagro de transformar la basura y los objetos viejos en objetos bellos y útiles, que situados en el espacio podían construir instalaciones artísticas colectivas, que ayudaban a expresar ideas o sentimientos, que tuvieran que ver con nosotras mismas.
Además de percibir la necesidad de reducir el número de los residuos, los objetos acumulados nos ofrecían numerosas posibilidades que a primera vista nos pasaban desapercibidas por lo cotidiano de su uso. En el taller se experimentó con el material de desecho, en concreto con los envases de plástico, aluminio, bolsas, vidrio y ropa vieja estudiando las posibilidades plásticas, formales y expresivas; y también las técnicas con las que íbamos a trabajarlos: ensamblaje, deformación y transformación.

7. GONZÁLEZ, M. R.; MAESO, F. "El valor de las motivación en la educación artística con personas mayores", En: *Arte, individuo y sociedad*, 2005.

5 Selección de las instalaciones

La elección del sistema de representación, la instalación, surgió de forma natural tras el trabajo de experimentación. Paralelo a este proceso, se examinaron y estudiaron referentes artísticos que con anterioridad hubieran utilizado para sus obras material reciclado: Daniel Canogar, Tara Donovan, Maya Lin, Cesar Baldaccini, Thomas Hirschhornat, Marie Watt, Pistoletto, Michael Cataldi, Bruce Munro, Tony Cragg, entre otros muchos. La práctica artística nos llevó al acercamiento teórico y al interés por otras formas de expresión plástica diferentes de la pintura y la escultura tradicional. Un grupo de mujeres mayores, sin formación ni interés *a priori* por el arte contemporáneo, se asomó a nuevos mundos, con todo un universo de recursos expresivos a su alcance.

¿Qué nos proporcionaba la instalación? La posibilidad de utilizar el espacio como componente fundamental en nuestro trabajo, el recurso de poder utilizar audiovisuales, el sonido, los olores; en definitiva, la intervención de los otros sentidos en la percepción de la obra. Además, la instalación nos permitía el trabajo en equipo, cada participante podía realizar módulos individuales, similares entre sí, que posteriormente se vertebraban en un solo proyecto. También, naturalmente, su componente "espectacular". En definitiva, nos proporcionaba la posibilidad de experimentar el arte como algo que evoluciona, que se renueva y se reinventa con sus nuevas formas de expresión, para dar respuesta a nuevas necesidades, como pueda ser la participación del espectador. Teniendo en cuenta lo expuesto, las instalaciones escogidas fueron las siguientes:

Universos, 2014.
Instalación audiovisual. (Envases de plástico y material eléctrico).

El bosque, 2014.
Instalación. (Ropa usada).

Inauguració Exposició *Re-fem*

Inauguració Exposició *Re-fem*

Inauguració Exposició *Re-fem*

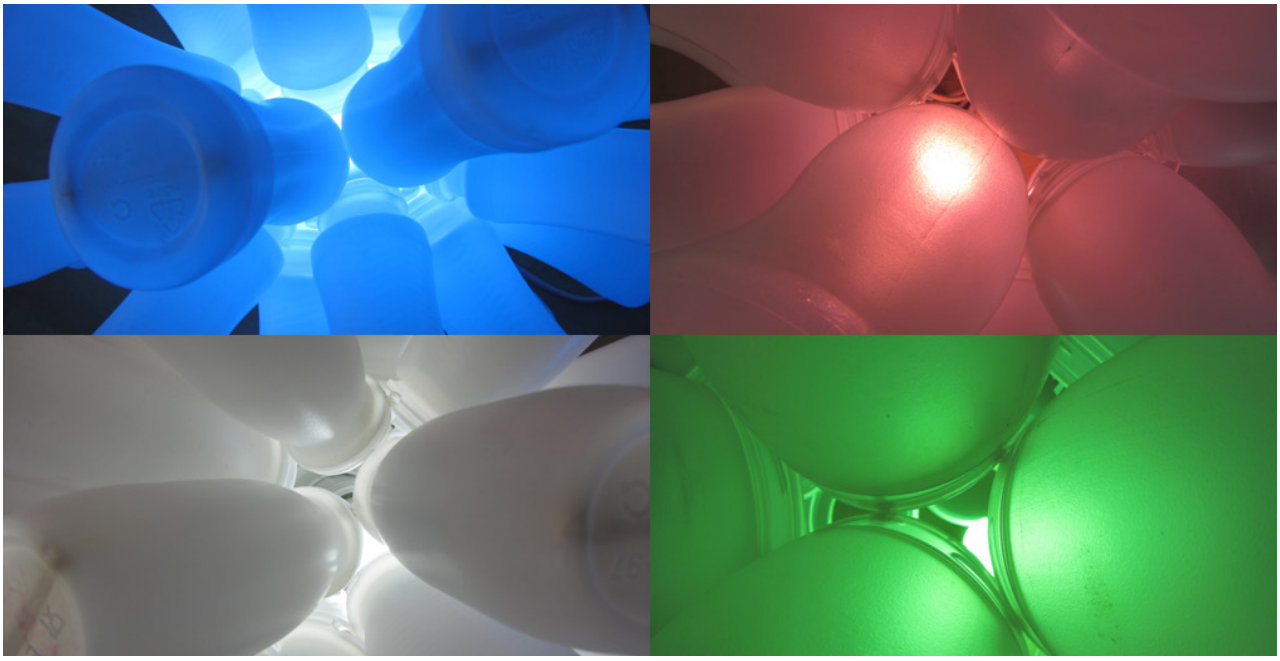
Alumnas trabajando.

Alumnas trabajando.

Alumnas trabajando.

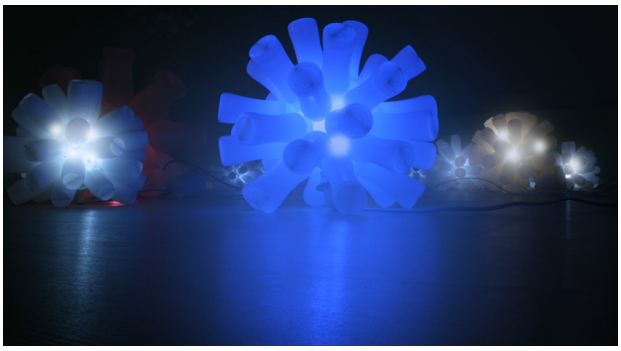
Objetos realizados por las personas mayores a partir de materiales de desecho.

Instalación *Universos*.

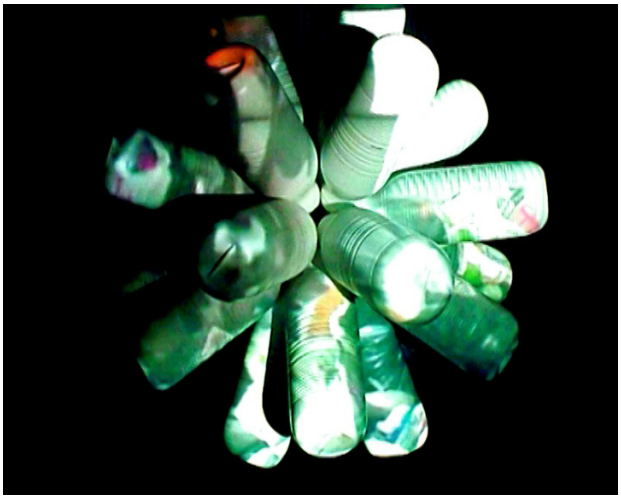


Instalación *Universos*.

Instalación *Universos*.



Instalación *Universos*.



Instalación *Universos*.

Instalación *El Bosc*.

Instalación *El Bosc*.

Instalación *El Bosc*.

Instalación *El Bosc*.

Conclusiones.

Este proyecto nos ha permitido investigar en la teoría con la búsqueda de referentes y en la práctica con un trabajo de campo, cómo las artes visuales han contribuido y pueden contribuir a dar respuesta a los retos educativos que nos plantea la sociedad. Y lo ha hecho superando muchas de las limitaciones con las que partíamos.

Una de las dudas que se planteaban a la hora de abordar este proyecto era el nivel de participación que se iba a obtener por parte de las alumnas. Pese a las reticencias de los primeros momentos, terminaron participando en mayor o menor medida, todas y cada una de ellas. El nivel de implicación ha sido diverso, pero en general, sobre todo en tres de los cinco grupos, ha sido muy satisfactorio. En un principio, la desconfianza era evidente, pero a medida que íbamos obteniendo los primeros resultados el entusiasmo fue en aumento. El montaje y el éxito de la exposición, fue determinante para la motivación de los grupos para futuros proyectos.

Otro de nuestros objetivos era hacer participe al alumno-espectador del proceso de creación de sentido, que los individuos no se sientan objetos de la educación sino sujetos activos con voluntad y capacidad de trabajar para la construcción de nuevas realidades. En todo momento el trabajo creativo se nutrió de los aportes que proporcionaban las alumnas, con un constante trabajo de coordinación. Cabe destacar la importancia del trabajo colaborativo, de la creación en grupo, que nos ha permitido abordar un trabajo que individualmente no hubiéramos podido llevar a cabo.

Es posible, que la idea general que del arte contemporáneo tienen las participantes, no haya variado mucho por la realización de este proyecto. Somos conscientes de que el camino es largo. El público de los cursos, en general, siente desconfianza, e incluso un manifiesto rechazo hacia las prácticas artísticas contemporáneas, bien porque no aciertan a encontrarles ningún sentido (elitización del arte), bien porque la imagen del mercado del arte, con sus astronómicos precios (mercantilización del arte) les lleva a considerarlo todo una "tomadura de pelo". En palabras de Robert Hughes, crítico de arte:

He visto con creciente asco, la sobrevaloración del arte […] y el efecto de todo esto sobre los artistas y los museos. La asociación de las grandes sumas con el arte se convirtió en una maldición sobre el hacer de los artistas, y sobre todo, en la manera en que se experimenta. Y esta maldición ha infectado todo el mundo del arte.[8]

La ciudadanía en general tiene un sentimiento contradictorio hacia el arte; por un lado siente una admiración-atracción, y por otro, un marcado desprecio. Esta opinión dual siempre me ha intrigado y uno de mis intereses teórico-prácticos es conocer el porqué de la separación entre el arte contemporáneo y el público en general. Sería interesante investigar los motivos de esta colisión. El documental de Hughes, La maldición de la Mona Lisa y el texto de Parramón, apuntan algunos datos que ayudarían a comprender esta separación:

Frente a los artistas que jalonan nuestras avenidas, museos, ciudades, de arte emblemático, financiado por el poder económico, nos encontramos con un público que se encoje de hombros y no se siente partícipe de este tipo de arte.[9]

8. HUGHES, R. *The Mona Lisa curse* [documental].
9. PARRAMÓN, R. Arte, participación y espacio público. En: *Models de participació en xarxa. Jornades de innovació estratègica,* 2003.

Quizás, la clave, para la reconciliación es la participación. Cómo espectadores-ciudadanos: nos preguntamos: "...¿para qué sirve el arte?, ¿qué uso le damos?, ¿qué hace?, lo que sea que haga, ¿vale la pena hacerlo?... y un arte que está completamente monetizado, como el de estos días, va a tener que responder a estas preguntas, o va a morir".

El arte ha de hablarnos sobre el mundo en el que vivimos, artistas y espectadores han de colaborar en este debate estético, la ciudadanía ha de participar y sentir la "utilidad" del arte, haciendo suyas las expresiones artísticas que se producen en nuestros días. Si no hacemos este esfuerzo, el público tenderá a refugiarse en lo que ya comprende, a sentirse más cercano al virtuosismo del arte "tradicional", secuestrando de esta manera la posibilidad de enriquecerse con experiencias nuevas que le lleven a entender y conocer de otra manera el mundo que nos rodea. El arte ha de crecer y buscar nuevas formas de expresión, pero al mismo tiempo ha de "educar" al espectador y aprender con sus aportaciones.

Es difícil, cuantificar lo que este proyecto ha influido en la forma de ver el arte contemporáneo por parte de las participantes. Lo que sí podemos afirmar es que durante el proceso, buscando soluciones entre todas, hubieron momentos en los que se hicieron esfuerzos por comprender lo que otros artistas habían querido expresar. Las satisfacciones estéticas se desarrollaron y surgieron las motivaciones intrínsecas al proceso de conocer. Este debería ser el objetivo más importante de cualquier proceso educativo.

Bibliografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-ALSINA, Pep, GIRÁLDEZ, Andrea. *La competencia cultural y artística*, Barcelona, Graó, 2012.

-DEWEY, John. *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.

-EISNER, Eliot. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.

-HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi,* Barcelona, Ediciones Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

-REICHARD, S. *Aging and personality: a study of eighty-seven older men,* New York, John Wiley, 1962.

-WALLIS, B. "Democracy and Cultural Activism", En: *Democracy: A Project by Group Material, Discussions in Contemporary Culture*, Seattle y New York, Bay Press and Dia Art Foundation, 1990.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

-GONZÁLEZ VIDA, María Reyes, MAESO RUBIO, Francisco. "El valor de la motivación en la educación artística con personas mayores", En: *Arte individuo y sociedad*, Granada, Universidad de Granada, 2005, num. 17.
Recuperado el 11 de agosto de 2014 de:
<http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N17/MAESO_GONZALEZ.pdf>

-GORMLEY, Antony. "Introducción a Field Project", En: Antony Gormley Website.
Recuperado el 9 se septiembre de 2014 de:
<http://www.antonygormley.com/sculpture/item-view/id/245>

-JAAR, Alfredo. "Conferencia de Alfre-

do Jaar. Intervenciones en el espació público", En: Conferencia en la Cátedra del Siglo XXI.
Recuperado el 2 de septiembre de 2014 de:<http://www.finisterrae.cl/difusion-acdemica/catedra-siglo-xxi/conferencias/alfredo-jaar>
-PARRAMÓN, Ramón. "Arte, participación y espacio público", En: *Models de participació en xarxa. Jornades de innovació estratègica.* 2003.
Recuperado el 25 de agosto de 2014 de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Espacio%20publico%20y%20participacion.pd>
-REBOLLO, Oscar. et al. Trinitat Nova. *El Plan Comunitario de Trinitat Nova: una experiencia de participación ciudadana.*
Recuperado el 21 de junio de 2013 de:<www.pangea.org/trininova.>

AUDIOVISUALES

-HUGHES, Robert. *The Mona Lisa curse* [documental]. USA, BBC, 2008.
En: You tube. Recuperado el 31 de agosto de 201 de:
<https://www.youtube.com/watch?v=16bf1TFMFY4>

SONDA
Investigación y Docencia en Artes y Letras

CRÉDITOS

EDITOR

Guillermo Cano Rojas

EDITOR ADJUNTO

Pablo García Sempere

SECRETARÍA

Carlos Martínez Barragán
Juan Antonio Cerezuela

CONSEJO ASESOR

Román de la Calle
Carlos Blas Galindo Mendoza
José Gijón Puerta
Miguel Molina Alarcón
Tomás Pérez Vejo
Jesús Rubio Lapaz
Francisco Salvador Ventura

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Curtis Bauer
Javier Bello
Miguel Dávila
Pilar Escanero de Miguel
Óscar Lapeña
Joao Mascarenas
Antonio Méndez Rubio
Mercedes Montoro Araque
Aixa Portero de la Torre
Begoña Pozo
Sandra Santana

CONSEJO DE REDACCIÓN

Lucía Ayala
Pilar Cano
Bibiana Collado Cabrera
Francisco Javier Franco
Ángel García Roldán
Andrés Navarro
Joaquín Peña-Toro
David Serrano León

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Carlos Martínez Barragán
Juan Antonio Cerezuela

EDITORIAL

Asociación de Investigación, Formación y Creatividad (INFOCREA),
Granada, España. www.infocrea.org

ISSN: 2254-6073

Diciembre 2014