



...sua
...cegeu
...
...feira a
...utilidade soci
...proceso de
...a Sist de



IDENTIDAD NARRATIVA

[estrategias del arte]

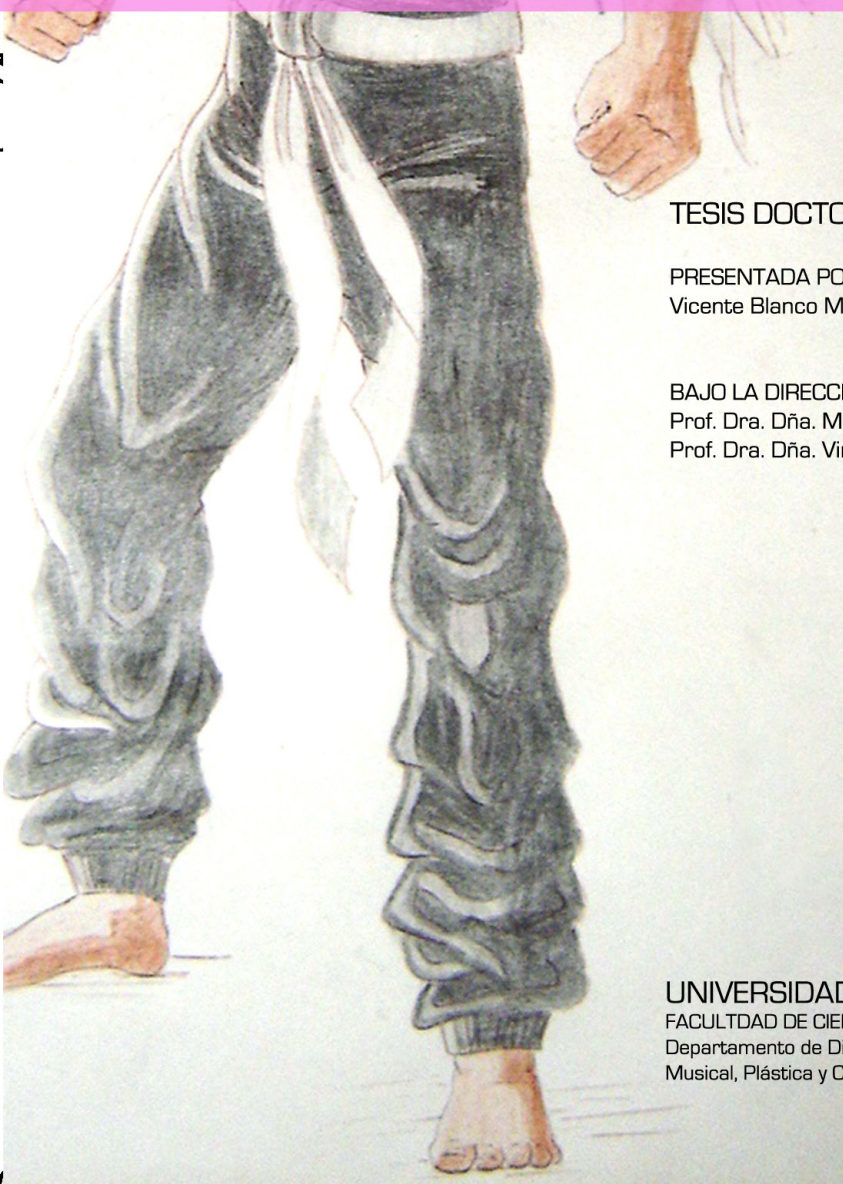


...do esforz
...propias capacidades.

...capacidades,
...a sua para
...

...area de aprendizaxe e
...estrategias.
...entrenamento.

...informed training)
...central training)
...realizada



TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:
Vicente Blanco Mosquera

BAJO LA DIRECCIÓN DE:
Prof. Dra. Dña. María Jesús Agra Pardiñas
Prof. Dra. Dña. Virtudes Martínez Vázquez

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal



IDENTIDAD NARRATIVA

estrategias del arte

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:
Vicente Blanco Mosquera

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Prof. Dra. Dña. María Jesús Agra Pardiñas
Prof. Dra. Dña. Virtudes Martínez Vázquez

Granada, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Vicente Blanco Mosquera
D.L.: GR 76-2013
ISBN: 978-84-9028-271-7

Agradecimientos

Agradecer a todos los que han hecho posible esta investigación; a mis directoras de tesis; María Jesús Agra y Virtudes Martínez y al alumnado que me ha acompañado durante estos años.

También a los que han estado más en la sombra pero que, sin su apoyo, ánimo y entrega no hubiera sido posible finalizar este trabajo: mi familia, Salvador, la Txupipanda, el "club de las cervezas" (Carmen, Pili C., Pili P., Mónica, Chon, Bea y Elena), muy especialmente a Beatriz Fernández, por toda su ayuda y su tiempo para escucharme, Lina Iglesias, Berta Paz y Teresa Sáiz.

IDENTIDAD NARRATIVA: estrategias del arte

ÍNDICE

Introducción

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. EL CONFLICTO EN EL ARTE: DEL ARTE COMO OBJETO AL ARTE COMO EXPERIENCIA

- 1.1 Antecedentes: arte y conflicto 26
 - 1.1.1 El Sr. Mutt o el conflicto de la desaparición del aura 27
 - 1.1.2 El fin de las vanguardias históricas o el conflicto de la originalidad 30
 - 1.1.3 El Campo Expandido o el conflicto de los límites del arte 34
 - 1.1.4 Modernos y Postmodernos o el conflicto de la Verdad del arte 37
 - 1.1.5 Tan cerca y tan lejos, o el conflicto entre la interpretación y la experiencia 40
 - 1.1.6 Gorilas y Mujeres o el conflicto de los sexos en el arte 44
 - 1.1.7 Identidad Narrativa o el conflicto del espectador 47
- 1.2 Arte e identidad: referentes contemporáneos del conflicto 50
 - 1.2.1 Artistas 54
- 1.3 El conflicto como construcción personal: identidad individual versus identidad social 93
 - 1.3.1 La formación del yo: del yo individual al yo múltiple 93
 - 1.3.2 Identidad social: identidad individual y colectiva 95
 - 1.3.2.1 Identidades individuales (*Me's*)
 - 1.3.2.2 Identidades colectivas (*We's*)
 - 1.3.2.3 Interaccionismo simbólico y teoría de la categorización del yo

CAPÍTULO 2. MI CONFLICTO: DE LO PERSONAL A LO SOCIO-PROFESIONAL

- 2.1 El conflicto inter-rol: el profesor artista 101
- 2.2 Evolución del conflicto: de lo personal a lo socio profesional 103
 - 2.2.1 Acercarme a una problemática social que me afecta como individuo 103
 - 2.2.2 Necesidad de interpretar esa realidad y plasmarla en mi trabajo artístico 107
 - 2.2.2.1 *Lo que se espera de nosotros*
 - 2.2.2.2 *Alguna vez pasa cuando estáis dormidos*
 - 2.2.2.3 *The Proll Thing*
 - 2.2.2.4 *Otra vez algo nuevo y Coreografía*
 - 2.2.2.5 *Contrato para paisaje*
 - 2.2.3 (empezar a ver la necesidad de) Conjugar arte y educación: la dimensión social del arte 145

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA 151

- 3.1 La investigación cualitativa 151
 - 3.1.1. Características de la investigación cualitativa 155
- 3.2 Contextualización de la investigación 157
 - 3.2.1 El paradigma participativo 157
 - 3.2.2 Perspectiva epistemológica 159
 - 3.2.3 Perspectiva teórica 161
 - 3.2.4 Metodología: la investigación-acción 164
 - 3.2.4.1 *Características de la investigación-acción*
 - 3.2.4.2 *El proceso de investigación-acción*
 - 3.2.4.3 *Principios éticos de la investigación-acción*
 - 3.2.4.4 *Tipologías de investigación-acción*
- 3.3 La investigación-acción en las artes: el giro narrativo en las ciencias sociales 169

- 3.3.1 La investigación basada en las artes (IBA): definición 171
- 3.3.2 Perspectivas de la IBA 173
 - 3.3.2.1 *La perspectiva literaria*
 - 3.3.2.2 *La perspectiva artística*
 - 3.3.2.3 *La perspectiva performativa*
- 3.3.3 Aportaciones de la investigación basada en las artes 180
- 3.3.4 Problemas de la IBA 182
- 3.3.5 Revisión de algunas áreas de la IBA 183

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 189

- 4.1 Interés de la investigación 189
- 4.2 Objetivos 192
- 4.3 Puntos de partida: investigaciones precedentes 193
- 4.4 Arte e identidad narrativa 204
 - 4.4.1 Fundamentación: Cuatro aspectos básicos 205
 - 4.4.1.1 *El arte como conflicto*
 - 4.4.1.2 *El arte como experiencia multidimensional*
 - 4.4.1.3 *El arte como estructura de conocimiento*
 - 4.4.1.4 *El arte como contra-representación*
 - 4.4.2 Objetivos específicos 211
 - 4.4.3 Narrativas de la investigación 212
 - 4.4.3.1 *La narrativa escrita*
 - 4.4.3.2 *La narrativa visual*
 - 4.4.3.3 *La narrativa performativa*
 - 4.4.4 Estrategias contra-narrativas 214
- 4.5. Descripción del proceso de investigación 218
 - 4.5.1 Primera fase 219
 - 4.5.1.1 *Planteamiento de la propuesta de trabajo*
 - 4.5.1.2 *Elaboración de un cuestionario y preparación del tema del conflicto para exponer en clase*
 - 4.5.1.3 *Selección de la muestra y negociación con el alumnado*

- 4.5.2 Segunda fase: implementación 228
 - 4.5.2.1 *Elaboración de las narraciones escritas*
 - 4.5.2.2 *Elaboración de las narrativas preformativas*
 - 4.5.2.3 *Elaboración de las narrativas visuales*
- 4.5.3 Tercera fase: preparación de la información para el análisis 231
- 4.5.4 La exposición en el Museo Provincial de Lugo 231
- 4.6. Marco contextual de la investigación 234
 - 4.6.1 La escuela de magisterio 234
 - 4.6.2 El alumnado 235
 - 4.6.3 El Edificio de la E.U. de Formación de Profesorado 237
 - 4.6.4 El aula de plástica 237

TERCERA PARTE: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5: CONFLICTOS DEL ALUMNADO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 243

- 5.1. Cuestiones fundamentales del análisis 243
- 5.2. Clasificación de los datos que emergen del estudio 244
- 5.3. Resultados de las narrativas escritas 246
 - 5.3.1. Origen del conflicto 246
 - 5.3.1.1. *Estudios*
 - 5.3.1.2. *Familia.*
 - 5.3.1.3. *Amistad y pareja*
 - 5.3.1.4. *Identidad individual*
 - 5.3.1.5. *Otros*
 - 5.3.2. Propuestas de elaboración 252
 - 5.3.2.1. *Propuestas relacionadas con los estudios*
 - 5.3.2.2. *Propuestas relacionadas con los conflictos individuales*
 - 5.3.2.3. *Propuestas relacionadas con la familia*
 - 5.3.2.4. *Propuestas relacionadas con los conflictos de amistad y pareja*
- 5.4 Resultados de las narrativas visuales 254
- 5.5 Resultados de las narrativas peformativas 255

5.5.1 Dificultades en la exteriorización del conflicto 256

5.5.1.1 Dificultades derivadas de su formación artística previa

5.5.1.2 Problemas de imaginario

5.5.1.3 Dificultades derivadas del trabajo por proyectos

5.5.2 Logros dentro de la plástica en cuanto a la exteriorización del propio conflicto y los procesos de materialización 259

5.5.2.1 Capacidad de desvinculación de las imágenes simbólicas

5.5.2.2 Materialización del conflicto visual

5.5.2.3 Estrategias artísticas

5.6 Estudio de casos: Historias subjetivadas 279

5.6.1 Estudios: 281

A) Conflicto de oportunidad/disponibilidad frente a vocación

CASO 1

CASO 2

B) Confrontación de expectativas vitales relacionadas con su futuro laboral

CASO 3

CASO 4

C) Cuestionamiento sobre los contenidos y calidad de su formación académica

CASO 5

5.6.2 Familia 297

A) Conflictos familiares

CASO 6

CASO 7

B) Expectativas de muerte

CASO 8

5.6.3 Amistad 306

A) Amistad verdadera

CASO 9

B) Fin de ciclo

CASO 10

5.6.4. Conflictos individuales 315

CASO 11

CASO 12

5.7 Discusión 323

5.7.1 Semiótica y hermenéutica 323

5.7.2 Resultados de las narrativas escritas 327

5.7.2.1. Origen del conflicto

5.7.2.2 Propuestas iniciales

5.7.3. Resultados de las narrativas visuales 342

5.7.4. Resultados de las narrativas performativas:

Una performance de lo Real 347

CONCLUSIONES: Hacia lo Real, líneas abiertas 355

BIBLIOGRAFÍA CITADA 365

ANEXOS 380



K I O I N





INTERNATIONAL

30 MELIN 2145 SA SO NICH 1445 RIDING PLANTS



Lugo, 2006

El edificio de las fotografías es el *Kino Internacional* de Berlín. Un cine construido entre 1961 y 1964 durante la época comunista y diseñado para ser el elegante escaparate de la entonces optimista cultura de la RDA. Todavía hoy, al verlo, parece posible respirar la atmósfera de esa época. En el año 2005 estuve en Berlín durante una estancia de 4 meses y desarrollé un proyecto artístico en el que utilicé la arquitectura de este edificio en la elaboración de unos vídeos de animación y dibujos. Pasado este tiempo, volví a Lugo a continuar mi labor docente en la Universidad como profesor de Educación artística para futuros maestros. Ocho meses han pasado y dentro de unos días regreso a Berlín con otra estancia que me permitirá trabajar en un nuevo proyecto. Más que una simple estancia, alejarme del entorno académico se ha convertido en una prioridad. Una vez más, siento que no he sido capaz de resolver las contradicciones de los dos ámbitos en los que me desenvuelvo: el académico y el artístico. Es ahora, ante la proximidad del viaje, en este momento de transición donde las fronteras entre el mundo de arte y la educación se diluyen, cuando me sorprende observando de nuevo estas imágenes, tratando de encontrar en ellas estrategias para reformular un territorio entre arte y educación.

Cuando el año pasado desarrollé un proyecto artístico sobre el cine, mi interés por el edificio no residía tanto en su carácter de símbolo del comunismo, sino en su capacidad de generar nuevos significados más allá de los usos para los que fue establecido. En la actualidad, lo que se da en una ciudad como Berlín es que un pasado reciente mantiene su presencia a través de muchos símbolos (el monumento a los rusos caídos en la Segunda Guerra Mundial, la torre de telecomunicaciones, o las grandes avenidas de estética comunista). Me interesa el momento actual en que estos símbolos cambian rápidamente de uso. El antiguo *Café Moskau*, donde se agasajaba a la política comunista es ahora una discoteca gay, o el antiguo *Palacio de la Republica* sirve de escenario para competiciones de *skateboard*. Aunque en un principio eran espacios surgidos para establecer doctrinas, ahora, con la rápida adecuación de usos y símbolos producen nuevos significados, manteniendo su carácter de lugar social, de encuentro e intercambio.

El *Kino Internacional* conecta mi experiencia con discursos procedentes de otras épocas e ideologías que subyacen en los objetos, la arquitectura o el paisaje. Al mismo tiempo estas conexiones implican formas alternativas de aproximarse a la realidad porque cuestionan o entran en conflicto con nuestras propias identidades, narrativas, estilos de vida, sociedades y culturas.

Los símbolos tienen un gran significado para mucha gente, especialmente cuando representan una era, una nación o una visión. Después de un tiempo casi todos los símbolos empiezan a decir diferentes cosas a diferentes personas. Es sobre la memoria pero también sobre nuevas maneras de mirar las cosas. Es como crecer, usando pequeñas piezas procedentes de una historia colectiva para construir una historia individual.

Estas experiencias han marcado gran parte de mi trabajo en el mundo artístico, y ahí quiero también situarme también en el ámbito educativo. Establecer un territorio de acción, un espacio intermedio, donde sea posible construir narraciones al margen de los discursos reproductivos establecidos por las diferentes organizaciones sociales (especialmente el sistema educativo) que den paso a la diversidad y a la diferencia.

Berlin, 2006

Acabo de dar un paseo en bicicleta por la ciudad. *El Palacio de La República* está siendo derribado y el *Kaufhoff*, el antiguo centro comercial de la antigua RDA ha sido remodelado, desprovisto de la impresionante celosía que le confería su identidad. Antes expuse el interés por los edificios comunistas en Berlín como espacios de encuentro de diferentes voces. Esos edificios activan cuestiones sobre la identidad de la ciudad tras la caída del muro y la actual situación política y económica. Mi experiencia ante esos edificios me ha ayudado a comprender cómo determinadas imágenes contienen pequeñas narraciones que interactúan con nuestra experiencia y abren paso a otras formas de ver la realidad.

La primera vez que llegué a Berlín en el 2004, me sorprendió esta convivencia de ideologías presente en la arquitectura y los objetos del pasado reciente, quizás porque vengo de Galicia, donde la autodestrucción paisajística, arquitectónica y cultural es la norma. Ahora, tras este paseo, entiendo que esa impresión fue *naïve* y que el tema de la identidad y su construcción es muy delicado y complejo. Y todo aquello que cuestiona, plantea preguntas y crea incertidumbre, resulta incómodo y molesto. Hasta el punto de ser destruido.

El camino de la educación en el que creo es un trayecto doloroso. Nos obliga a enfrentarnos con nuestra subjetividad y quizás no nos guste lo que veamos, supone cuestionar las convenciones socialmente adquiridas y probablemente nos sintamos como extraños. Implica construir nuevas formas de aproximarse a la realidad que





pueden no ser aceptadas. Asume confiar, utópicamente, en la educación y en el arte como forma de resistencia donde el cambio personal o social parezca posible. Pero hoy, más que nunca, es necesario.

Lugo (aquí, ahora)

Estoy acabando la investigación y, de nuevo, la imagen del cine ha vuelto a mi memoria. Estructurar esta investigación ha sido complejo, y ahora soy consciente de que la dificultad responde a que no hay un tema de partida, una hipótesis o una pregunta inicial. Ha sido una imagen, un edificio, al que he regresado, desde la experiencia, en busca de respuestas.

En las clases, observo cómo gran parte del alumnado se apropia de símbolos para elaborar sus narrativas personales. A diferencia del Kino Internacional, estos símbolos no activan preguntas, no conectan la experiencia con otras formas de conocer, ni entran en conflicto con las pautas establecidas. Todo lo contrario, reproducen el significado asumido por la convención y anulan la experiencia personal. De ahí que la investigación participe de un doble objetivo:

- Reconocer esas narrativas, símbolos, con las que el alumnado construye su identidad.
- Establecer estrategias que permitan reescribir esas narrativas y dislocarlas para producir otras alternativas fruto de la experiencia y el pensamiento crítico.

Esta investigación es un intento de reconstruir la imagen de ese edificio -o mi experiencia ante él- Un edificio que active otras formas de ver la realidad. Levantarlo fuera del ámbito artístico y situarlo dentro de la escuela, del aula en la que imparto. Es también una búsqueda de estrategias para dialogar entre dos ámbitos profesionales: arte y educación, que permitan aproximarme desde el arte a la realidad del aula, o viceversa, aportar una dimensión social al arte desde la formación de maestros.

Estructura general de la tesis

El concepto de “Identidad narrativa” que da título a esta investigación hace referencia a tres aspectos:

- Reconoce la identidad como una construcción sociocultural mediada a través de la repetición de una serie de narrativas o creencias que se presuponen naturales.
- Posibilita la transformación, en la medida que el individuo reflexiona y reconstruye su propia narración. Como señala Connely & Clandinin (2006), la investigación narrativa es una manera de pensar sobre la experiencia.
- Dentro del ámbito artístico, algunos autores señalan que el concepto “*identidad narrativa*” hace referencia a una forma de hacer de los artistas contemporáneos, que importan los significados socialmente asumidos dentro de la cultura -especialmente los significados de las imágenes como símbolos o iconos, o como memoria colectiva- para filtrarlos a través de la experiencia personal y decodificarlos.

La investigación está dividida en tres bloques de los que el primero corresponde al marco conceptual e incluye dos capítulos:

El Capítulo 1 lleva por título *El conflicto en el arte: del arte como objeto al arte como experiencia* y en él se abordan las relaciones entre tres conceptos: arte, identidad y conflicto desde epistemologías occidentales. Está dividido en tres apartados. El primero se centra en la relación entre arte y conflicto situando de forma subjetiva una serie de episodios del arte reciente que han redefinido los límites tradicionales del mismo y plantean una evolución desde el objeto hasta el espectador. El segundo apartado se interesa en las relaciones entre arte e identidad, principalmente las aproximaciones que surgen a partir de los años 60 desde la perspectiva feminista. En este recorrido podemos diferenciar un primer momento que investiga la representación de la identidad, principalmente en la tradición y la cultura, para a continuación explorar aspectos en torno a cómo se construyen las identidades, en esa tradición y esa cultura. A continuación se analiza la obra de una serie de artistas que han sido referentes en esta investigación dentro de la perspectiva de la construcción de las múltiples identidades. El tercer apartado explora la relación entre identidad y conflicto, principalmente la evolución del concepto de identidad desde una esencia individual hasta su definición como construcción social contextualizada.

El capítulo 2, *Mi conflicto*, introduce el concepto de “profesor artista”: muestra la doble situación profesional en la que me sitúo y cómo ha influido en mi forma de entender el arte y la educación. Incluye una revisión de proyectos artísticos personales realizados durante este período con la finalidad de buscar estrategias desde la práctica

artística para llevar a cabo esta investigación y tender puentes entre los dos ámbitos profesionales.

La segunda parte abarca la metodología y la descripción del proceso de investigación:

El capítulo 3 comprende la *perspectiva teórica y metodológica*. En el primer apartado se exponen las características de la investigación cualitativa y posteriormente se contextualiza la investigación dentro del paradigma participativo, las perspectivas epistemológica y teórica y la metodología de la investigación-acción. El tercer apartado se centra en la investigación-acción en las artes y más concretamente el giro hacia la narrativa que las ciencias sociales han experimentado en los últimos años, especialmente en la perspectiva performativa. Se enuncian las principales teorías de las investigaciones basadas en las artes (IBA) y finalmente se revisan algunos problemas y áreas de las IBA que han sido tenidos en cuenta en esta investigación.

En el capítulo 4, *Planteamiento de la investigación*, se explica la metodología llevada a cabo. Este capítulo formula inicialmente el objetivo y los intereses de la investigación, tanto artísticos y didácticos como personales y profesionales. A continuación se desarrollan otras investigaciones precedentes que se han llevado a cabo en el aula y que han sido el punto de partida de este trabajo. En el siguiente apartado se fundamenta la metodología desde cuatro perspectivas del arte: como conflicto, como experiencia multidimensional, como estructura de conocimiento y como contra-representación. A continuación se muestran las diferentes narrativas utilizadas durante el proceso: la narrativa escrita, visual y performativa y se explican una serie de estrategias denominadas contra-narrativas y que surgen del análisis del trabajo de artistas contemporáneos. Por último se describe detalladamente el proceso de investigación en diferentes fases, desde el planteamiento inicial de la propuesta en el aula hasta la elaboración de una exposición en el Museo Provincial de Lugo con los trabajos resultantes.

La tercera parte es la investigación y constituye el capítulo 5: *Resultados y discusión*. En el apartado de resultados se muestra los datos obtenidos del estudio atendiendo a las tres narrativas (escrita, visual y performativa) que han formado parte del proceso investigador. A continuación se expone una muestra de casos paradigmáticos que profundizan y explican el proceso llevado a cabo. Finalmente en la discusión se presenta el análisis de los resultados anteriores con el fin de profundizar en nuevas cuestiones. Se divide en 4 apartados: el primero introduce conceptos en relación a la semiótica y la investigación hermenéutica que serán claves para el análisis e interpretación y los siguientes incluyen los resultados obtenidos en las diferentes narrativas: escritas, visuales y performativas.





PRIMERA PARTE:
MARCO
CONCEPTUAL

Rineke Dijkstra
De la serie Olivier Silva, 2000-2003
Fotografía color
126 x 107 cm

CAPÍTULO 1

EL CONFLICTO EN EL ARTE: DEL ARTE COMO OBJETO AL ARTE COMO EXPERIENCIA

Este capítulo explora las relaciones entre tres conceptos: arte, conflicto e identidad y da cuenta de la evolución de los mismos producto de esta interacción. Se divide en tres apartados, cada uno de los cuales analiza los vínculos entre esos términos en una relación de pares: arte y conflicto, arte e identidad e identidad y conflicto.

En el primer apartado determino de una manera personal y subjetiva una serie de episodios que ejemplifican diferentes conflictos en el arte. Con estos episodios no pretendo clasificar ni organizar los conflictos sino mostrar un recorrido a través de experiencias en determinados momentos, históricos o vividos, y cómo han influido en mi visión del arte. Al mismo tiempo, este recorrido plantea una transformación; los conflictos presentados son el motor de cambio que amplían los límites tradicionales del arte y van desde una fase inicial que conceptualiza el arte como un objeto universal y singular hasta una visión del arte como experiencia, es decir, como una manera de conocer y transformar nuestra realidad.

Considero necesario establecer un recorrido por esta transferencia de identidades del arte desde el objeto hasta el espectador, porque en él subyace la ideología de la investigación. Entender el arte desde una u otra perspectiva implica posicionarse desde dos concepciones muy diferenciadas: las investigaciones que parten del arte como un objeto se centran en la representación y tratan de articular teorías que interpretan y explican ese objeto. Por el contrario, las investigaciones que se sitúan en la experiencia se centran en la construcción de estrategias que interrumpen esas interpretaciones y explicaciones para producir otras alternativas fruto de la reflexión personal. Una forma de hacer más próxima a la práctica artística contemporánea que como señala Mendizábal (2009) “[El arte] sobre todo es curiosidad y experiencia y mirar lo cotidiano con extrañeza.”

Para aproximarnos al arte desde una perspectiva del conflicto es importante reconocer el arte como una construcción social que produce identidades y experiencias. Por lo tanto, ya no se puede hablar de arte como un objeto -sobre el que es posible establecer un conjunto de teorías organizadas para el estudio- sino como una estructura de conocimiento que comprende al espectador; una estructura reflexiva que posibilita el cambio personal y social. De acuerdo con la aproximación ontológica de Gadamer, la obra de arte no es únicamente un suceso onírico sino una forma de conocimiento; una experiencia del mundo y en el mundo que modifica radicalmente a quien lo hace (Gadamer, 1960).

En el segundo apartado de este capítulo exploro las relaciones entre arte e identidad, principalmente las investigaciones que se producen desde los años 60 hasta la actualidad y que podemos articular en dos momentos complementarios:

- Unas primeras investigaciones artísticas que ponen el acento en cómo se representa la identidad a través de los medios de comunicación, cultura, tradición, etc., para mostrar las desigualdades con las que esa identidad es presentada y poder así incorporar otras experiencias surgidas de colectivos marginados y excluidos del canon artístico.
- El momento actual, donde ya se reconoce la multiplicidad de la identidad y el interés se centra en cómo se construye y las estrategias que empleamos, no solo para mostrarnos a los demás, sino también para pertenecer al grupo o a la comunidad. Dentro de este apartado incorporo los trabajos de una serie de artistas que abordan esta perspectiva de la construcción de la identidad y han sido un referente en esta investigación.

Por último, el tercer apartado aborda las relaciones entre identidad y conflicto; un recorrido que mantiene ciertas similitudes con la evolución del concepto de arte, ya que a través de diferentes etapas, la identidad amplía su definición desde una concepción generalista hacia un concepto múltiple y multidimensional, como un constructo psicosocial plenamente contextualizado.

1.1 ANTECEDENTES: ARTE Y CONFLICTO

A continuación expongo de forma episódica, fruto de una selección personal, una serie de conflictos del arte occidental desde principios del Siglo XX hasta la actualidad. La presentación de estos conflictos no pretende ser exhaustiva, responden a los que considero más significativos para el concepto de conflicto y al mismo tiempo me nutro de elementos que constituyen mi propio planteamiento. Estos conflictos abarcan problemáticas en torno a diferentes aspectos de la identidad del arte: su definición, sus límites, el género, la originalidad, el aura, etc., pero no deben ser vistos de forma aislada; muestran un recorrido por diferentes concepciones del arte, desde una esencia única e universal inherente al objeto, hacia la experiencia del espectador que contextualiza la obra.

No obstante, esta transferencia de identidades, desde el objeto hasta el espectador, transcurre lentamente a partir de finales del Siglo XIX y no será hasta los años 60 cuando el conflicto estalle y se haga visible. En este trayecto distinguiremos diferentes formas de aproximarnos al arte, que se evidencian en los diversos conflictos: una concepción tradicional de el arte como objeto (presente hasta la aparición de los nuevos medios de reproducción técnica que surgen con la revolución industrial), el arte como sujeto (que se manifiesta en el discurso de la originalidad de las vanguardias), el arte como concepto (a partir de los años 60 con movimientos como el arte conceptual o el *land art*) y el arte como experiencia (con la incorporación de movimientos artísticos marginales que huyen de la interpretación y ceden paso a la visión del espectador.)

Episodio 1: El Sr. Mutt o el conflicto de la desaparición del aura



Duchamp, Fuente, 1917

La relación entre conflicto e identidad en el mundo del arte tiene un referente en Duchamp y la serie de *ready-made* que realiza a partir de 1913¹. Por *ready-made* (u *objet trouvé*) se designa la apropiación de objetos cotidianos de consumo, carentes de valor artístico en sí mismos que, al ser descontextualizados, cuestionan el concepto tradicional de arte y asumen en ellos el sentido de objetos artísticos.

En 1917 el artista Marcel Duchamp firma un urinario como R. Mutt, lo invierte y lo envía a la exposición abierta de la Sociedad de Artistas Independientes en Nueva York bajo el título “*Fuente*”. La pieza es rechazada y no se exhibe. En mayo de ese mismo año se publica en la revista *The Blind Man* (New York) el siguiente texto cuyo responsable fue el mismo Duchamp, aunque él nunca reconoció su autoría.²

*Dicen que cualquier artista pagando seis dólares podría exponer.
El Sr. Richard Mutt envió una fuente. Sin discusión esté artículo desapareció y nunca fue exhibido.
Cuales fueron las bases para rechazar la fuente del Sr. Mutt;
1 Alguien afirmó que era inmoral, vulgar.
2 Otros, que era un plagio, una simple pieza de fontanería.
La fuente del Sr. Mutt no es inmoral, eso es absurdo, no más que una bañera es inmoral (...)
Si el Sr. Mutt hizo su fuente con sus propias manos o no, no tiene importancia.
Él la ESCOGIÓ. Él tomó un artículo de la vida corriente, y lo situó para que su significado utilitario desapareciera bajo un nuevo título y un punto de vista- creó un nuevo pensamiento para ese objeto.*

El famoso urinario invertido que Duchamp firma y exhibe como obra de arte, formula con ironía la pregunta ¿qué es el arte? y, al mismo tiempo, plantea preguntas subversivas sobre la identidad del objeto artístico: ¿qué hace que un objeto sea considerado una obra de arte?, ¿su carácter de obra única?, ¿su elaboración artesana?. Preguntas que se nos presentan como enunciados sencillos pero, solo con ser formuladas, desatan una cadena de reacciones que hacen tambalear los pilares sobre los que se sustentaba la definición de arte. Implican repensar conceptualmente el arte como un producto cultural e histórico, y no como una esencia única, inherente al objeto y universal.

El *ready-made* evidencia la crisis a la que se enfrenta el objeto artístico. Sin embargo, el origen de este conflicto había comenzado silenciosamente tiempo atrás, con la aparición de la fotografía y la imagen en movimiento a finales del siglo XIX. Los nuevos medios tecnológicos, como la fotografía o el cine cuestionan la idea de originalidad atribuida al objeto artístico al ser posible su reproducción en serie. Permiten, por ejemplo, elaborar un número indefinido de impresiones a partir de un negativo fotográfico. Dos décadas más tarde de la aparición del primer *ready made*, en 1936, Walter Benjamin en su

1 *Rueda de bicicleta montada sobre un taburete* inaugura la primera serie en 1913. Le siguieron, *Escorridor de botellas* (1914), *Fuente*, (1917) y en 1919 una lámina de la Gioconda con bigote y perilla y el juego de palabras L.H.O.O.Q

ensayo *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, analiza el concepto de originalidad en la nueva era de la reproducción de objetos en serie. Los nuevos medios mecánicos de reproducción y el consiguiente desarrollo de nuevas formas de arte, como el cine y la fotografía, en los que no existe una obra original, liberan al arte de aquello que se le consideraba propio: su carácter de objeto único.

La pérdida de la originalidad redefine el concepto de aura atribuido a la obra. El aura ya no puede ser entendida como una experiencia estética inherente al objeto y, por lo tanto, universal, sino que depende de atributos externos como su valor cultural, su autenticidad o su pertenencia a determinados grupos. El aura artística se descubre como construcción social, asociada a estructuras de poder primitivas, feudales o burguesas que, a través del uso y la repetición, adquiere sus posteriores implicaciones rituales y mágico-religiosas. La reproductibilidad técnica y su inevitable encuentro con el arte cuestionan las convenciones tradicionalmente asumidas por el objeto artístico, que se ve despojado de su singularidad para descubrirla fuera de sí, en los ojos de los que lo miran.

Quizás por eso, como señala Schneckenburger (2001), los primeros *ready-made* no despertaron inicialmente ningún entusiasmo. El *ready-made* era claramente autorreferencial. Duchamp quería “salir del arte”, plantear cuestiones críticas y subversivas; una especie de *antiarte*, de negación, de rebelión contra el orden establecido más propio del movimiento dadaísta del que formó parte. Fueron las generaciones posteriores, a partir de los años 60, con el resurgir de una nueva sensibilidad postmoderna, las que reivindicaron el *ready made* como estrategia artística, presente en movimientos como el Land Art, el Minimalismo o el Arte Conceptual.

El concepto de originalidad sobre el que se interroga el *ready-made* va ligado al concepto de apropiacionismo. El artista, al apropiarse de un objeto cotidiano y llevarlo a la categoría de arte, cuestiona la intervención directa de sí mismo en la producción de la obra. No solo implica la incorporación de un nuevo campo de materiales que proceden del mundo industrial o de los medios de comunicación, susceptibles de ser trabajados artísticamente, también difumina los bordes entre alta y baja cultura y expande los límites del arte hacia las esferas de lo social, lo político y lo cultural.

Como estrategia artística, nos conecta con el contexto. Mediante la operación de releer y rescribir los elementos de nuestro entorno bajo una nueva práctica crítica, podemos comprender, ampliar y modificar los significados que conforman nuestro mundo de maneras antes impensables. Tal vez por eso, el *ready made* ha sido una herramienta fundamental en movimientos artísticos marginales: permite ampliar los significados que damos a las cosas cotidianas, interrumpiendo así la ilusión de naturalidad, para dar cabida a la diferencia. Sobre la práctica apropiacionista postmoderna Juan Luis Martín Prada (2001:7-8) aclara que “*no puede ser entendida simplemente como una frívola y acrítica estética referencial e historicista, comprometida exclusivamente con la búsqueda del placer de un lenguaje diferido, desplazado en el tiempo. No es el concepto de transmisión de las imágenes, estilos y pautas estéticas a través del tiempo*”

el que opera aquí sino, sobre todo, el de su reubicación contextual. Y ésta orienta inevitablemente la reflexión sobre el arte hacia las esferas de lo social y de lo político”.

La postmodernidad inaugura una nueva dimensión en la conciencia estética al expandir el arte a todos los ámbitos de la vida. En esta nueva sensibilidad, que rompe con el taller para hacer extensible el arte a la vida y viceversa, el *ready made* abre un inmenso campo de posibilidades como puente entre los dos mundos. No sabemos si Duchamp fue consciente de estas implicaciones³, pero sí sabemos que el *ready-made* actuó y actúa como un generador de energías que conectó sensibilidades diferentes en épocas distintas: desde una negación moderna del arte hasta una búsqueda postmoderna de la identidad. Las ideas de plagio y vulgaridad a las que alude el texto de Duchamp, en referencia a las opiniones vertidas por los críticos de la época ante el urinario, pueden considerarse los primeros brotes de las principales investigaciones que llevarán a cabo los artistas en décadas posteriores (a saber: el concepto de originalidad –plagio- y los límites entre alta y baja cultura –vulgaridad-)

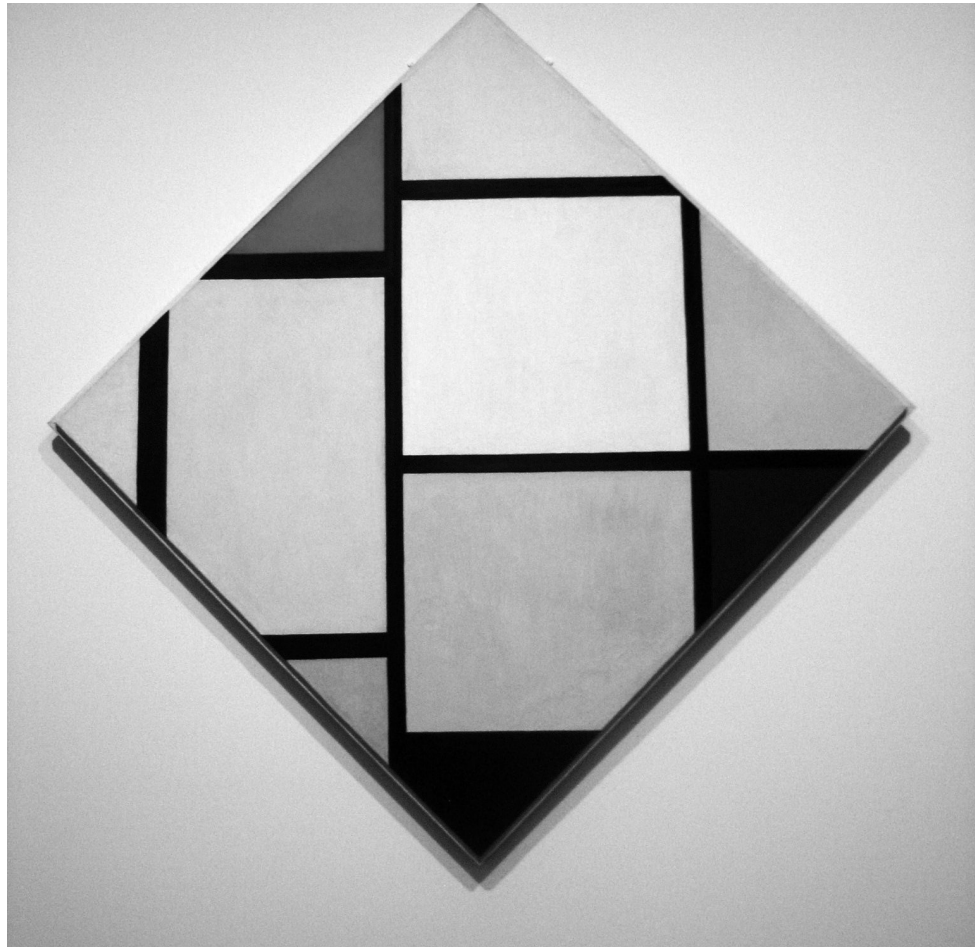
El conflicto de la identidad del arte comienza con la crisis del objeto artístico que se descubre incapaz de encajar en sus límites conceptuales, en su propia definición mediada por una serie de convenciones atribuidas históricamente y aceptadas socialmente. No solo eso, su singularidad, le es arrebatada por los medios de reproducción técnicos. Como cualquier conflicto, se descubre fugazmente y continúa con una fase de negación -no es asumido por los siguientes movimientos que configuraron las vanguardias-, permaneciendo latente, oculto bajo el discurso de la originalidad que los artistas reclaman para sí. Finalmente, resurge en postmodernidad, como estrategia artística; una forma de trabajar con la realidad para intentar cambiarla.

Episodio 2: El fin de las vanguardias históricas o el conflicto de la originalidad

El conflicto de la originalidad también se produce al colisionar los conceptos tradicionales, herederos del pensamiento moderno, con la nueva realidad de la sociedad industrial de principios del siglo XX. Como hemos visto, en esta colisión, el objeto artístico se deconstruye desde diferentes perspectivas; la obra de arte pierde su carácter ritual mágico o religioso para convertirse en una categoría históricamente delimitada y no universal, en una designación arbitraria. La noción de aura tradicionalmente asociada con el objeto artístico desaparece. Su identidad no reside en una esencia innata dada, sino en un proceso social de construcción; en consecuencia, el arte ya no reside en el objeto, lo que implica la búsqueda de un nuevo espacio para el arte. Entretanto, los artistas, al tomar conciencia de que la singularidad del objeto artístico se escapa, parecería que quisieran retenerlo para sí: son las vanguardias y la reivindicación de la subjetividad, donde la concepción del arte se transfiere del objeto al sujeto -el artista creador- a través del discurso de la originalidad.

El arte moderno (identificado en Europa con las vanguardias históricas) surge a

3 Vid. Schneckenburger (2001)



Piet Mondrian,
Tableau No. IV; Composición con
Rojo, Gris, Azul, Amarillo y Negro
(Óleo sobre Lienzo) c. 1924/1925.

finales del siglo XIX y es, en parte, una respuesta a la aparición de la fotografía, que había vuelto obsoleto el concepto de pintura como representación. Mientras que las fotografías son vistas como fragmentos que constituyen el mundo y se les atribuye un carácter de realismo, evidencia y veracidad, lo que se pinta deja de ser una mimesis, una imitación de la realidad, y pasa a ser una interpretación.

Todos estos movimientos de las vanguardias, aunque con planteamientos diferentes, abrazan el discurso de la originalidad en el arte. Al entenderse el arte como una interpretación de la realidad, la originalidad se había transformado en una búsqueda de subjetividad, con su consiguiente manifestación plástica visual: el estilo. El culto al estilo lleva implícita la exaltación del artista como sujeto creador, en esencia, la expresión de una individualidad genial que se vale de una competencia artesanal virtuosa para elaborar su obra (talento). En las vanguardias artísticas -que surgen a partir del impresionismo a finales del XIX-, el concepto de lo original se traduce en una negación de la tradición. La paradoja es que, al reivindicar la originalidad para la obra con independencia del pasado, el artista se convierte en una especie de creador absoluto, de genio, lo cual es en el fondo una manera de apropiarse del aura, de retenerla dentro del taller, desplazándola desde la peana hacia sí mismo.

Krauss (1996) señala que aunque los artistas vanguardistas adoptan diferentes máscaras e ideales: revolucionario, dandy, anarquista, místico, etc., el discurso de la originalidad es una constante en todos esos movimientos⁴. La originalidad, cuyo valor en sí radica en el carácter liberador de lo nuevo, entendido casi de manera revolucionaria como opuesta a la tradición, desplazando y sustituyendo las aportaciones predecesoras, supone un comienzo desde cero. No hay antepasados, solo hay un presente para experimentar. En esta ausencia de pasado, se extiende la parábola de la autocreación absoluta: el artista se reafirma como creador, como genio capaz de producir con independencia de la tradición.

La figura del artista-genio fue asumida rápidamente y, a pesar de haber sido posteriormente muy cuestionada, es una de las ideas que mejor han calado en la sociedad, incluso hoy en día pervive en el imaginario colectivo y es ampliamente difundida en la cultura comercial. También es interesante reflexionar sobre su implicación e influencia actual en el ámbito educativo. Efland, Freedman, y Sturr (2003) señalan que muchas de las prácticas empleadas hoy en día por los profesores de arte, si no la mayoría, están basadas en concepciones del arte moderno, como la evaluación de las aptitudes de los alumnos según el grado de originalidad o creatividad de sus trabajos o la importancia de los principios formales del diseño en el currículo. En mi experiencia en el aula, la asimilación de estas concepciones son fácilmente observables, por ejemplo, en los preconceptos de los estudiantes en torno al arte como habilidad o talento, lo que dificulta la producción personal de proyectos y favorece la reproducción de modelos artísticos validados por la convención.

Gablick (1984)⁵ sostiene que la modernidad propugnó un arte autónomo cuyos valores estéticos eran considerados como fines en sí mismos. La modernidad era vista como una cruzada para generar nuevos valores sociales y espirituales en un mundo cada vez más materialista y los artistas integrantes de las vanguardias estaban comprometidos con esta tarea, intentaban mantener una visión pura de la verdad y se alejaron de la sociedad, refugiándose en el taller. Incapaces de encontrar algún sentido en el mundo de finales del siglo XIX y principios del XX, decidieron buscarlo en su interior e inauguraron la postura “del arte por el arte”. Gablick (1998:21) describe este fenómeno como “*una respuesta necesaria a una realidad social que ya no podían hacer suya*” y concluye que “*el verdadero problema de la modernidad ha resultado ser el problema de la fe: la pérdida de la fe en cualquier sistema de valores más allá del yo*” (pp. 29-30)⁶. Al abandonar su misión social o espiritual, la comunidad de artistas limitó el arte a la condición de mercancía que se ofrece en el mercado alcanzando un enorme éxito comercial.

A finales de los años 50 las vanguardias empiezan a dar síntomas de agotamiento y a verse como una rutinaria sucesión de novedades formales que conducen de forma progresiva hacia la abstracción⁷. A principios de los 60 surgen una serie de obras de arte

4 Vid. Krauss, R. (1996)

5 Citado en Efland, D. A., Freedman, K. y Sturr, P. (2003) p.15

6 Citado en Efland, D. A., Freedman, K. y Sturr, P. (2003) p.16

7 Rosalind Krauss, en su texto “*La originalidad de las vanguardias*”, reflexiona sobre el proceso

que desafían los planteamientos del arte moderno. El carácter innovador del mismo, su énfasis en la originalidad, es cuestionado y al mismo tiempo, la figura del artista como intelectual, portador de unos valores universales, se empieza poner en tela de juicio.

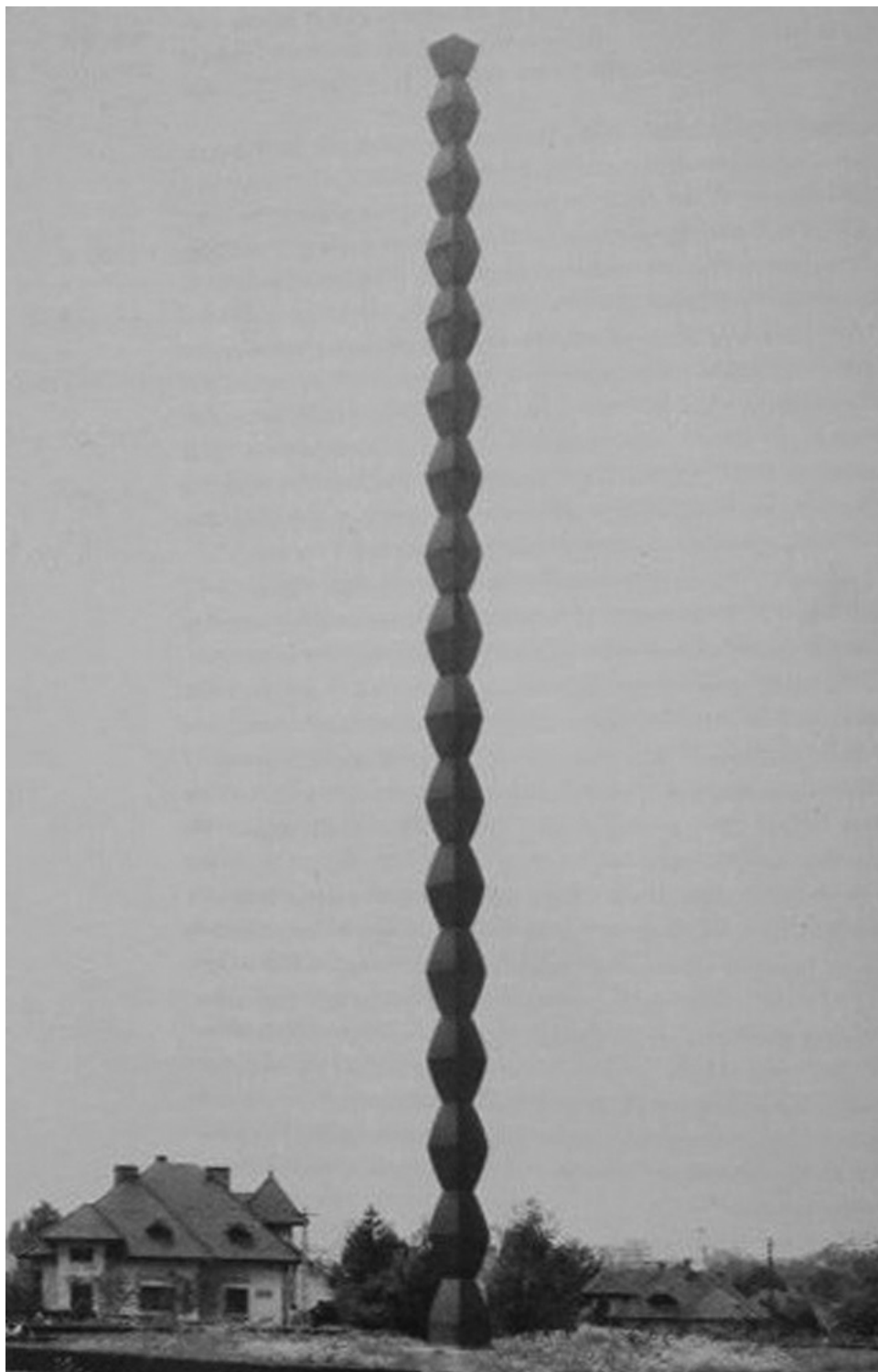
Kim Levin (1979)⁸ describe la comunidad artística de finales de la década de los 70 marcada por la crisis de la originalidad y el estilo de las vanguardias en un nuevo contexto sociocultural:

Había ocurrido algo, algo tan importante que fue ignorado con incredulidad: la modernidad se había quedado sin estilo. Incluso parecía que la idea misma del estilo se hubiese desgastado, pero sucedía que el estilo -la invención de conjuntos de formas- era precisamente una inquietud propia de la modernidad, al igual que la originalidad. La tradición de lo Nuevo, la llamó Harold Rosenberg. A principios de los años setenta los críticos y artistas modernos prodigaban predicciones funestas acerca de la muerte del arte. Pero en ese momento era obvio que lo que se terminaba no era el arte sino una época...

Al refugiarse en el yo, el arte se había transformado en una forma de organizar la sociedad de acuerdo a los ideales racionalistas de la Ilustración que originaron el movimiento moderno. Sin embargo a partir de los años 60 estos ideales ya no servían en su afán de estructurar una sociedad fragmentada, convulsa y ubicada un contexto diferente. El yo también se había fracturado en sus márgenes, desde donde surgen otras voces que reclaman un espacio para la diferencia. Como señala *Martínez Vazquez, (2005:492): Las creaciones de las mujeres han conseguido modificar las fronteras delimitadores de los conceptos y las creencias fundamentales sobre el arte, la historia del arte, el papel del artista y la recepción de las obras. El feminismo ha destruido los mitos culturales que informan el criterio de corriente maestra: originalidad, creatividad, genio, maestría.*

de abstracción en las vanguardias históricas a partir del encuentro con un esquema formal subyacente, la retícula. La retícula descubre el discurso de originalidad de las vanguardias como resultado de la repetición y la recurrencia. "La retícula está presente en los artistas de vanguardias Malevich, Mondrian, Leger y Picasso... Presenta varias propiedades estructurales que la hacen inherentemente susceptible a la apropiación vanguardista: una de ellas es su impermeabilidad al lenguaje. (...)La retícula promueve este silencio, expresándolo además como una negación del discurso. La absoluta éxtasis de la retícula, su carencia de jerarquía, de centro, de inflexión, refuerza no solo su carácter anti-referencial, sino -lo que es más importante- su hostilidad hacia la narración. (...) Lo sorprendente de la retícula es que, pese a su enorme efectividad como abanderada de la libertad, es extremadamente restrictiva en lo que respecta al ejercicio real de la libertad. La retícula ...es extraordinariamente inflexible. Nadie puede atribuirse haberla inventado, y cada vez que uno la despliega, resulta extremadamente difícil ponerla al servicio de la invención. Por ello, al examinar las carreras de los artistas que más se han comprometido con la retícula, vemos que desde el momento que se someten a ella su obra deja virtualmente de evolucionar y se caracteriza por la repetición. A ese respecto los casos de Mondrian, Albers, Reinhardt y Agnes Martin son ejemplares." Krauss (1996:171)

Episodio 3: El Campo Expandido o el conflicto de los límites del arte



Brancusi, Colonne sans fin en Tirgu Jiu , Rumanía, bronce, 1937-38

En la postmodernidad, a partir de los años 60, los límites conceptuales de las distintas manifestaciones artísticas (escultura, pintura, dibujo, fotografía...) se diluyen. Los artistas tienen que hacer frente a una nueva realidad social, política y cultural más plural y fragmentada, donde las rígidas definiciones previas establecidas ya no son válidas, en cuanto no sirven para "explicar"- de acuerdo con los planteamientos modernos- la nueva realidad. En este contexto, uno de los textos que mejor ejemplifica la continua redefinición de los límites del arte es el artículo de Rosalind Krauss de 1978, "*Sculpture in the Expanded Field*" ["La escultura en el campo expandido"], incluido en *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths* (1986). Krauss parte del concepto tradicional de escultura como monumento: una señal en un lugar concreto para un significado o acontecimiento específico, y describe como, a finales del siglo XIX, la convención escultórica empieza a fallar, ya que algunas obras encargadas para sitios específicos son relocalizadas o reproducidas en otras ubicaciones. Paulatinamente, la escultura se hace nómada y se desvanece la lógica del monumento, al liberarse de la peana, representando su propia autonomía. La pérdida de lugar de la escultura supone un campo de experimentación que es explorado en las diversas corrientes de las vanguardias -futurismo, cubismo, constructivismo, dadaísmo, surrealismo, etc.- Krauss (1996:293) expresa esta idea en los siguientes términos:

Se traspasa el umbral de la lógica del monumento y se entra en un espacio de lo que podríamos llamar "su condición negativa", en una especie de deslocalización, de ausencia de hábitat, una absoluta pérdida de lugar. O lo que es lo mismo, entramos en el arte moderno, en el período de la producción escultórica que opera en relación con esta pérdida del lugar, produciendo el monumento como abstracción, el monumento como una mera señal o base, funcionalmente desubicado y fundamentalmente autorreferencial.

Podemos observar la pérdida de lugar de la escultura en las obras de autores representativos de los movimientos de los años 60 y 70: las espirales de piedras realizadas en las desembocaduras del río por Richard Morris, las perforaciones de casas y edificios de Burden, las instalaciones de neones de Dan Flavin, las obras de látex, fibra de vidrio y plástico de Eva Hesse o las performances del grupo Fluxus. Krauss explica como a partir de los años 60, la escultura es un cajón desastre cuyo contenido, difícil de precisar, se define por el negativo de su función: "*solo se podía caracterizar por aquello que no era.*" La escultura es aquello que no es arquitectura ni paisaje, pero, al mismo tiempo, supone admitir en su definición aquello de lo que se ha excluido, la arquitectura y el paisaje. Paisaje, no-paisaje, arquitectura, no arquitectura son conceptos que se sitúan en un campo que se expande.

La escultura ya no es el privilegiado término medio entre dos términos ajenos. La escultura no es más que un término en la periferia de un campo en el que hay otras posibilidades estructuradas de diferentes maneras. Y hemos logrado el "permiso" para pensar en esas otras formas. (1996:297)

El arte en el campo expandido supone repensar los conceptos desde los límites,

más allá de las definiciones que determinan lo que una cosa es, su esencia. No hay esencias, no hay Verdad que pueda ser delimitada por su definición, hay un espacio fragmentado que se expande y multiplica, y genera, en su expansión, nuevas relaciones entre conceptos. El arte ya no se piensa desde los conceptos (paisaje, no paisaje, arquitectura, no arquitectura); es en los espacios intermedios donde es posible la construcción de nuevos significados que implican otras formas de aproximarse al arte.

Una forma de hacer que se relaciona con la tarea de la filosofía propuesta por Deleuze y Guattari. En su obra *Mil mesetas*, publicado en 1980, exponen la idea de rizoma o sistema abierto en filosofía. La filosofía se ocupa de crear conceptos. Los conceptos no aparecen ya dados, no son preexistentes, sino que es preciso crearlos, inventarlos, y para ello se requiere tanta inventiva o tanta creatividad como en las ciencias o las artes. Los conceptos, por lo tanto, no son meras generalidades, sino “*singularidades que reaccionan sobre los flujos ordinarios de pensamiento*”. (1996:54)

Durante mucho tiempo los conceptos han sido utilizados para determinar lo que una cosa es (esencia). Por el contrario, a nosotros nos interesan las circunstancias de las cosas ¿en qué caso?, ¿dónde y cuándo?, ¿cómo?, etc. Para nosotros el acontecimiento debe decir el concepto, no la esencia. (1996:44)

Hay un sistema abierto cuando los conceptos se relacionan con las circunstancias y no con las esencias. Al plantear la necesidad de crear conceptos, *Mil Mesetas* propone una tarea *constructivista* próxima a las artes y las ciencias, similar a la idea de campo expandido propuesta por Krauss en el arte: “*Crear conceptos es construir una región del plano, añadir una región a las existentes, explorar una nueva región, llenar un vacío*”, Deleuze (1996:234). De la misma manera que el arte amplía su definición revisando los conceptos tradicionales desde sus límites conceptuales (escultura, dibujo, fotografía, pintura), la filosofía revisa los estadios intermedios, mixtos, entre los conceptos. Mientras que los conceptos son compuestos ya consolidados, lo importante ahora son las relaciones entre ellos que surgen al explorar su interacción y sus límites.

La irrupción del Arte Conceptual o del *Land Art* a partir de los años sesenta supone un cambio de paradigma en la producción y la recepción del arte. Las prácticas artísticas ya no se limitan a un medio específico, sino que se abren a multitud de medios y dan prioridad al proceso y no al resultado final. Lucy Lippard denominó este cambio de paradigma la “*desmaterialización del objeto artístico*” donde el arte se transforma en concepto que incluye prácticas y medios no tradicionales. Kraus (1996) señala que la práctica artística en la postmodernidad, no viene determinada por un medio -escultura, dibujo, fotografía- sino por una práctica crítica sobre un conjunto de términos culturales donde la utilización de cualquier medio es posible. Y este proceder no solo incluye al arte, sino a todas las ciencias humanas, incluida la historia, la filosofía o la educación.

Episodio 4: Modernos y Postmodernos o el conflicto de la Verdad del arte

DOLK, Bergen, Vestre Strømkaien, 24. okt. 2007
Interpretación de la fotografía de Eddie Adams (1968)
sobre la guerra de Vietnam.



La revuelta estudiantil de mayo del 68, la popularización de los medios de comunicación de masas y el impacto que tienen en los acontecimientos políticos, como el escándalo Watergate, la crisis económica de los años 70, derivada del aumento del precio del crudo, o la guerra de Vietnam, que se convierte en la primera guerra televisada -y es, precisamente, la retrasmisión en tiempo real de las imágenes sobre el conflicto la que crea una sensibilización en la opinión pública sin precedentes- originan un nuevo contexto histórico-social que muchos autores han bautizado como Postmodernidad. Los medios de comunicación traen a presencia lo cotidiano y lo cotidiano se hace presente en multiplicidad de perspectivas. Con ellos, los acontecimientos dejan de ocupar el espacio ajeno del allí para habitar el espacio presente del día a día. Las crisis sociales propician la aparición de movimientos feministas, y se reclaman las libertades de las minorías étnicas y sexuales. El mundo ya no se puede aprehender bajo los conceptos de la modernidad, que hablaba en nombre de unos valores universales, y la verdad depende de la perspectiva o el contexto, más que de un esquema universal.

Es una conquista del 68: que todo el mundo hable por cuenta propia. Foucault decía que el intelectual ha dejado de ser universal para tornarse específico, es decir, que no habla ya en nombre de unos valores universales sino en función de su propia competencia y de su situación. (Deleuze:1996:142)

Frente a la cultura oficial propuesta por la modernidad, ahora es visible la “mirada del otro”, la mirada del extranjero excluido de la cultura oficial que universaliza y crea jerarquías de poder -la mayoría de las veces invisibles e insondables-. Desde el



arte y la filosofía los años 70 supusieron un desmantelamiento de las relaciones de poder allí donde tienen lugar, es decir, en todas partes. En filosofía son ejemplares las investigaciones sobre las relaciones entre el poder y el saber de Foucault (1966, 1969, 1975) y, en arte, las investigaciones sobre el género de los movimientos feministas y homosexuales. Es precisamente la creciente visibilidad de grupos minoritarios marginales la que desmantela los presupuestos sobre los que se había asentado la filosofía tradicional occidental bajo un escenario de racionalidad sistemática, de comprensión del mundo. Un mundo donde todo tenía que tener sentido. Y la búsqueda de sentido se redescubre ahora en jerarquías de poder que excluyen sistemáticamente planteamientos marginales, disidentes o de resistencia.

Las disciplinas de conocimiento, que se suponían neutrales y objetivas, otorgan ventajas sociales a los grupos dominantes a expensas de otros excluidos y no valorados. Desde diferentes ámbitos de conocimiento surge una corriente crítica postestructuralista que se preocupa por identificar y cuestionar las jerarquías implícitas en los discursos de las ciencias humanas: la supuesta neutralidad de la antropología, la ausencia de perspectiva diacrónica en la historia, la búsqueda de sentido de la filosofía, la comprensión del sujeto del psicoanálisis, etc. Eso incluye una revisión del pensamiento anterior, especialmente de la metafísica occidental tradicional (los conceptos que determinan lo que una cosa es, su esencia, las causas, el sentido y la finalidad de todo ser) y del pensamiento estructuralista precedente en su búsqueda sistemática de unos principios racionales generalizables. Jacques Derrida, Roland Barthes, Jean Baudrillard, Jacques Lacan, Gilles Deleuze, Julia Kristeva, Judith Butler, son destacados pensadores que se encuadran dentro de la crítica postestructuralista⁹. Los postestructuralistas no se

Portada de Jamie Reid
para el single Good Save the
Queen de los Sex Pistols, 1977

9 El término "postestructuralismo" es complejo; las investigaciones llevadas a cabo por los distintos

complacen con las abstracciones metafísicas que determinan lo que una cosa es, su esencia (el uno, el todo, la razón, el sujeto), sino que les interesan las circunstancias en las que se crean esos conceptos. Para ello, ponen énfasis en la reinterpretación de textos de pensadores anteriores como Sigmund Freud, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, fundamentalmente por su oposición a la “razón moderna”.

Surge una nueva actitud ante las ciencias y las artes: la “*deconstrucción*”, que es, en realidad, una nueva estrategia creativa. La deconstrucción es una forma de pensamiento que analiza, critica, y revisa los conceptos y cánones establecidos. Una crítica al sistema que lleva implícita la incapacidad de las ciencias y de las artes de establecer una estructura racional estable. De acuerdo con Elfand, Freedman y Sthur (2003:177) “*El [crítico] moderno puede aceptar el conflicto o la desproporción pero da por sentado que abarca una resolución de diferencias. La crítica deconstructiva, por el contrario toma el conflicto y la desproporción como norma. El crítico deconstructivista intenta descubrir oposiciones no tanto para resolverlas como para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado.*”

En el arte, se traduce en un cuestionamiento de la representación occidental, una revisión crítica del arte que huye de los cánones establecidos y quiere entrar en las esferas de la vida. La función del arte se transforma: ya no es una operación religiosa para explicar el mundo ni una mimesis, una forma de describir y representar acontecimientos; el arte es una herramienta que permite cuestionar el mundo en el que vivimos, “*un instrumento para modificar la conciencia y organizar nuevos modos de sensibilidad.*” (Sontag, 1996: 380)

Susan Sontag en sus textos “*Contra la interpretación*” y “*Una cultura y una nueva sensibilidad*”, publicados a principios de los 60, refleja el sentir de aquel momento ante las obras de arte. Surge una nueva sensibilidad donde el arte es una extensión de la vida. Como Sontag señala:

Esta nueva sensibilidad está arraigada, como es lógico en nuestra experiencia, en experiencias que son nuevas en la historia de la humanidad; en la extrema movilidad social y física; en la exhuberancia de la escena humana (individuos y comodidades materiales se multiplican a un ritmo vertiginoso); en el acceso a nuevas sensaciones, como la velocidad (velocidad física, como el viaje en avión; velocidad de imágenes, como el cine); y en la perspectiva pancultural de las artes, posible gracias a la reproducción en masa de objetos de arte. (Sontag, 1996:380)

El afán por la innovación, el progreso y la originalidad de las vanguardias artísticas, intelectuales y sociales que sustentaba el pensamiento moderno, es considerado como una forma autoritaria de conocimiento, que en su intento por determinar y comprender racionalmente la realidad excluye otras aproximaciones y niega la construcción de

autores no tienen una única doctrina común sino que se refieren a muchos ámbitos del conocimiento. Surgen, en la mayoría de los casos como reacción al estructuralismo, al que han pertenecido la mayoría de los autores. Además, los propios pensadores reniegan del término y, por regla general, no se identifican con él.

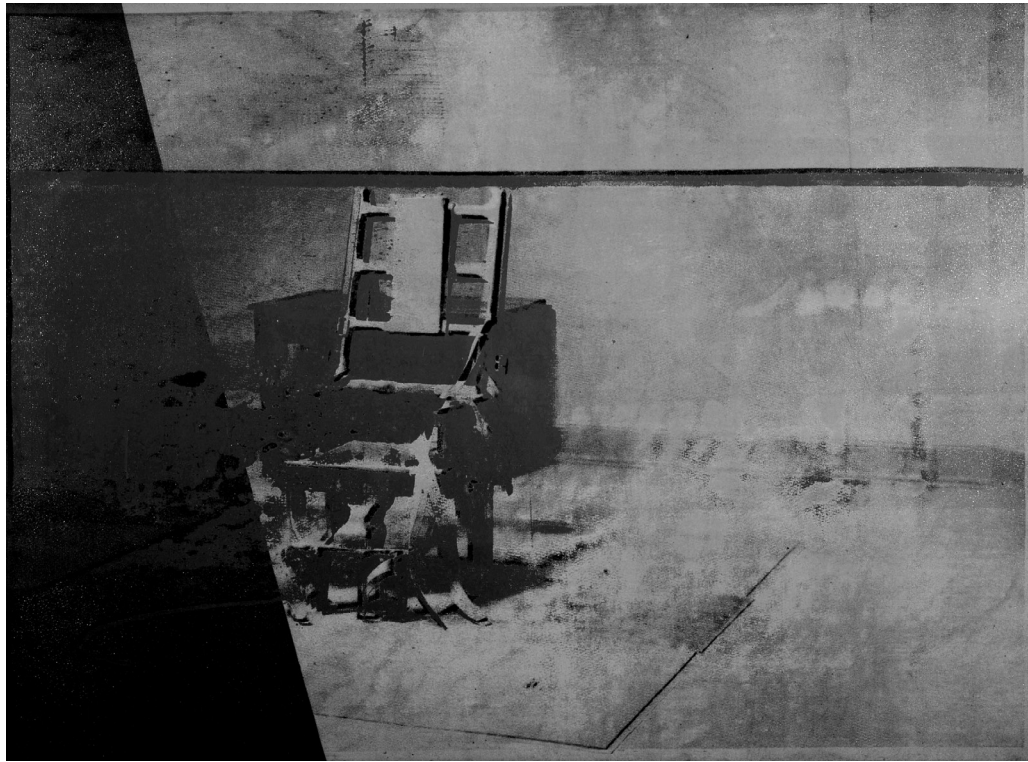
modelos de vida alternativos. La postmodernidad diluye la cultura popular frente a la cultura elevada, porque son las manifestaciones populares las que dan cuenta de modelos alternativos de diversidad, defiende la hibridación, el eclecticismo, (tomar elementos estilísticos del pasado para repensarlos desde el presente) la deconstrucción, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos. Lyotard llama “metarrelatos” a los grandes relatos que legitimaron el modelo racionalista de la modernidad y los diferencia de los mitos. Los metarrelatos son aquellos que han marcado la modernidad como consecuencia de la emancipación progresiva de la razón y de la ciencia frente al determinismo y la supremacía de la religión: *“legitiman las instituciones y las prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas, las maneras de pensar. Pero a diferencia de los mitos, éstos no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, una idea a realizar (1987:29-30)*

En la postmodernidad, el arte en el campo expandido es ya una realidad; los artistas desafían los límites artísticos con nuevos materiales, técnicas y temas frente a las convenciones aceptadas socialmente: se diluye el límite entre el arte y el no arte, entre la baja y la alta cultura, entre el objeto y el sujeto, cuestionando actitudes y estilo. Mientras las vanguardias habían hecho manifiesto su rechazo a la tradición en busca de lo original (lo nuevo), que se había transformado finalmente en una búsqueda de estilo y en la consiguiente exaltación del sujeto creador artístico, la postmodernidad revisa el pasado reciente para encontrar, precisamente, posicionamientos alternativos a las nociones de estilo, obra y sujeto que den cuenta de una realidad más diversa y compleja.

Episodio 5: Tan cerca y tan lejos, o el conflicto entre la interpretación y la experiencia

En este contexto, el *ready made* despierta de su letargo. A mediados de los sesenta aparecen los movimientos minimalista, conceptual y *pop* que recuperan el *ready-made*, bien a través de materiales industriales, bien a través de objetos encontrados y materiales corrientes perecederos, o bien a través de los objetos de la cultura de masas respectivamente. Esta recuperación del *ready made* se aleja del carácter autorreferencial de las piezas de Duchamp para dar paso a una nueva reinterpretación del objeto que amplía las estrategias artísticas con las que un autor se enfrenta a su obra, tendiendo puentes hacia el espectador.

Este episodio identifica, a partir de experiencias vividas ante obras de movimientos surgidos en los años 60, diferentes estrategias artísticas que sirven de marco a esta investigación o a mi propio trabajo artístico. Podemos clasificar estas estrategias en dos grupos: aquellas que parten de la interpretación y se articulan para construir un discurso (político, social, cultural), como ocurre en numerosas obras del arte conceptual y aquellas que anulan la interpretación para abrirse a nuestra experiencia (como la simplificación formal del minimalismo o el exceso de contenido simbólico del arte *pop*.)



Big Electric Chair, 1967, Andy Warhol,
© The Estate and Foundation of
Andy Warhol/VBK, Viena 2009
Foto: Moderna Museet, Stockholm.

A finales de los 60, el arte conceptual pone el acento en la idea frente a la ejecución material de la obra de arte. La mayoría de las obras conceptuales de ese momento hacen visibles las relaciones entre cultura y poder. El arte de vanguardia anterior, rápidamente academizado y asumido por el mercado del arte y la cultura comercial había abandonado la crítica y la resistencia inicial a favor del estilo. Taylor (2000) señala que el arte conceptual trata de recuperar esa radicalidad aunque, paradójicamente, necesita de la estructura museística para ser visible, convirtiéndose así en uno de los movimientos más rápidamente asumidos por los museos y el mundo comercial. Quizás porque, en su mayoría, los artistas encajaban en el perfil heredado de las vanguardias (hombres, blancos, occidentales) y la crítica al poder cultural de sus obras era fácilmente interpretable dentro del discurso moderno de la alta cultura.

El arte conceptual, fácil de transportar, de exhibir, de documentar y de asegurar, corría el peligro, en sus más diversas formas, de convertirse en la respuesta ideal a las oraciones del marchante de arte por su novedad formal combinada con pretensión radical. Taylor (2000:34)

En los movimientos pop y minimalista, por el contrario, resulta más difícil establecer un significado o finalidad, ya que sus propuestas estéticas llevaban implícitas (de forma consciente o inconsciente) una huida de la interpretación. No interpretar, experimentar; quizás esta sea una de las máximas del arte de los 60. El minimalismo anula el contenido en la experiencia; el espectador se enfrenta a la obra desde el disfrute, el plano de la experiencia sensorial, incapaz de encontrar referentes simbólicos o imágenes figurativas con las que reproducir un discurso. El pop art también llega a ese resultado con diferentes estrategias; es el exceso de contenido simbólico de las imágenes, iconos

culturales, y el despliegue de referencias y asociaciones, lo que termina por vaciar el contenido y anular la interpretación a favor de la experiencia.

En la mayoría de los ejemplos modernos, la interpretación supone una hipócrita negativa a dejar sola la obra de arte. El verdadero arte tiene el poder de ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar aquello, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte (Sontag, 1996:31)

Los artistas pop y minimalistas desafían con sus obras la relación entre la alta y la baja cultura. La concepción de arte como objeto único desaparece al tratarse de obras realizadas con materiales industriales o imágenes procedentes de los medios de comunicación de masas, en muchos casos empleadas de modo repetitivo. Pero también suponen una nueva exploración del sujeto hacia lo impersonal alejándose de las nociones de interpretación del arte moderno que fortalecían la idea de sujeto creador, genio: *“la obra de arte reafirma su existencia como objeto (aun si es un objeto fabricado o producido en masa, surgido de las artes populares), más que como expresión personal individual”* (Sontag, 1996:382).

Dos de las experiencias más vívidas que recuerdo como espectador fueron precisamente una obra minimalista de Donald Judd, expuesta en el MNCARS y una serigrafía de la silla eléctrica de Warhol del Museo de Arte Contemporáneo de Frankfurt. Ambas supusieron puntos de inflexión que ampliaron y activaron mi perspectiva del arte como productor de experiencias. Ante ellas, la relación natural entre significante y significado se interrumpía. Incapaz de activar cualquier interpretación o significado al que asirse, las obras se transformaban en experiencia sensorial, espacios vibrantes que anulaban cualquier discurso aprendido; físicamente presentes y al mismo tiempo inalcanzables, porque el disfrute ante la proximidad del objeto convivía con una dolorosa sensación de alejamiento, una suerte de reverberación que iba desde el objeto hacia mí o a la inversa. Más tarde, asocié aquella impresión a la definición del concepto de aura de los objetos naturales de Benjamín como *la manifestación irreplicable de una lejanía, por cercana que pueda estar*¹⁰.

Una experiencia que me llevó a conectar estas obras con los mismos esquemas de los paisajes románticos del siglo XIX. El paisaje romántico prescinde de los detalles individuales en favor de un todo. No se trata de mirar ese árbol o esa hoja, sino de integrar todos los elementos en el conjunto del paisaje, sin alteraciones. Además, un paisaje romántico se nos presenta como una imagen eficaz, aparentemente independiente de la construcción cultural y social, carente de ideología. Y nosotros nos presentamos ante él sin historia, neutros, carentes de sexualidad. W. J. T Mitchell (2002) habla del dobles rol del paisaje con respecto a la ideología: por un lado representando un mundo

10 “Descansar en un atardecer de verano y seguir con la mirada una cordillera en el horizonte o una rama que arroja su sombra sobre el que reposa, eso es aspirar el aura de esas montañas, de esa rama”. El arte en la era de la reproducción mecánica, Walter Benjamin (1936) Traducción de Jesús Aguirre Ed. Taurus, Madrid 1973.

artificial como si fuera simplemente dado e inevitable y, por otro, el paisaje (ya sea urbano o rural, natural o artificial) siempre nos recibe como espacio, como un entorno, en el cual nosotros, como espectadores, nos encontramos - o nos perdemos.

Al contrario que el aura de las obras de arte tradicionales, las nuevas obras pop y minimalistas no están al servicio del ritual, mágico o religioso, sino a un nuevo tipo de ritual que crea el espectador desde su experiencia, que no depende de atributos externos, que no se asocia con su valor cultural, porque la obra es inaprensible desde ese conocimiento. Es precisamente una nueva relación entre el espectador y el objeto que desafía la misma definición de ambos.

Poco después, ese mismo año, visitando el Guggenheim de Bilbao, en la colección permanente, también vi otra serigrafía de la silla eléctrica y algunos retratos de Marilyn Monroe de Warhol. Sin embargo, esta vez la experiencia no fue tan positiva, en parte por la distribución de las obras y, en gran medida, por el contexto museístico tan mediatizado. Una visita guiada se acercó fugazmente al cuadro donde yo estaba, la Marilyn, y pude escuchar los comentarios del guía. Según explicó, aquel cuadro, en apariencia banal, sobre un mito cinematográfico, hablaba de la muerte -Marilyn se había suicidado, aclaró- y por lo tanto tenía el mismo significado que la silla eléctrica situada enfrente. Señaló a ambos con las manos. El discurso era tan simple como eficaz; pude observar cómo sus palabras produjeron un efecto tranquilizador en el público. Al dotar a la obra de significado trascendente -¿y qué hay más trascendente que la muerte?- cubría las expectativas socialmente asumidas de lo que tiene que ser una obra de arte, se podía verbalizar, significaba algo, tenía una explicación, un sentido. El guía hacia de mediador, de intérprete, igual que la mayoría de profesores en las clases de historia, anulando la relación entre espectador y obra.

Otro movimiento que surge en los años 60 es el arte povera, sin embargo mi experiencia con esta corriente ha sido muy distinta. El arte povera a pesar de ser un movimiento destacado en la década de los 60, nunca pretendió escapar del concepto de aura tradicional, de ritual místico-religioso de los movimientos vanguardistas anteriores. Aunque incorpora materiales pobres, no tradicionales, orgánicos, y utiliza el ready made como estrategia apropiacionista, las obras povera parecen revestir estos materiales con unos discursos estéticos fácilmente asumible para una burguesía que todavía no se había desprendido del concepto de "arte elevado" y que había institucionalizado la idea de artista genio. En 1997 realicé un taller con Jannis Kounellis, uno de los artistas más representativos del movimiento en el CGAC, en Santiago de Compostela. El taller acabó siendo una semana de charlas, donde el artista exponía sus opiniones en torno al arte. Recuerdo que su discurso hacía hincapié en la creencia del aura del arte y el rechazo firme de los medios tecnológicos, como el vídeo y la fotografía, la negación del *pop* y, curiosamente la negación del arte como mercado. Y digo curiosamente porque su esposa era, además, una suerte de representante y secretaria encargada de gestionar su obra en las galerías e instituciones. Durante todo el tiempo que duró el taller ella era visible en la oficina delante del ordenador, contestando mails y encargándose de la gestión y difusión de la obra de su marido, antes, durante e incluso después de que acabaran las sesiones diarias.

Episodio 6: Gorilas y Mujeres o el conflicto de los sexos en el arte



© Guerrilla Girls

Desde la teoría postmoderna, el arte es un vehículo que cuestiona la representación de la cultura occidental. Este cuestionamiento desemboca, en los años 80, en un desmantelamiento de los mecanismos de poder que subyacen en la producción cultural (generalmente la del hombre blanco heterosexual). Su aparición ha permitido aproximaciones desde perspectivas diferentes, como los estudios feministas, los estudios gay y lésbicos, los estudios de género, las teorías sobre la autoridad cultural, la teoría queer (homosexual), etc. Nancy Spector presenta la cuestión en los siguientes términos:

Los artistas empezaban a exponer en su obra una serie de cuestiones sobre los

mecanismos de poder intrínsecos a sistemas de representación característicos de la vida moderna como la publicidad, la arquitectura, la moda el cine, los medios impresos, la televisión y las artes visuales ¿ a quién se dirige la representación y qué está excluido de ella?, ¿de qué formas permite la representación definir y perpetuar la estructura de clases, la diferencia sexual y la diferencia racial?, ¿qué valida y qué rechaza?, ¿de qué forma fomenta deseos eróticos y económicos? y fundamentalmente, ¿sería posible dismantelar, o por lo menos transformar, los mecanismos de representación, que, al igual que los de la ideología, no tienen costuras, son transparentes y están siempre presentes? (Spector, 1996:4)

Desde los años 60 hasta la actualidad, numerosos artistas se han comprometido en estas cuestiones. Bajo una mirada deconstructiva han establecido estrategias para cuestionar el orden cultural que nos rodea y, de esta forma, poder construir nuevos significados dentro de la cultura que nos enseñen otras formas de vivir y entender la vida. En esta búsqueda, los materiales, técnicas y procesos del arte se amplían y multiplican. Ya no solo es necesario recurrir a los materiales tradicionales sino que junto a éstos, parece lógico añadir las representaciones que conforman nuestra cultura visual, ya sea a través de las fotografías, cine, vídeos, publicidad, etc., y que son susceptibles de estas investigaciones. Nancy Spector explica cómo se llevó a cabo esta labor deconstructiva en los años 80 desde teorías feministas

Aunque con efectos diferentes, ambas artistas (Cindy Sherman Y Barbara Kruger) tomaron directamente del banco de imágenes de los medios de comunicación imágenes o técnicas de representación ya existentes. Repitiendo, volviendo a usar, y reiterando representaciones vernáculas de las mujeres en la cultura visual, estas artistas pusieron al descubierto los mecanismos de otra manera invisibles que construyen a la mujer como un objeto pasivo de deleite, y un recordatorio silencioso del privilegio masculino. (Spector 1996: 9)

“¿Tienen las mujeres que estar desnudas para entrar en el Museo Metropolitan? Menos del 5% de las artistas en la sección de arte moderno son mujeres, pero el 85% de los desnudos son femeninos.” (Do woman have to be naked to get into the Met. Museum? Less than 5% of the artist in the Modern act sections are women but 85% of the nudes are females). Así rezaba uno de los carteles que, a mediados de los 80, fueron pegados en las calles de Nueva York por las Guerilla Girls, un grupo radical feminista que denunciaba el desequilibrio, tanto de género como racial, del mundo del arte. Las actividades de las Guerrilla Girls, siempre ocultas bajo una máscara de gorila, incluían conferencias, carteles, películas y fueron uno de los movimientos más visibles de la época que utilizaron la deconstrucción de los estereotipos culturales como una forma de activismo.

Sin embargo, y paralelamente al discurso deconstructivista llevado a cabo por artistas que reconfiguraban los límites del arte, los años 80 supusieron también una relectura del concepto de arte desde una perspectiva más tradicional, heredera de las vanguardias. Éstas, desde el cubismo hasta el expresionismo, habían encajado fácilmente en la

cultura comercial, en parte porque perpetuaban una serie de modelos socialmente aceptados de lo que se entiende por arte o artista (genio, hombre blanco, virtuoso). Esta cultura comercial se interrumpió con la crisis del petróleo en los años 70, pero resurge con la globalización y el auge económico de los 80; el mercado del arte ensalza unos valores más fácilmente asumibles y, al mismo tiempo, capaces de contrarrestar el difícil panorama que, en términos económicos, había supuesto el minimalismo y el arte conceptual de las décadas anteriores. El Neoexpresionismo alemán, con figuras como Georg Baselitz, Anselm Kiefer, Markus Lüpertz, Karl Horst Hödicke, Jörg Immendorff o A.R. Penck y la Transvanguardia italiana con Sandro Chia, Enzo Cucchi, Francesco Clemente, Nicola De Maria y Mimmo Paladino, fueron los principales movimientos que surgieron en Europa en los 80, reaccionando contra lo que consideraban la deshumanización del minimalismo y del arte conceptual y proponiendo una vuelta a la pintura y escultura gestual, expresionista y matérica. Aunque fueron movimientos de corta duración, tuvieron una gran difusión en los medios y, entrados en los 90, todavía tenían una importante notoriedad.

Mi bagaje cultural en el mundo del arte empieza a mediados de los 90 como estudiante, cuando todavía las revistas especializadas estaban dominadas por los discursos neoexpresionistas europeos. No he vivido el arte en los 80 para saber si en su momento, cuando fueron expuestas, estas obras activaban ciertos conceptos, pulsaban sobre determinadas teclas que hacían vibrar los límites artísticos de entonces. Si realmente fue una respuesta a los movimientos conceptuales anteriores o simplemente un producto de mercado. Desde mi experiencia, diez años después, cuando era estudiante de arte, esas obras ya no eran un referente para mi trabajo y sí lo eran, sin embargo, obras anteriores.



*De Izquierda a Derecha:
Sandro Chia, Nino Longobardi, Mimmo Paladino, Paul
Maenz, Francesco Clemente y su esposa, Wolfgang Max
Faust, N.N. Fantomas, Gerd de Vries y Lucio Amelio.*

Más que una obra, tengo en la mente una fotografía de los artistas de la transvanguardia publicada en el libro de arte contemporáneo de Klaus Honnef (1993:89). En la fotografía podemos ver a los más conocidos representantes del movimiento y a la esposa de uno de ellos, de Francesco Clemente, tal como figura en los créditos de la imagen. Todos están de pie en lo que podría ser una foto de posado que ha sido interrumpida por una broma, ya que algunos se miran entre ellos y sonríen. Todos, menos la esposa, son hombres. Pero es ella precisamente la que trastoca la imagen. Está situada delante del grupo, que parece haberse apartado para dejarle paso; incluso uno de los artistas hace un gesto con la mano para cederle el paso. Otros la miran y sonríen, como si ella fuera el centro de la broma. Una broma en la que un grupo de hombres deja pasar cortésmente a una mujer y ella se muestra tímida y agradecida, con esa postura de hombros inclinados hacia delante y la cabeza baja que es casi un *cliché* de la feminidad. Tiene los brazos hacia atrás y los pies cruzados, parece pisar tímidamente, pero al mismo tiempo sonríe agradecida, halagada en cierta medida por ese reconocimiento momentáneo, fotográfico.

Muchas veces, concepciones antagónicas conviven durante el mismo periodo, pugnando entre ellas. A través de la construcción de un discurso propio es posible tender puentes entre varias o bien desprenderse de alguna, relegándola para la historia. Así, en los 80, mientras un grupo de artistas, en gran medida mujeres y grupos pertenecientes a minorías sexuales o culturales, revisaba las representaciones de imágenes y objetos, haciendo visibles las desigualdades estructurales y tratando de expandir los límites del arte hacia distintas esferas de la vida, otro grupo de artistas, respaldado por el mercado del arte, representaba la vuelta a unos valores tradicionales que parecían en peligro; aunque eso implicara la negación o la aceptación condescendiente, de hombros inclinados y cabeza gacha, del resto de miradas que conforman la sociedad.

Episodio 7: Identidad Narrativa o el conflicto del espectador

Urinarios de Robert Gober, 1986



A mediados de los 80 una serie de urinarios aparece otra vez en el mundo del arte. Los nuevos urinarios del artista norteamericano Robert Gober están instalados en la pared, listos para ser usados. Realizados con cerámica y piezas de desagüe parecen objetos industriales de los que el artista se ha apropiado para incorporar al espacio galerístico. Pero hay “algo” en su diseño que se aparta del carácter autorreferencial del *readymade* de Duchamp. Los urinarios son dobles. Es decir, han sido diseñados para que puedan ser utilizados por dos personas al mismo tiempo. Esta peculiaridad desata un nuevo campo de connotaciones que se abre ante nosotros. El urinal, un objeto funcional y cotidiano en cuyo diseño ha ido implícito el deseo de aislar y proteger la intimidad masculina, se descubre en las piezas de Gober en un espacio masculino de encuentro, de contacto, incluso de exhibición, tal vez de deseo.

La obra de Gober interrumpe el transcurso de lo cotidiano para dar paso a unas narrativas que modifican los sistemas de signos que nos conectan habitualmente con esas imágenes y objetos, y nos conectan a otros asuntos que no están presentes pero que son más reveladores. Lo mismo sucede con las carrocerías de coches de Richard Prince, los retratos de Mapplethorpe, las montañas de caramelos de Félix González-Torres, los peluches de Mike Kelley o las latas de cerveza y las banderas de Cady Noland, por poner solo unos pocos de los numerosos ejemplos del arte de mediados de los 80 y principios de los 90.

En los últimos años, dentro de la práctica artística, numerosos autores se “apropian” de imágenes e iconos cotidianos procedentes en su mayoría de los medios de comunicación para construir nuevos significados ante el espectador. Taylor (2000) define este impulso como narrativo y lo diferencia del ready-made clásico. Aunque en ambos casos existe un apropiacionismo de imágenes u objetos de la cultura popular o de masas, ahora estamos hablando también de la importación del significado que esas imágenes ya tienen dentro de la cultura, muchas veces como icono o como memoria colectiva. El ready-made deja de ser autorreferencial, no resurge como una reflexión sobre los límites del arte porque esa reflexión ya es implícita, ya ha sido asumida por los artistas como estrategia artística y, por lo tanto, parece necesario explorar todo un nuevo campo de significados que se abren al comunicar el arte con otras esferas de la vida.

Al llamar narrativo a este impulso, me refiero sobre todo al hecho de abarcar la imagería que se origina en la cultura de masas, toma sus connotaciones en el campo de la experiencia corporal, en la identidad personal y racial, y que al importar directamente “significado” obstruye las estrategias de los ready-made en la mayoría de sus formas clásicas o recientes. (Taylor, 2000:144)

Este nuevo impulso es, sin duda, heredero del arte *pop* y el nuevo arte de mujeres realizado en décadas anteriores donde no solo es la expresión de culturas marginales sino que supone un rechazo hacia la estética oficial, heterosexual y masculina.

El término identidad narrativa hace referencia a cómo el espectador se apropia de los discursos en función de su identidad personal, racial, cultural o sexual. Frente a la idea del relato único, la identidad narrativa abandona el significado como algo singular para pasar a una concepción del significado abierto a constantes reinterpretaciones, que dependen del contexto en el que cada uno se encuentra.

La identidad narrativa amplía el *ready made* al ámbito de la experiencia (y de lo social). La obra de arte reintroduce al espectador como mediador que filtra esos significados haciendo visibles otras relaciones, que implican necesariamente la propia narración que constituye al espectador: su bagaje, sus experiencias previas, su visión del mundo. El espectador pasa a desempeñar un papel activo en la obra, es parte de la obra, está incluido en ella.

A diferencia del minimalismo de los años 60 y ciertas obras pop, donde la interpretación era una distancia inasible que transformaba al espectador en una presencia abstracta, carente de historia y de sexualidad, es a partir de los 90, donde las obras de arte exploran un campo de formas, referencias, signos (en la mayoría de los casos de nuestro entorno más próximo), que dependen del espectador para poder activar -o no- ciertos códigos nunca traducidos, expandirse a regiones antes inalcanzables, reexperimentar desde nuestra historia y desde nuestra sexualidad y, sobre todo, mantener con ello la ilusión incómoda de que otra realidad es posible, o por lo menos deseable.

Si, en gran medida, el arte de los años 60, huía de la interpretación y se aproximaba al paisaje romántico, ahora, el discurso integrador de detalles del paisaje romántico se fragmenta ante el espectador. Ya no es posible contemplar el paisaje; es el paisaje el que nos contempla. Mirar el arte es mirarnos a nosotros mismos desde ángulos desconocidos. Y hay que estar preparados, porque tal vez no nos guste lo que veamos.

El arte contemporáneo planea sobre un conflicto, pero ya no tiene que ver con los límites de su definición y su incapacidad para someterse a ellos. No procede del dolor de haber sido arrebatado de su singularidad y verse prisionero en el cuerpo de otros. No implica la búsqueda de alternativas en su expansión de formas y significados hacia campos desconocidos. Tampoco su repliegue hacia estadios ya transitados. Todo lo contrario, procede de la confirmación de que aquello de lo que huye, su propio conflicto, forma parte de sí mismo. Y se contempla como espectador, sobresaltado, sabiendo que sus miedos y temores, al igual que una visita inoportuna, han venido para quedarse.

1.2. ARTE E IDENTIDAD: REFERENTES CONTEMPORÁNEOS DEL CONFLICTO

La modernidad proclamaba la universalidad del arte, el consenso del juicio artístico (canon), y hacia irrelevantes aspectos concretos como la raza, la etnia, el sexo o la sexualidad del artista -y como acabamos de ver, también del espectador-. Durante la década de los 80, activistas feministas y multiculturalistas rebatían estos argumentos y denunciaban que los cánones artísticos no eran sino producciones de grupos de poder -hombre occidental, blanco y heterosexual- que oprimían otras formas de entender el arte surgidos de colectivos hasta entonces marginados.

Aunque en la actualidad vivimos un avance hace el arte como un espacio multicultural donde se han difuminado las barreras de etnia, raza, sexo y género, el concepto de arte e identidad ha sufrido diversas críticas, como la simplificación del artista a un dato biográfico (gay, mujer, indígena) o la categorización de la diferencia (arte homosexual, arte de mujeres, arte indígena). Al aplicarse categorías arbitrarias para distinguir a grupos que presentan culturas, creencias e intereses económicos distintos, una vez institucionalizada, esa categorización se convierte en inamovible y en la base para un trato discriminatorio. Es lo que pasó con el arte de mujeres, de artistas afroamericanos o *gays*, donde la reivindicación de la diferencia, daba paso a un sometimiento a la misma.

Por otro lado, Heartney en su artículo “*Arte e Identidad*” señala que los teóricos postmodernos respaldaban la identidad como invención social; “*el yo carece de un núcleo estable y es solo una ilusión a partir de los estímulos mediáticos y mediatizados y deseos manipulados que interiorizamos para definirnos. Por eso hoy estamos a la vez obsesionados por la identidad y atenazados por el temor a que en realidad no exista*”. (Heartney, 2008:242)

Esa misma autora ofrece una analogía entre los diferentes movimientos de lucha por la igualdad y los derechos civiles como la conciencia feminista, la identidad de los sexos, la discriminación racial, etc., y establece una serie de fases que se repiten en todos ellos:

El surgimiento de la conciencia feminista es análogo al del movimiento en defensa de los derechos civiles, por no hablar de las muchas otras luchas por la igualdad, todas cortadas por un mismo patrón de reasimilación, rechazo y ulterior entendimiento matizado de asociación identitaria. Estas fases, que pueden solaparse y repetirse en los distintos movimientos e individuos, también se reflejan en el arte centrado en la identidad, ya sea celebrándolo, cuestionándolo o reconociéndolo como algo híbrido. (Heartney:2008:242)

La fase de asimilación surge en el mundo del arte con el movimiento feminista, a finales de los años 60, cuando varias teóricas cuestionaron los presupuestos en torno al canon

artístico: la idea de genio, de alta cultura o de artista masculino. Linda Nochlin en su ensayo publicado en *Art News* en 1971 se preguntaba *¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?* y argumentaba que se debía a estructuras institucionales educativas y económicas dominadas por los hombres y no a una inferioridad innata. Esto provocó una revisión feminista de la historia del arte que “recuperaba” a mujeres artistas desconocidas hasta entonces y al mismo tiempo narraba las dificultades que habían impedido este reconocimiento en el canon. Como apunta Martínez Vazquez (2005:492)

La eclosión de los feminismos en los años 70, y sus desarrollos posteriores, nos han propiciado herramientas para ir desestructurando y reconstruyendo lo que se nos presentaba como verdades eternas e inmutables, y al mismo tiempo, reconstruir desde los andamios de nuestra arquitectura feminista las historias perdidas de las creaciones de las mujeres, desechadas en el tiempo y el espacio masculino.

Si Nochlin negaba la existencia de una sensibilidad diferenciadora en el arte de mujeres el enfoque de Lucy Lippard era casi opuesto. “*No tengo claro qué imagen, si la hay, constituye arte femenino aunque estoy convencida de que existe una diferencia latente cuanto a sensibilidad*”¹¹. Aspectos que eran explorados por artistas feministas como Judy Chicago, Miriam Shapiro o Eva Hesse que rechazaban la pretendida neutralidad de los géneros de la abstracción moderna para explorar aspectos de la experiencia personal femenina excluidos hasta entonces del arte.

De la misma manera, los teóricos del movimiento *gay* adoptaron las teorías y estrategias de la crítica feminista para explorar la sensibilidad homosexual y, los movimientos multiculturales acercaron a artistas minoritarios a un público más amplio. Los artistas de los diferentes grupos marginados empezaron a reescribir la historia para incorporar sus experiencias, revolucionando la forma de interpretar el arte, al establecer nuevos parámetros para juzgarlo y examinarlo.

Heartney (2008) señala que el principal riesgo del arte de la identidad es que la afirmación de identidad va siempre acompañada del riesgo a marginarse y pasar a formar parte del *gueto*. Desde la teoría, esta contradicción ha enfrentado a “esencialistas” que persiguen una definición fija de identidad y “deconstruccionistas” que ven la identidad como una construcción social que puede manipularse con propósitos sociales y políticos.

A mediados de los 90 la adhesión indiscriminada al “arte de identidad” por parte de comisarios y críticos había generado el efecto contrario al pretendido. Se ridiculizó (de forma injusta en opinión de algunos) como “arte victimista”, como una tendencia cuyo impacto radicaba en las quejas sociales de sus creadores. Se argumentaba que la “diferencia” y “la otredad”, transformadas en fetiches por el interés de comisarios y críticos, se habían convertido en bienes comerciales. Y lo que es peor, los críticos deconstructivistas empezaron a diseccionar esos conceptos para sacar a relucir sus matices ocultos. La “otredad”, señalaban,

creaba un dilema falso: solo podía existir en relación con algo que se asumiera como más completo, estable y “auténtico”. En la misma línea, la “diferencia” implicaba una diferenciación de algo, no existía por sí mismas. Así, concluían, esos conceptos no hacían sino reforzar las jerarquías que afirmaban socavar. Ser otro era considerarse menos que un hombre o menos que un individuo con bagaje europeo, considerarse un segundón en el magnífico relato de la historia mundial. (Heartney,2008:246-248)

Esta misma autora señala que algunos críticos como Trinh T. Minh-ha abogaron por una situación intermedia, aconsejando reemplazar el ficticio dualismo de mayoría y minoría por una noción más dinámica de identidad: *“La otredad y la uniformidad son más útiles si no se conciben en términos de dualidad o conflicto, sino de grados y movimientos englobados en un mismo concepto; o, mejor aún, en términos de diferencias que se dan tanto en el seno de las entidades como entre ellas.”*¹² Concluyendo que para combatir la supuesta superioridad y universalidad de la cultura, es necesario recordar que toda identidad es inestable, demostrando que ser blanco, hombre, heterosexual u occidental es igual de problemático que cualquier otra identidad marginal.

Por consiguiente durante los años 70 y 80 la cuestión clave no era tanto la identidad en sí misma, sino cómo se representan las identidades. De ahí que, desde diferentes grupos marginales, se establezcan estrategias para desarticular las bases con las que la identidad (sea masculina, femenina, racial o sexual) es presentada. Para ello deconstruyen los estereotipos tradicionales con el fin de mostrar la ambigüedad de la identidad y mostrar las desigualdades que refuerzan la convención por cuestión de raza, sexo o etnia.

La vertiente feminista cuestiona los estereotipos de la masculinidad y la feminidad negando la naturalidad de esas categorías y presentándolas como una construcción social que muestra sus orígenes culturales y psicológicos. Numerosas artistas, como Barbara Kruger o Jeny Holzer, elaboran mensajes que subvierten las convenciones relativas a los sexos, el consumo y los medios de comunicación.

La fotografía y su aplicación en la publicidad, en el cine y la televisión ofrecían una radical investigación feminista sobre la representación cultural y la diversidad sexual ya que es precisamente en los medios donde la construcción sexual se hace visible se vende y se perpetúan (Nancy Spector 1996: 9)

Las acciones políticas en torno a la identidad se convierte también en estrategia política dentro de las comunidades homosexuales y minorías marginadas. Douglas Crimp (1988) afirma la importancia de las prácticas culturales que participan en la lucha contra el Sida y sus consecuencias culturales. Desde la comunidad homosexual surgen grupos activistas (ACT UP, General Idea o Gran Fury) y se llevan a cabo acciones políticas que denuncian el aislamiento y la homofobia que subyace en las crisis del SIDA. En Nueva York, la comunidad artística exigió programas educativos,

anuncios no discriminatorios, apoyo médico, social, y un reconocimiento del modo en que los homosexuales habían sido virtualmente desplazados como público artístico. Al mismo tiempo, grupos activistas latinos desarrollan acciones que muestran las contradicciones entre las actitudes hacia los inmigrantes ilegales, cuyos derechos civiles son sistemáticamente denegados.

La imposibilidad de reconocer la identidad como algo estable y puro es la base con la que los artistas trabajan estas cuestiones a partir de la década de los 80. Si en un primer momento el principal interés de las investigaciones artísticas sobre la identidad se centraba en su representación y en la elaboración de estrategias deconstruivas que subvirtieran esas representaciones para mostrar las contradicciones y múltiples caras de la identidad, (como la revisión feminista de la historia del arte o los medios de comunicación) en la actualidad muchos artistas ponen el acento en cómo se construye la identidad, es decir, como nos apropiamos de las representaciones (símbolos, imágenes, objetos) para mostrarnos al otro, en las diferentes etapas y situaciones

Las investigaciones actuales exploran la identidad como construcción social y reconocen que nuestra concepción de nosotros mismos responde a una mezcla de múltiples identidades. Se plantean cuestiones hacia la nueva masculinidad (trabajos desarrollados también por artistas mujeres), los comportamientos adolescentes o el documental antropológico en cuanto espacios en los que los individuos o comunidades se muestran a los demás. Son investigaciones que esbozan el tema de la identidad desde una perspectiva del conflicto. El conflicto es un espacio social, pero también individual, necesario para el cambio donde ya no hay "enemigo" exterior, la cultura o la tradición, sino que profundiza en nosotros mismos y en el uso que hacemos de esa cultura y esa tradición para presentarnos ante los demás. En definitiva, qué estrategias empleamos para pertenecer.

Aunque actualmente son numerosos los artistas que trabajan sobre diversos aspectos de la identidad, he seleccionado a los que más me interesan desde la perspectiva de esta investigación. El conjunto de propuestas artísticas es muy diverso y ofrece una panorámica de las investigaciones dentro del arte que analizan, exploran, muestran y descubren las narrativas (conscientes e inconscientes) con las que se construyen las múltiples identidades que nos conforman.

1.2.1 Artistas

Virxilio Viéitez

Soutelo de Montes, Pontevedra (1930-2008)

Quiero empezar este recorrido por la obra fotográfica de Virxilio Viéitez (1930-2008) y, de esta manera, contextualizar el conflicto de la identidad en mi entorno, la Galicia rural de la que procedo.

Virxilio Viéitez nació en Soutelo de Montes, Pontevedra, en el año 1930. Trabajó, en las obras del aeropuerto de Santiago de Compostela, con 16 años de edad, y después con 18, como mecánico en los Pirineos, donde compra su primera cámara, una Kodak de cajón de formato 6x9. Posteriormente se traslada a Cataluña, trabajando en Palamós como empleado del fotógrafo Julio Pallí. En el año 1955 regresa a Soutelo de Montes para establecerse profesionalmente como fotógrafo hasta la década de los 80, trabajando en diferentes vilas e aldeas de Terra de Montes, como Cerdedo, Avión, Beariz, Forcarei...¹³

Cuando se impone obligatoriamente el carnet de identidad, a comienzos de los años 60, Viéitez se desplaza por toda la comarca para realizar los retratos de carnet. Es en este período donde realiza su trabajo más conocido, todo un exhaustivo trabajo etnográfico y documental de una comarca rural en un momento determinado.

Es importante destacar que casi la totalidad de fotografías están realizadas en el exterior, con una sencilla escenificación. La tradicional foto de estudio de interior es sustituida por los espacios naturales -normalmente el entorno próximo de los retratados- casas de piedra, fondos vegetales, que Viéitez modifica sencilla y eficazmente para construir la escena

Las fotografías se enviaban a los familiares emigrados para así hacer ver la vida de la gente que se quedaba. Son fotografías en apariencia naturales, frontales, hechas desde el respeto. Dignifican a sus protagonistas, que visten sus mejores galas y se apropian de objetos lujosos, como coches de indianos, sobre los que construyen su realidad estenografiada. En cierta medida, era una forma de terapia. La fotografía como documento que quedaba, representaba en imagen, una ficción al margen de la pobreza.

La fotografía de Viéitez puede ser vista como escenificación, como artificio, pero curiosamente esta escenificación, la representación de la riqueza por parte de las clases marginadas es la que las hace más reales/documentales, ya que salen a relucir las expectativas individuales y colectivas de la pobreza en un mundo rural que se extingue. Valga de ejemplo, la fotografía "*Señora con el receptor de radio adquirido con el dinero enviado por su hijo, emigrante en América (1960)*". Donde la dureza de la posguerra, se mezcla con el orgullo de la campesina posando con la radio. La prosperidad económica



Virxilio Viéitez
Dorotea do Cará
Soutelo de Montes, 1960-61 Fotografía
en b/n. Gelatina bromuro de plata
virado al selenio sobre papel baritado

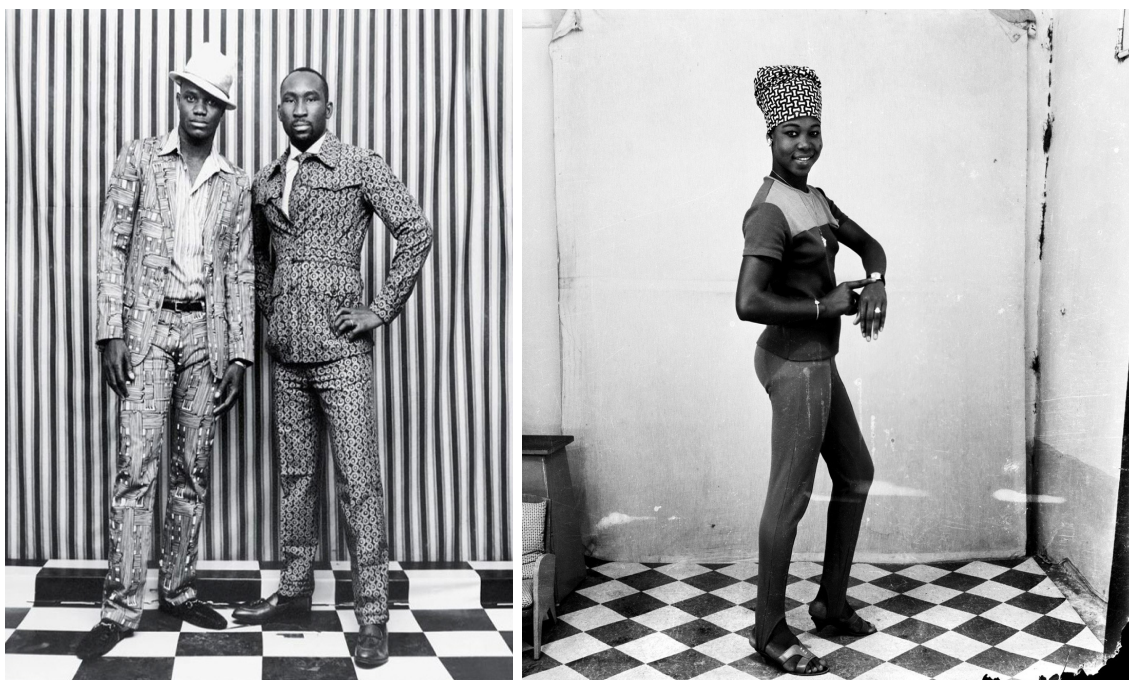


Víxilio Viéitez
Fotografía en b/n. Gelatina bromuro
de plata virado al selenio sobre papel
baritado

no fue ligada a la formación cultural y borró la identidad de pueblos y aldeas. Un pasado reciente que nos ayuda a comprender la vergüenza y el desprecio por lo propio del mundo rural gallego, olvidado política, social y culturalmente.

Las fotografías de Viéitez permiten establecer asociaciones con el trabajo fotográfico de Malick Sidibé (Soloba, Mali, 1935) un campesino de la etnia de los Peuls, que, aprendió la técnica de la fotografía artesanal como empleado en un estudio francés. Establecido como fotógrafo profesional en la década de los 60, Sidibé abre su Studio Malick en Bagdadji y se interesa por la juventud urbana de Bamako, inmersa en la euforia de la independencia del país (1960) y se convierte en el cronista de esa época, no como observador, sino desde dentro, como uno de sus miembros.¹⁴

Frente a la cámara(...), los retratados deben reinventarse, ponerse ellos mismos en escena. En busca de su lugar en una sociedad maliense en plena modernización, se acercan al estudio porque tienen algo que enseñar y de lo que dejar constancia para la posteridad; un reloj nuevo, un nuevo vestido, pantalones de pata de elefante nuevos, una nueva motocicleta o una nueva novia, pero también su talento de dandy, de boxeador, de hombre de negocios, o incluso una amistad profunda o el aumento de la familia. Las imágenes de su taller de fotografía liberan una espontaneidad próxima a la estética del reportaje.



Una forma de hacer que recuerda las ficciones documentales de Viéitez donde los fotografiados reelaboran su propia historia para dejar constancia de una realidad no tanto inventada como utópicamente reconstruida.

14 Vid. folleto de la exposición organizada en el 2008 por el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo y di CHroma con el título *Malick Sidibé. Estudio fotográfico, Bagdadji*. Disponible [12 de Marzo 2011] en: http://www.juntadeandalucia.es/cultura/caac/descargas/hoj_sidibe08.pdf

Sadie Benning

1973 Madison (EE.UU)

La obra de Sadie Benning podría considerarse un documento casi antropológico sobre la construcción de la identidad en la adolescencia. Benning dejó la escuela a los 16 años, principalmente debido a conductas homófobas que experimentó. Sus primeros vídeos datan de cuando ella tenía 15 años y fueron filmados con una cámara Fisher-Price Pixelvision que le regaló su padre, el cineasta experimental James Benning.

Las grabaciones son pixeladas y en blanco y negro. Utiliza la precariedad del medio para elaborar un collage audiovisual donde se combinan performance, narrativa, textos escritos a mano, fragmentos de música *pop*, recortes de periódicos o imágenes procedentes de la televisión. A veces, las imágenes que ve en la televisión la incomodan y le inspiran para realizar su trabajo. En palabras de Benning:

*“Son totalmente falsas y construidas para entretener y oprimir al mismo tiempo. Carecen de significado para las mujeres y no solo a las mujeres homosexuales. Yo empecé porque necesitaba imágenes diferentes y nunca quise esperar a que alguien lo hiciera por mí.”*¹⁵

A través de su obra plasma sus propias experiencias en torno a cuestiones de género y sexualidad y, debido a su juventud -los realizó entre los 15 y los 18 años-, estas cuestiones aparecen muchas veces presentadas de forma inconsciente. Sus vídeos plantean un recorrido por la construcción de la identidad en la adolescencia, desde la diferencia, al principio inconsciente y no verbalizada, hasta la entrada en el mundo adulto, cuando asume su sexualidad y empieza a interactuar con los demás. Por eso, en sus primeros trabajos, *A New Year*, *Living Inside*, *Me and Rubyfruit*, Sadie Benning utiliza su entorno más próximo, la intimidad de su habitación y la ventana de la misma, para explorar su identidad sexual, mostrando su miedo a crecer y sus sentimientos de angustia y confusión.

En trabajos posteriores, *Jollies* y *If Every Girl Had a Diary*, a medida que se va sintiendo más cómoda consigo misma empieza a introducir imágenes de su propio cuerpo y grabando su voz. En *Jollies* explora experiencias sexuales que culminan cuando se da cuenta que es *gay*. En estos vídeos explota la precariedad del medio para conseguir primeros planos del rostro y partes del cuerpo, creando una conexión más íntima y personal con el espectador. Como señala Carter (1998), la cámara parece ser una parte de ella, una extensión de cuerpo con la que invita a la audiencia a conocerla. Con independencia de nuestro pasado, raza, o sexualidad, Benning nos permite entrar en su mundo, situar nuestras experiencias en el complejo y conflictivo mundo de la identidad adolescente.

15 Citado por Smith, R. (1993). [Versión electrónica] “They’re totally fake and constructed to entertain and oppress at the same time – they’re meaningless to women, and not just to gay women. I got started partly because I needed different images and I never wanted to wait for someone to do it for me.”



Jollies, 1992, Sadie Benning,
It Wasn't Love, 1992, Fotogramas vídeo



Salvador Cidrás

Salvador Cidrás, se define como un “*cronista*”¹⁶, un observador que filtra la información para ofrecerla al espectador. Sin embargo, este registro no está exento de un carácter autobiográfico, aunque empleando la distancia como instrumento al servicio tanto de la elaboración de la obra como de la interacción del público con ella. *“Me interesa el comportamiento juvenil masculino porque además de ser hombre, mi trabajo tiene que ver con la propia construcción personal desde la adolescencia. Al no haber experimentado la pertenencia al grupo, mantengo una carencia que ahora se manifiesta en fascinación hacia la construcción de la figura del joven masculino.”* (Cidrás, 2009:31)

Cidrás aborda en su trabajo aspectos del universo adolescente y su representación iconográfica en la sociedad capitalista actual. Por lo general, como señala Shamin Momin en el catálogo editado con motivo de la exposición *24h 10'* en el MUSAC de León, los artistas que prospeccionan el ámbito de la cultura juvenil, de la identidad, de la transgresión y la objetualización de la adolescencia en tanto que instrumento capitalista, tienden a abordarlo desde una implicación extremadamente personal y autobiográfica. Por el contrario Cidrás manifiesta explícitamente su posicionamiento como cronista externo, como un observador sutil. (Momin, S. M. 2009:11)

El vídeo que da título a la exposición realizada en el MUSAC en el año 2008 se presenta como lo real, a modo de documento, 24 horas 10 minutos en la vida de un joven que reside en un lugar a medio camino entre el rural y una ciudad pequeña. Le interesa el conflicto de un joven cuya vida se centra en conseguir dinero para divertirse el fin de semana sin un claro sentimiento afectivo hacia el entorno. Una mirada donde las relaciones en el ámbito familiar, con los amigos, los jefes, van marcando la rutina.

Aquí me fijo en una realidad que yo no conocía; un joven que también se construye a sí mismo y que no participa de ninguna responsabilidad. Esto queda más claro cuando, en una charla, él dice, al referirse al lobo que aparece estampado en su camiseta, que la lleva porque el lobo es libre y que lo hace a él libre, como si, de alguna manera, se identificara con él y, en realidad, observándolo, sí que existe cierta libertad en su vida cotidiana: él coge su tractor y le dedica el tiempo que quiere a cortar la hierba, si no quiere ir al día siguiente, no pasa nada. Esta autonomía puede durar hasta que se case porque la convención, en su caso, es brutal. Yo necesitaba fijarme en algo próximo y lo más crudo era de esta forma: un seguimiento continuo de toda una actividad para ser participe de su vida. Me apetecía hacerlo en Galicia porque necesitaba obtener respuestas relacionadas con por qué determinada juventud no tiene un interés afectivo sobre algunas cuestiones, como el paisaje y las problemáticas concretas del lugar donde vive. Me interesa ese momento de paso entre la niñez y el mundo adulto y, en el caso del protagonista del vídeo, necesitaba también que me diera respuestas a esas actitudes de no afectividad hacia lo que estás viviendo día a día, entendido



24 horas 10 minutos, vistas de la exposición, MUSAC, 2008



como simplemente vivir, pasar las horas sin cuestionarse absolutamente nada, sin tener curiosidad. (Cidrás, S., y Pardo, T., 2009:36)

A medio camino entre la autoetnografía y el estudio antropológico, la obra de Cidrás ofrece una mirada personal sobre la construcción de la identidad y la pertenencia al grupo, en la figura del joven masculino. Un recorrido por el imaginario y las actitudes de los jóvenes en el medio rural que es, al mismo tiempo, una búsqueda de estrategias para pertenecer.

Rineke Dijstra,

Sittard, Holanda 1959

Sus fotografías y vídeos muestran personajes aislados sobre fondos neutros y con mínimos elementos. De esta manera, el espectador reconstruye las identidades de los personajes retratados a partir de detalles sutiles; el gesto, la mirada, la actitud ante el posado. Los retratos tienen una gran carga psicológica y se centran en momentos de tránsito, como el paso de la niñez a la adolescencia, o de la adolescencia al mundo adulto.

Los retratos de las fotografías reproducidas a continuación pertenecen a la serie de Olivier Silva. En ellos nos presenta a Olivier, un chico adolescente que ingresa como voluntario en un cuerpo militar de élite en su país, Francia. Este proyecto, que se inició en el año 2000 y todavía está en progreso, es un estudio sociológico del comportamiento humano delante de una cámara y, al mismo tiempo, del propio desarrollo vital del joven. Mediante la evolución de su gesto y su mirada el espectador observa cómo se construye la personalidad, evocando cuestiones sobre el futuro, la autoridad, y la asimilación de las convenciones del mundo adulto.

Para él, es el sueño de toda una vida. En la serie se puede ver el cambio que experimenta, desde su bisoñez, al entrar en la legión, hasta su aspecto confiado de un tiempo después. En la parte final de la evolución su rostro y su uniforme parecen haberse fundido. Al final, incluso muestra ciertos rasgos de autoridad”¹⁷

Eija-Liisa Ahtila

Hämeenlinna, Finlandia, 1959

Ahtila describe su trabajo como “dramas humanos” (Ahtila *et al*, 2002), ficciones narrativas que emergen de largas investigaciones a partir de sus propias observaciones y experiencias. El amor, el odio, los celos, la vulnerabilidad, las emociones que subyacen a las relaciones humanas son exploradas en su trabajo. Entre el documental y la ficción narrativa, sus vídeos sitúan al espectador ante unos personajes cotidianos,



Olivier Silva (serie)

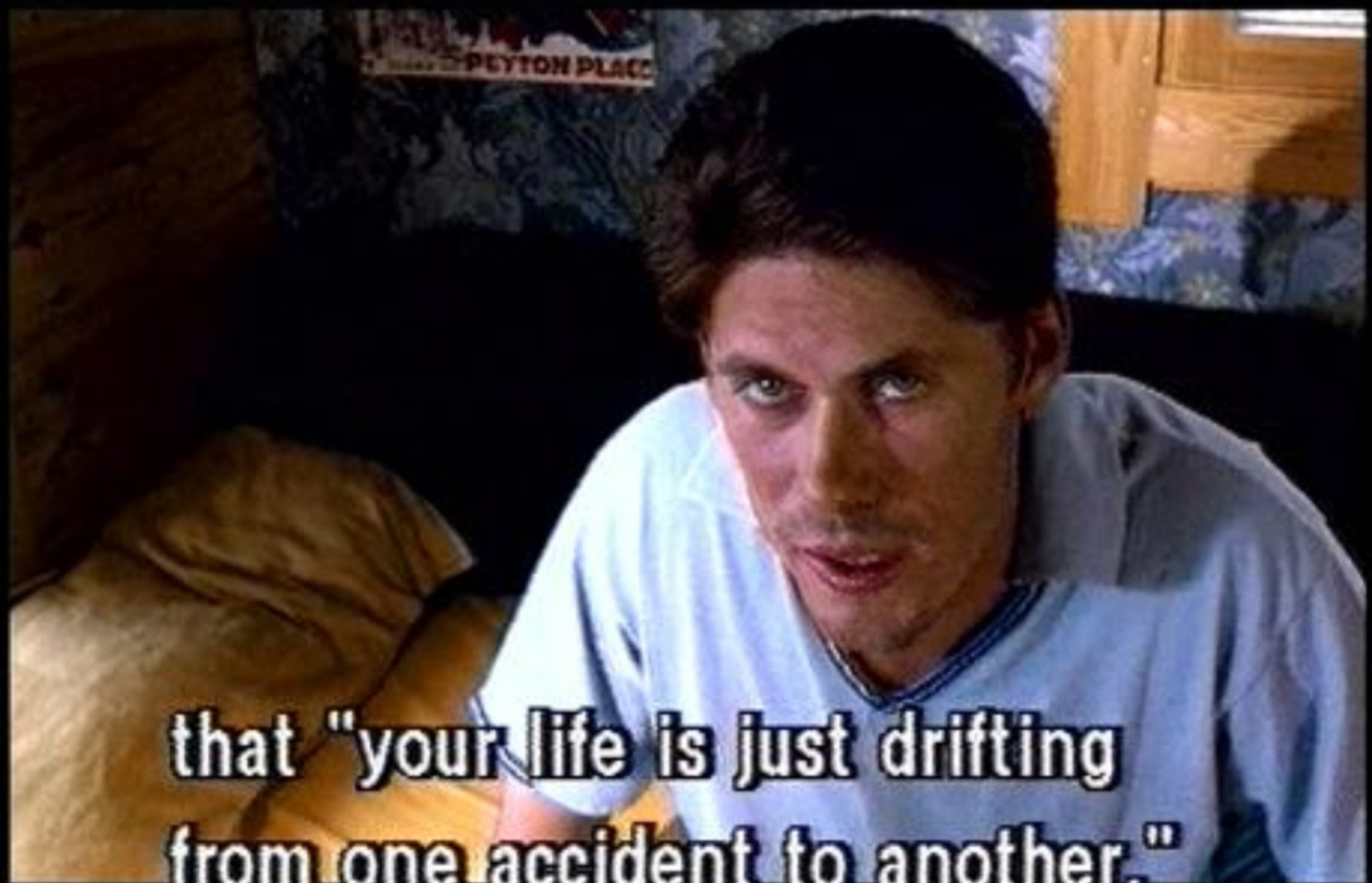
Olivier Silva. Quartier Viénot, Marseille, France, July 21, 2000

Olivier Silva. Les Guerses, France, November 1, 2000



**In his heaven bread is
cheaper than shit.**

Tänään/Today, 1996



**that "your life is just drifting
from one accident to another."**

mostrándonos sus preocupaciones por hechos como la muerte de un familiar, una separación sentimental, o la sensación de insatisfacción sexual. A partir de ahí, se desencadenan fuertes crisis emocionales donde los personajes se mueven entre el pasado y el presente.

Ahtila investiga los límites entre el “yo” y “el otro”, invitando al espectador a observar los comportamientos de los individuos en momentos de fragilidad psicológica. Todo ello desde una constante exploración del lenguaje fílmico. Hay tres elementos que ella considera centrales en su trabajo: la manera en que se construyen las imágenes, la manera en la que se desarrolla la narración y el espacio físico en el que el trabajo es presentado (Ahtila *et al*, 2002). De ahí que, algunos de sus trabajos, se muestran en pantallas múltiples, dentro de instalaciones complejas que requieren que el espectador se desplace por el espacio. En otras adopta de técnicas de los medios de comunicación, como anuncios, vídeos musicales, trailers o documentales.

Tänään/Today, es un vídeo que se proyecta en tres pantallas diferentes simultáneamente. Cada pantalla recoge un episodio de una misma historia familiar desde un personaje diferente. En una noche de verano el abuelo muere en un accidente. Este suceso es visto a través de tres personajes, un padre, una hija y una mujer cuya relación con la familia no se evidencia. Cada personaje se sitúa en un escenario manteniendo un diálogo hacia la cámara, en una suerte de distancia afectiva, un extrañamiento que invita al espectador a relacionar todas las escenas, haciendo visibles aspectos culturales o psicológicos dentro de las relaciones familiares.

Collier Schorr

New York City 1963

*“Estoy interesada en la vida que tendría si fuera un chico.”*¹⁸ Esta afirmación recoge perfectamente el trabajo de la fotógrafa Collier Schorr. Sus fotografías se centran en aspectos como la pertenencia al grupo o la construcción de la masculinidad. Registra con curiosidad y fuerza del mundo juvenil masculino y refleja las relaciones dentro del grupo: la camaradería, la rivalidad, la superación física, etc. Es una mirada muy cercana y muy personal de alguien que no pertenece pero le gustaría pertenecer, de alguien que quiere comprender para construirse a sí misma.

Sus fotografías de chicos y chicas adolescentes entrecruzan elementos de realismo fotográfico con elementos de ficción y del imaginario juvenil. A través de sus imágenes busca alcanzar cosas que están mucho más allá de su propia experiencia. En la entrevista realizada por Garret para la revista ArtForum señala:

Photography really gives you the option to travel. I'm less interested in taking pictures of myself and where I'm from and more interested in taking pictures of the places I knew existed but never went in. (Garrett y Schorr, 2004)

18 Del vídeo: Loss & Desire featuring Collier Schorr. PBS | art:21. Disponible [12 de Marzo 2011] en: <http://artforum.com/video/mode=large&id=20110>



En sus trabajos de 1998, *Neue Soldaten* y 2001 *Forest and Fields*, fotografía a adolescentes alemanes vestidos con diferentes uniformes (suizos en el primer caso y alemanes, israelíes, nazis o de la guerra de Vietnam en el segundo) cuestionando, no solo el rol del soldado en la sociedad actual, sino también examinando la manera en que la nacionalidad, el género y la sexualidad influyen en la identidad del individuo.

En sus fotografías *Wrestlers* lleva su cámara a un grupo de chicos que practican ese deporte y cuya vestimenta y cuerpos atléticos homogeneizan las diferencias personales. Como ella misma explica en el vídeo *Loss & Desire* le interesaban las relaciones que se establecen y nos muestra otra cara de los deportes de lucha: “*No practican un deporte popular, es un deporte realmente difícil, en la práctica es sobre compañerismo y pensé que era una hermosa relación que no había visto antes*¹⁹.” Schorr no persigue los mismos objetivos que los luchadores, sus fotografías no reflejan la victoria sino son fotos de lucha por algo, algo que se escapa a la violencia, el sudor y la pelea y salpica las imágenes de sexualidad, atracción, afecto y belleza.

En el retrato del joven tumbado invita a un adolescente a que pose de acuerdo con las convenciones femeninas clásicas de muchas obras pictóricas. Schorr explora cómo alguien define algo en imágenes, en este caso lo femenino y, al mismo tiempo, utiliza lo femenino para describir a un hombre. El resultado es un análisis de la complejidad de las relaciones de género “*Ves la resistencia del chico en representar el personaje y la única manera que él puede posar determinadas poses es sabiendo que todo el mundo sabe que está actuando, que no es realmente él. Pero ves momentos en los que se olvida. Y son las poses que él llama poses naturales. Y las poses femeninas son las poses que él siente que son de un hombre representando a una mujer*²⁰.”

Isaac Julien

1960, Londres

La obra de Isaac Julien reflexiona sobre la identidad negra, apropiándose de elementos de la cultura afroamericana creada por y para negros, que tiene un referente en los *blaxploitation films*²¹ de los años setenta. Su aproximación a la cultura negra no se establece como distintivo de raza, sino como reflexión de unas circunstancias históricas, sociales y políticas en las que subyacen los conceptos de explotación económica y dominación cultural. (*Cfrot*. Yáñez Alfageme)

19 Del vídeo: *Loss & Desire* featuring Collier Schorr. PBS | art:21. Disponible [12 de Marzo 2011] en: <http://artforum.com/video/mode=large&id=20110>

20 Del vídeo: *Loss & Desire* featuring Collier Schorr. PBS | art:21. Disponible [12 de Marzo 2011] en: <http://artforum.com/video/mode=large&id=20110>

21 Subgénero cinematográfico a principios de los años setenta en EEUU que contribuyó a conformar una personalidad afroamericana propia con un contenido expresamente racista. En la época las películas fueron acusadas de representar a la comunidad afroamericana desde los estereotipos de los blancos sobre los negros (chulos, camellos, delincuentes, etc.)



Isaac Julien, *Paradise Omeros* (2002)

Fotogramas vídeo, 20', blanco y negro / Color 16mm, Transferido a DVD, Sonido.

El premio Nobel de poesía Derek Walcott y el músico y compositor Paul Gladstone Reid colaboraron con Julien en el texto y la banda sonora de la película. *Paradise Omeros* está co-escrita por Isaac Julien y Grischa Duncker

Gran parte de sus temas relatan experiencias de la identidad negra homosexual, incluyendo problemáticas de clases, sexualidad e historia del arte. Su trabajo investiga también sobre las formas de narrar, fragmentando la narración en las distintas disciplinas artísticas, desde cine, danza, música, teatro, fotografía, pintura y escultura, uniéndolos para construir una poderosa y compleja narrativa visual.

Paradise Omeros es una instalación audiovisual, basada en algunos poemas de Derek Walcott, que se sitúa entre Londres de los años 60 y la Isla de Santa Lucía. De manera no narrativa evoca la experiencia de un hombre joven que llega al húmedo Londres procedente de una isla del Caribe y su posterior regreso, transcurrido el tiempo. Este trabajo analiza la construcción de identidad desde el punto de vista del *otro*, el extranjero que llega a otro país y que, de nuevo en el viaje de retorno, se convierte en extraño de su origen, reflexionando sobre los efectos de la migración y su consiguiente dislocación cultural y afectiva. El viaje con retorno que emprende el joven es al mismo tiempo una metáfora de los problemas psicológicos e idiomáticos producto de esta dislocación. En su página web, Julián escribe sobre este trabajo "*Omeros delves into the fantasies and feelings of "creoleness"²² - the mixed language, the hybrid mental states and the territorial transpositions that arise when one lives in multiple cultures.*"²³

Elke Krystufek

Austria, 1970

A través de las múltiples miradas que crea de sí misma Krystufek desafía, en una mezcla de feminismo y subversión, el sistema político y artístico, reproduciendo su propia situación como mujer y artista. Su frase, "*Decidí hacer de mi vida una obra de arte. No tengo vida privada, todo es público.*" (Riemschneider y Grosenick, 2002:254) da cuenta de la relación íntima entre arte y vida, de la búsqueda de identidad a través del cuerpo.

Krystufek utiliza su cara y su cuerpo como medio y como espejo, en infinitos intentos de infiltrarse en el arte y los medios produciendo cambios en los códigos y modelos de la industria de la moda, el arte, sexo, religión y política.

Su obra tiene cierto carácter de teatralidad y de farsa. En sus performances exhibe su cuerpo desnudo masturbándose. Sus numerosos autorretratos comprenden una gran variedad de medios como instalaciones, vídeos, dibujos, collage fotográficos y performances donde deconstruye de forma agresiva los valores simbólicos establecidos. Se trata de ver la realidad oculta detrás de las cosas. Como observan Riemschneider y

²² Una lengua criolla, es una lengua nacida habitualmente en una comunidad compuesta de personas de orígenes diversos que no comparten previamente ninguna lengua pero que tienen necesidad de comunicarse y, por lo tanto, se ven forzados a valerse de un idioma que no es el de ninguno de ellos. El ejemplo más característico es el de los obreros (o esclavos) llevados a las plantaciones del Caribe desde diferentes partes del mundo que se vieron obligados a utilizar la lengua de la potencia colonial (el inglés, el castellano) para comunicarse. Inicialmente, la comunicación toma la forma de un *pidgin*; cuando este *pidgin* se transforma en lengua nativa, al cabo de varias generaciones, se habla de una lengua criolla.

²³ <http://www.isaacjulien.com>. Disponible [12 de Marzo 2011]



Grosenick (2002), en estos autorretratos aparece como una niña ansiosa, que exige ser amada, una relación que no puede satisfacerse a causa de la relación autodestructiva consigo misma. Su cuerpo, sus ojos y su lenguaje, los vestidos y las pelucas son medios de expresión que transmiten su estado interior. Su trabajo hace presente las ansiedades privadas, y las muestra al espectador. En palabras de Janus (2000) *It raises questions about the pertinence of using one's own private anxieties to make the rest of us confront ours.*²⁴

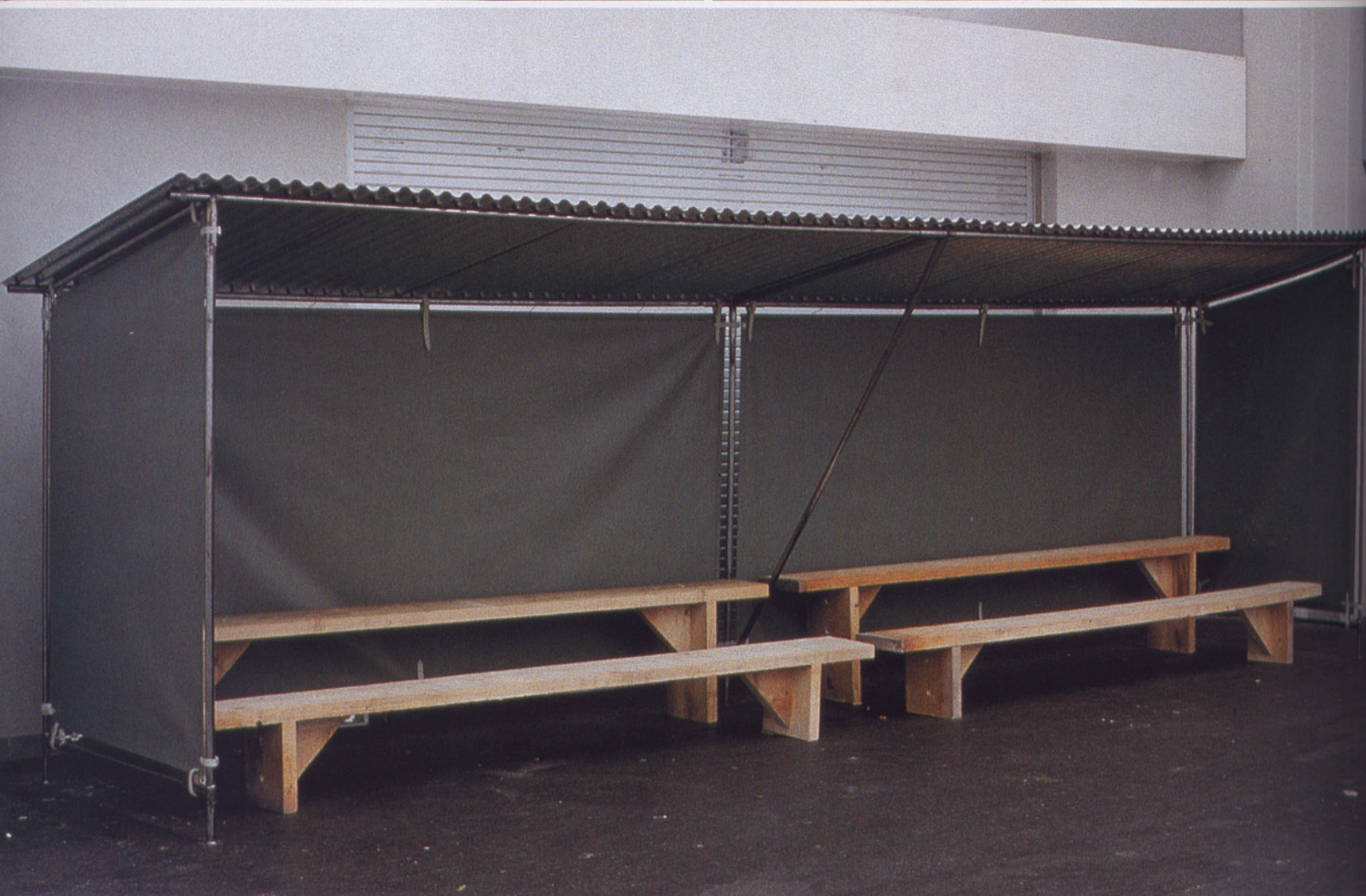
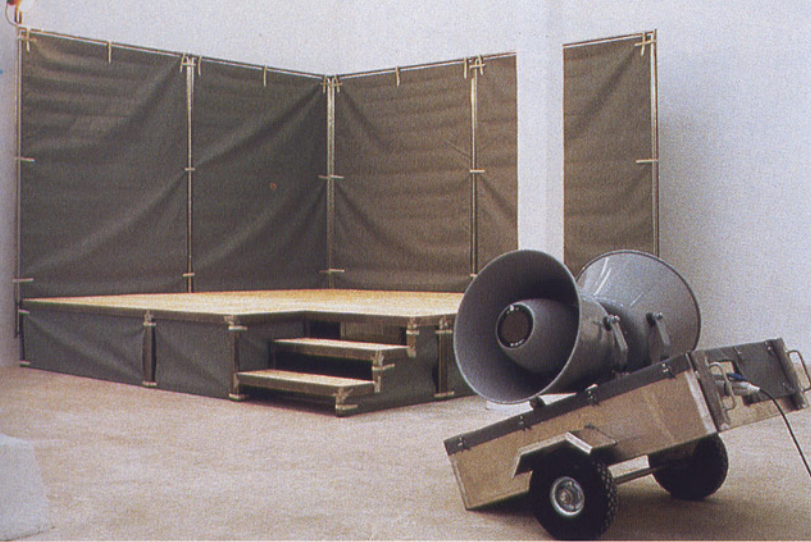
Fabrice Gygi

Ginebra, 1965

Otro aspecto de la construcción de identidad son los roles sociales que adquirimos en determinados espacios o ante determinados objetos, ¿cómo influye el entorno para conformar mi rol de profesor en el aula o como *fan* o *hinch*a en un concierto o un estadio de fútbol?. Las piezas de Gygi abordan estos aspectos. Riemschneider y Grosenick (2002:192) los definen como *entornos contruidos que exploran la relación del individuo y la sociedad con la autoridad*. Sus instalaciones evocan estructuras realizadas para actividades sociales, de carácter festivo, como palcos de conciertos, podios, carpas, sistemas de sonidos para fiestas rave, etc. Sin embargo como espectadores a medida que ocupamos los espacios de Gygi se hacen evidentes el control y los límites de los mismos. Son estructuras diseñadas para regular a la gente que separan a los *performers* de la audiencia, situándose más en una ambigua distopía que en un ambiente de celebración. En estos espacios confinados, ambiguos, no hay espacio para el individuo, solo para la masa. Se desvelan las intenciones ocultas de las estructuras públicas, ¿quién lo hizo, con qué fin?: terroristas, militares, policía. Como señala Perret (2000): *“Although all of the pieces shown - from the tents to the tribune to the food vendor's cart - were obviously fully functional, the visitor was never invited to use them: they were solitary machines, not interactive art works”*.

Emplea de manera muy sutil elementos autobiográficos, como los tatuajes de sus brazos en la pieza *Viens dans ma peau* (1997), recuerdos de una vida anterior marginal, reivindicando posiciones alternativas del individuo ante el poder y la sociedad de consumo. Su trabajo nos muestra las características de la sociedad actual, de la cultura de masas, donde el conocimiento se pone al servicio de la producción de unos valores y símbolos estereotipados, unos comportamientos preestablecidos que nos presionan para actuar de una manera determinada.

The imaginary dwellers of Gygi's world know no such place as home, and would seem to find no solace in domesticity and private life. At the back of the smaller tent was a black rack, on which were hanging four black sets of anti-riot gear - helmets with visors, shields, and police-style batons. If the show had a message, it was this: there is a war going on outside, and it is faithfully reflected by the garrison life on the inside. (Perret, 2000)



Sin Título (sound system), técnica mixta, 100x100x80cm, 1997
Podium, metal, lona, grapas, 2,70x3,20x3,20m

Tribunal, Lona, PVC, madera, metal, grapas, 4x4x6m, 1999

Tribune, metal, madera, lona, grapas, 2x6x1,40m, 1996,

Candice Breitz

Johannesburgo, Sudáfrica, 1972

A través de sus instalaciones de vídeo, Candice Breitz analiza los estereotipos y las convenciones visuales en el cine y la cultura popular y cómo son asimiladas y reproducidas por los diferentes integrantes de la comunidad.

En su vídeo-instalación *Mather and Father* (2005), Breitz utiliza segmentos de películas de Hollywood como *Kramer vs Kramer*, *Querida Mamá*, y *Postales desde el filo*, donde diferentes actores interpretan roles de madres y padres. Al aislar pequeñas escenas con diálogo y presentarlas consecutivamente como si hubiera un hilo conductor único, interrumpe la narración fílmica de tal manera que nos permite diseccionar las actitudes y relaciones parentales que subyacen en esas escenas .

Breitz también ha examinado la relación entre las estrellas del pop y sus fans en obras como *Queen (A Portrait of Madonna)* (2005), *King (A Portrait of Michael Jackson)* (2005) y *Legend (A Portrait of Bob Marley)* (2005). En estas obras, Breitz reúne a los *fans* de un artista mediante la publicación de anuncios en periódicos y sitios *web*



y a continuación les pide que interpreten y canten a su manera una canción clave de ese artista. Presentados todos los vídeos como una red coral sobre una pared de pantallas de televisión, estas instalaciones iluminan las relaciones entre las estructuras de poder, inherentes a los medios de comunicación, y sus consumidores apasionados que actúan, viven y sienten como sus ídolos.

Nikki S. Lee

Lee Seung-Hee, Corea, 1970

El trabajo fotográfico de Lee investiga las nociones de identidad y el comportamiento social, al mismo tiempo que reflexiona sobre el uso de la fotografía doméstica.

Projects es un trabajo fotográfico realizado entre 1997 y 2001. En cada una de las fotografías que conforman la serie podemos ver a la autora, en lo que parece una fotografía instantánea, posando con diferentes grupos sociales y étnicos: *drag queens*, *punkis*, latinos, músicos de *hip-hop*, *fans*, skateboarders, lesbianas, jóvenes profesionales, escolares coreanas, bailarines, y jubilados. En las fotografías Lee adopta el estilo de esos grupos a través de su estilo y actitud. Primero se introduce en el grupo, presentándose a sí misma como artista y luego pasa varias semanas participando en las actividades del grupo, mientras un miembro del grupo la fotografía en una instantánea convencional. Situada entre el estudio sociológico, la fotografía callejera y el performance Lee se infiltra en estos grupos de manera tan convincente que es difícil distinguirla de los demás. Solo cuando las imágenes son expuestas en grupo, la etnia coreana de Lee destaca en todos los escenarios, revelando la sutilidad del artificio.

Un trabajo más reciente titulado (2002-2005) muestra imágenes de la autora posando en diferentes escenarios, (un hotel, el interior de un coche, etc.) con una pareja masculina. Las fotografías están cortadas de tal manera que es imposible ver directamente con quien está, solo vemos un brazo, un fragmento de ropa.

El folleto de la exposición colectiva *The Truth is Not in the Mirror (Photography as a Constructed Identity)* de 2011 indica como los proyectos de Lee proponen cuestiones en relación con la identidad y el comportamiento social, ¿escogemos nuestros grupos sociales conscientemente?, ¿cómo nos identifica la otra gente que está fuera del grupo?, ¿es posible movernos entre culturas.? Recogiendo las palabras de la propia Lee “essentially life itself is a performance. When we change our clothes to alter our appearance, the real act is the transformation of our way of expression—the outward exterior expression of our psyche (Lee, N. K., 2011: 22).”²⁵

25 Folleto editado con motivo de la exposición *The Truth is Not in the Mirror (Photography as a Constructed Identity)* (2011) Milwaukee: Marquette University. Haggerty Museum of art.



The Hip Hop Project (1)
Fotografia color, 54 x 71.1 cm, 2001

The Hip Hop Project (2)
Fotografia color, 54 x 71.1 cm, 2001

The hispanic proyect (1)
Fotografia color, 54 x 71.1 cm, 2001



Kara Walker

Stockton, CA, EE.UU., 1969

Kara Walker sitúa sus trabajos en un período muy concreto de la historia de EEUU, comprendido entre el año de la legalización de la esclavitud en 1788, y el año en el que el presidente Lincoln firma la Proclamación de Emancipación, 1863. En su trabajo explora las historias de racismo, violencia y abusos eliminadas de la *Historia Oficial* analizando y revisitando estereotipos de raza, género y sexualidad que, a pesar de las apariencias, siguen todavía vigentes²⁶.

Walker explora la naturaleza sexual del poder, el dominio y la sumisión utilizando elementos folklóricos y técnicas populares de los siglos XVIII y XIX como las siluetas y los cicloramas. Sus trabajos reflejan las injusticias sociales, a veces con ironía, o utilizan elementos surrealistas y grotescos, lo que confiere a su trabajo un lenguaje expresivo propio que mezcla realidad y ficción.

En sus vídeos, realizados con siluetas, Walker usa imágenes de libros de texto históricos, testimonios narrados de esclavos, novelas históricas y minstrel shows²⁷, para mostrar cómo eran caracterizados los esclavos afroamericanos durante la época de secesión previa a la Guerra Civil.

8 Possible Beginnings or: The Creation of an African-America. A Moving Picture by Kara E. Walter (2005) es un vídeo realizado con siluetas rudimentarias, cómico y siniestro al mismo tiempo, que consiste en 8 fantasías que plantean hipótesis sobre el origen de la experiencia negra en América: un mundo hermafrodita donde ella se imagina a sí misma vestida como esclava teniendo sexo con un soldado de la Unión muerto; el viaje de un barco de esclavos, en el que los rebeldes son tirados por la borda por el capitán, y una mujer negra gigante los traga y los excreta, renaciendo como Reino de Algodón en el nuevo mundo; un amo y su esclavo mantienen relaciones que concluyen con el embarazo del esclavo y el nacimiento de un niño, que es arrojado a un campo de algodón, mientras el amo ya tiene relaciones con otra esclava. Al final del vídeo escuchamos la voz de la propia Walker y una niña (su hija) que murmuran cantos y recitan a coro *"I wish I was white"*

Stan Douglas

Vancouver, Canadá, 1960

Como afirma Hal Foster (2002:139) *"las instalaciones de vídeo de Stan Douglas examinan utopías fallidas y tecnologías obsoletas"*. A modo de collage cinematográfico, utiliza elementos de la historia de la literatura, la música y el cine para recrear unas

26 Vid. Badía (2007)

27 El minstrel show (espectáculo juglar) era un espectáculo de entretenimiento y variades en EEUU que consistía en *gags* cómicos interpretados por gente blanca con la cara pintada de negro. Los Minstrel satirizaban despectivamente a la población negra como ignorantes, perezosos, bufones y supersticiosos. A medida que los negros empezaron a alcanzar victorias sociales y legales contra el racismo, los minstrel perdieron popularidad.



8 Possible Beginnings or: The Creation of an African-America, Fotogramas video, 2005



situaciones que, valiéndose de estéticas de décadas anteriores, analizan la realidad social contemporánea. La preocupación de Douglas por estas utopías fallidas, como la modernidad, y las tecnologías en desuso no busca rescatar estos sucesos pasados, sino reconsiderarlos: comprender por qué estas utopías no se llevaron a cabo: “*What larger forces kept a local moment a minor moment: and what was valuable there — what might still be useful today.*” (Watson et al, 1998:116) Douglas toma como referente el momento en que esos momentos históricos balancean entre un lado y otro, haciéndonos reflexionar cómo hubiera sido la historia desde el otro lado y cómo esos sucesos nos afectan actualmente “*We live in the residue of such moments and for better or worse their potential is not yet spent.*” (Douglas, y Thater 1998: 28-29) De esta forma reexamina temas de territorialidad, relaciones políticas basadas en clase, raza y economía que sustentan nuestra sociedad.

Sin duda, uno de los trabajos que más me influyeron como artista fue la instalación de Douglas, *Win, Place or Show* (1998). Ambientada en los años 50, analiza el concepto utópico, el sueño moderno de “renovación urbana”, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. En esa época, en la ciudad de Vancouver empieza una campaña contra la “decadencia urbana” y la ciudad encarga un plan para rediseñar uno de sus barrios más pobres, Sthraithcona. Bajo este plan, se iban a demoler todas las arquitecturas existentes en favor de una densa cuadrícula de torres de apartamentos.

En el vídeo, dos hombres, estibadores, comparten uno de esos apartamentos de una sola habitación, planeados pero nunca construidos. La videoinstalación, de 6 minutos de duración en continuo loop, describe una conversación sobre apuestas de caballos que desemboca en violencia física. La escena se repite desde diferentes ángulos sobre una pantalla dividida en dos, cada sección presenta configuraciones desde puntos de vista siempre diferentes. Douglas filmó la escena simultáneamente desde 12 puntos de vista. Las tomas son editadas en tiempo real por un ordenador durante la exposición.

Douglas deconstruye con este trabajo las convenciones cinematográficas narrativas. Por un lado la narración no puede ser resuelta, se repite constantemente y no tenemos suficiente información para completarla. Por otro, el proceso identificación se interrumpe con el cambio continuo de puntos de vista que van de un personaje a otro, a ambos o a ninguno. Pero, como señala el propio Douglas, la narración parece menos importante que el espacio en el que se desarrolla. El diseño de los muebles y el ambiente cobran protagonismo porque no parecen coincidir ni con las actitudes ni conversaciones de los personajes. Como si el verdadero motivo del incidente estuviera presente y al mismo tiempo invisible en otra parte o en otra época.

But the work is less concerned with the narration of the event than with the space of its unfolding like the obsessive remembrance and reconsideration of a traumatic incident in one's life that cannot be resolved because its true cause was elsewhere, and remains unavailable to the space of memory. (Douglas, 1998)



Win, Place or Show, Stan Douglas, 1998, Instalación de vídeo y sonido de dos canales. Cortesía del artista y David Zwimer, New York
Win, Place or Show, Fotogramas vídeo

Gillian Wearing

Birmingham, 1963

Gillian Wearing es una espectadora de la sociedad que trabaja con personas de la calle para elaborar un trabajo que comprende el documental, la sociología y el arte conceptual. Sus proyectos tienen en común el interés por descubrir detalles sobre los individuos. Como ella expone “*A great deal of my work is about questioning handed-down truths(...) I’m always trying to find ways of discovering new things about people, and so in the process discover more about myself.*” (Wearing, 1996:55)

Una de sus piezas más conocidas, *Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say* (1992-93), consiste en una serie de fotografías que muestran gente de la calle, a las que Wearing ha parado y les ha pedido que escriban algo espontáneamente en una hoja de papel. La artista fotografía a la persona enseñando lo que ha escrito. Un policía, por ejemplo, escribe la palabra *Help!*, y un hombre joven vestido de traje enseña un mensaje que reza “*I’m desperate.*”

En *Confess all on video* (1994) realizó una serie de vídeos con la gente que respondió a un anuncio de la revista *Time Out*. Protegidos por la intimidad que les otorga una máscara, la gente hace pública ante la cámara de forma espontánea, errores del pasado, perversiones, adicciones y aspectos de su intimidad con gran contenido sexual.

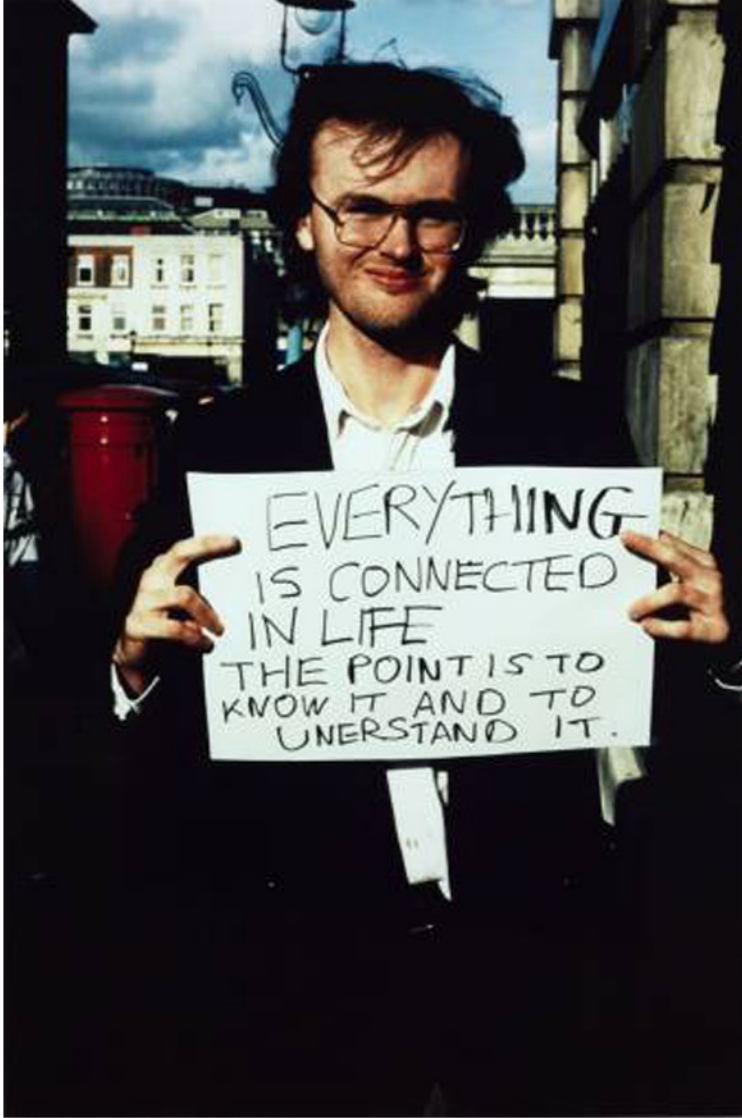
En la serie *10-16* (1997), grabó entrevistas con 7 niños de edades entre 10 y 16 años, luego grabó en vídeo a adultos con el movimiento de los labios sincronizados con las voces de los niños. Las caras de los niños nunca son vistas, solo escuchamos sus voces a través de las caras de los adultos. En las grabaciones se observa como los adolescentes se vuelven más introvertidos y tímidos que los niños. El vídeo, al mismo tiempo absurdo e inquietante, cuestiona aspectos de lo que significa crecer y hacerse mayor.

En *Wearing’s Broad Street* (2001), una instalación de 6 vídeos, documenta el comportamiento de varios adolescentes en la sociedad inglesa, que salen por la noche y beben grandes cantidades de alcohol. Muestra como un grupo de adolescentes van a varios clubs y bares en la calle que da título al vídeo. A través del recorrido podemos observar como el alcohol influye en su comportamiento, desinhibiéndolos, haciéndoles perder sus inseguridades y el control.

Wolfgang Tillmans

Remscheid, Alemania, 1968

Las fotografías de Tillmans abarcan desde experiencias diarias, como las fotos de amigos, modas callejeras, paisajes, subculturas gay, hasta abstracciones que resultan de experimentos con el proceso fotográfico. Hay un interés por las subculturas urbanas juveniles, pero no desde una perspectiva documental, sino como reflejo de las propias vivencias del autor. Al perfilar los estilos de vida de sus amigos, él forma parte del



Signs that Say What You Want Them To Say and Not Signs that Say What Someone Else Wants You To Say (serie)

Everything is connected in life... 1992-3

I like to be in the country 1992-3

I'm desperate, 1992-3

Fotografías sobre papel 1190 x 790 mm

grupo, de tal manera que pierden sus inhibiciones delante de la cámara.

Tillmans produce imágenes crudas, directas, reinterpreta con sus fotografías los géneros, el retrato, el paisaje, las instantáneas cotidianas -a menudo con apariencia espontánea cuando están cuidadosamente planeadas-. Uno de los aspectos más interesantes de su trabajo es la manera en que dispone estas fotografías en el espacio expositivo. Distribuye sus fotografías, que abarcan una gran variedad de temas, en diferentes tamaños, pegadas sobre las paredes. De esta manera consigue conexiones formales y simbólicas entre ellas que incitan al espectador a activarse y a incluir su propia experiencia dentro del trabajo.

Tracey Moffatt

Brisbane, Australia, 1960

Tracey Moffatt es descendiente de aborígenes australianos y adoptada por una familia de raza blanca. A partir de ahí entra en contacto con la cultura de la imagen y las nuevas tecnologías, donde la televisión se convierte en la herramienta que le sirve para comprender y familiarizarse con el nuevo entorno en el que crece²⁸. Utiliza principalmente fotografía y vídeo pero no para reproducir o documentar la realidad. Moffatt construye narrativas no lineales, fundiendo sus recuerdos personales con aspectos históricos más amplios. Aunque la mayoría de sus trabajos se basan en experiencias o recuerdos de la infancia no son autobiográficos. Las relaciones familiares, la contraposición entre tradición e innovación, la cultura aborígen y los sistemas de valores de la sociedad occidental, son temas recurrentes en su trabajo. Entre la realidad y la ficción, el universo de Tracy Moffatt deconstruye estereotipos y convenciones e involucra al espectador en escenarios artificiales llenos de significados.

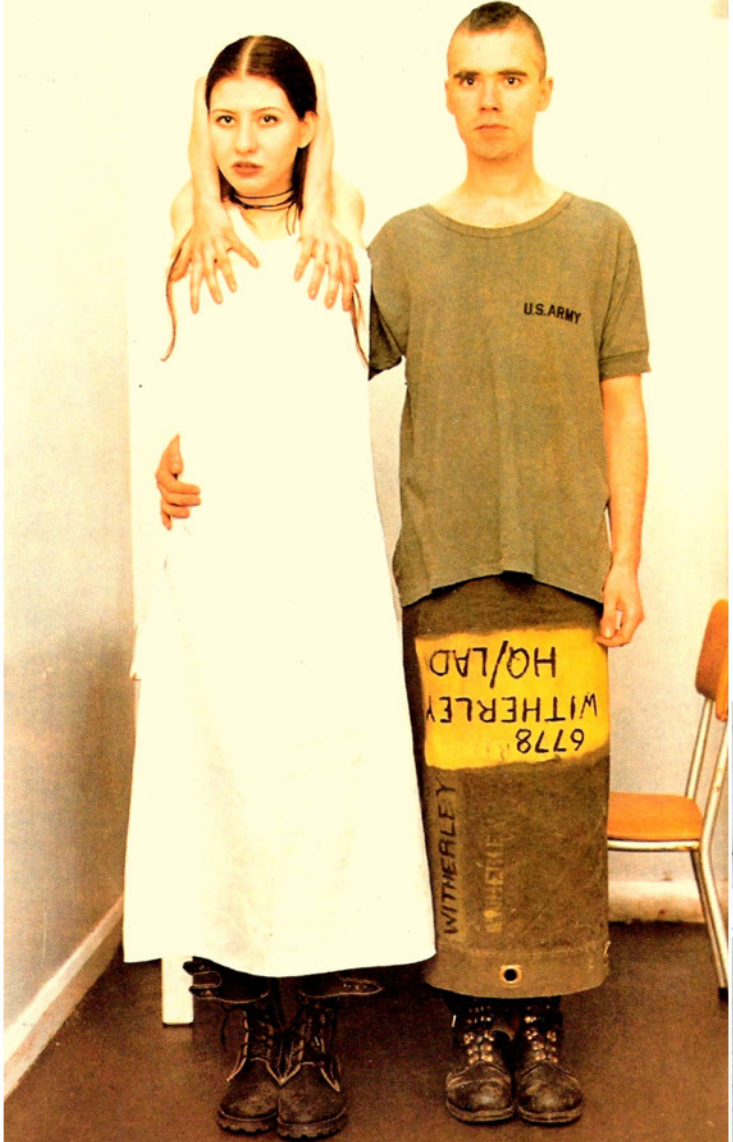
*I am not concerned with verisimilitude....I am not concerned with capturing reality, I'm concerned with creating it myself.*²⁹ (Moffatt, 1998)

Uno de sus primeros trabajos, el corto *Night Cries: A Rural Tragedy* (1989), se centra en la relación que une recíprocamente a una madre y su hija, explorando los conceptos de pérdida, separación, necesidad y rechazo. Esta breve historia está intercalada con imágenes de Jimmy Little, un reconocido músico aborígen. Little representa una primera asimilación entre aborígenes y la sociedad blanca, sin embargo la relación entre madre e hija apunta a otro momento diferente en las relaciones de raza en Australia: la época en la que era oficial separar a los niños aborígenes del cuidado de sus padres naturales para colocarlos en familias de adopción.

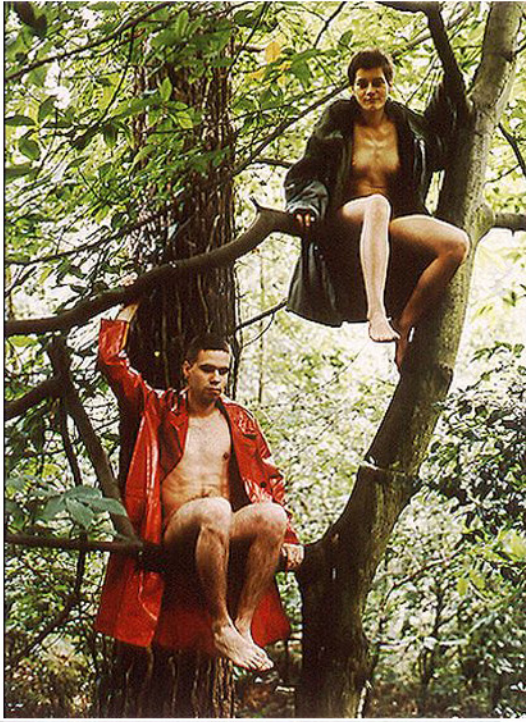
Al contrario que muchos documentales etnográficos que trataban temas aborígenes

28 Vid. Yañez Alfageme.

29 En Cooke, Julien y Moffatt, T. (1998)



Suzanne & Lutz 1993
Lutz and Alex sitting in the trees, 1992
Your dogs, 2008
Naturalists, 2008
Fotografias





Tracey Moffatt

Job Hunt, 1976

After three weeks he still couldn't find a job.
His mother said to him, 'maybe you're not good enough'.

Job Hunt, 1976, 1994
Fotolitografía sobre papel
80 x 60 cms

desde un punto de vista naturalista, el film de Moffat es formalmente escenográfico: los fondos están pintados, acentuando el carácter artificial, como en una obra de teatro donde se sitúan en un escenario las dos actrices. Los colores están saturados, confiriéndole un carácter pictórico, casi irreal, que hace consciente al espectador de la artificialidad del documento.

Scarred for life I (serie), 1994, consta de una serie de instantáneas que recogen un fragmento de la realidad de un niño o adolescente. Como si fueran fotogramas de una película, resumen historias complejas, centradas en la relación del protagonista con su familia, generalmente referidas a la madre. Los títulos son enunciados concretos que explican el origen de las situaciones reflejadas en la imagen. (En la fotografía Job Hunt, se puede leer “Después de tres semanas sin encontrar un trabajo, su madre le dijo: quizás no eres lo suficientemente bueno”). Son situaciones tensas, íntimas, de una gran carga psicológica, donde las relaciones materno-filiales están marcadas por el castigo, el abuso, la incompreensión, la frustración y el miedo.

Zwelethu Mthethwa

Durban, Sudáfrica, 1960

En sus fotografías investiga el papel de la tradición en la población negra de la Sudáfrica post-apartheid³⁰. Mthethwa analiza la realidad social de su entorno a través de los retratos de sus habitantes. Muchas de sus fotografías son de emigrantes rurales que marchan a la ciudad en busca de oportunidades. La mirada de estos personajes que, al igual que en las fotografías de Viéitez, se ubican en el entorno que ellos mismo eligen, es la protagonista de las imágenes. Su obra, de gran fuerza emocional, reflexiona sobre la desorientación cultural de estas personas que luchan día a día por la supervivencia. El color cobra gran importancia en sus fotografías para mostrar la riqueza del entorno.

I chose colour because it provides a greater emotional range. My aim is to show the pride of the people I photograph. I love the richness of the jumble of styles and the cheap materials used to decorate the houses.” (Mthethwa, 1999:304)³¹

Sugarcane (2003) es una serie de fotografías que muestra a los trabajadores de las plantaciones de caña de azúcar en Sudáfrica. Las imágenes poseen una composición propia del retrato tradicional, casi de documento antropológico. Los hombres, aparecen aislados en cada fotografía, siempre mirando a la cámara y en una pose orgullosa. Mthethwa capta las expresiones de los trabajadores desde la dignidad y el respeto. No hay odio ni desesperación en sus miradas a pesar de que son conscientes de su pobreza. Es más una actitud de autoridad, de reconocimiento de su territorio.

30 Vid. Yañez Alfageme, I. (coord.) (2004)

31 En Pivin, J. L. et alli (1999)



Untitled (from Sugar Cane series), 2007
76 1/2 x 59 in.

David Goldblatt

Randfontein, Sudáfrica, 1930

David Goldblatt se hace fotógrafo profesional en 1963. Desde entonces, como afirma Nolla (2009) su obra ha girado alrededor de los conceptos de pertenencia e identidad y de amor por lo cotidiano, incluso en una situación tan violenta como el Apartheid. Desde sus inicios ha documentado la evolución en Sudáfrica desde el *Apartheid* hasta la actualidad sin caer en la propaganda ni renunciar a sus ideales humanistas, heredados de su tradición familiar, -Goldblatt es anglo-parlante y judío, rasgos minoritarios en un país entonces obsesionado por la pureza racial y la exclusión del “otro.”

Su serie de fotografías “*In the time of AIDS*”, podría definirse como fotografía de paisaje ya que las imágenes muestran espacios, tanto urbanos como campestres, donde la figura humana aparece a modo de acompañamiento y ofrece información adicional sobre el tema central de la serie: el lazo rojo, símbolo de la lucha contra el SIDA, el elemento común a todas las imágenes.

Como señala Gordimer (2001) son fotografías que denuncian un estado mental que hace que la población se haya vuelto ciega ante la multiplicación de este lazo rojo en el paisaje de Sudáfrica y, al igual que Walter Benjamín hablando de las fotografías de calles desiertas de París tomada por Eugene Atget, son escenas de crímenes, fotografías tomadas para la búsqueda de pruebas³². En este caso una de las personas implicadas es Thabo Mbeki, el antiguo Presidente de la República de Sudáfrica, uno de los responsables de que su país tenga el mayor número de casos de SIDA entre su población a partir de su política de negación de los hechos científicos relativos a los modos de propagación de la enfermedad³³.

Las fotografías tienen una confrontación directa con el sujeto, sin usar ángulos originales o efectos ópticos resultando en imágenes directas y honestas (Stevenson, 2005). De la misma manera, los paisajes retratados son anónimos y cotidianos, salpicados de urbanizaciones sin acabar, y construcciones abandonadas, resultados de políticas ineficaces, enfermedades y muerte. Lo que define la visión de David Goldblatt es su empatía con el sujeto, como él mismo lo *define* “...*me siento completamente implicado en lo que veo, intento capturar y poseer con la cámara el monótono fluir de la existencia cotidiana.*”³⁴

32 Walter Benjamin, *Illuminations*, citado por Gordimer, N. (2001)

33 David Goldblatt, *In the time of AIDS*, sin publicar, enero de 2009. Citado por Nolla, O. (2009)

34 David Goldblatt, en *David Goldblatt: Fifty One Years*. Citado por Nolla, O. (2009)



Mujeres Creando

Colectivo abierto formado en La Paz, Bolivia, 1992

Sus acciones y performances actúan bajos los presupuestos del feminismo y el anarquismo más combativo, convocando a los sectores más marginales del pueblo –pobres, indígenas, prostitutas, lesbianas, e invitándoles a denunciar las injusticias sociales a la vez que reivindican el derecho a la diferencia. La mayoría de sus acciones se desenvuelven en la calle, utilizan todo tipo de actividades, panfletos, carteles, graffittis, teatro callejero, acciones contra la pobreza. También publican libros y vídeos y tienen un programa de radio (Radio Deseo), cuentan con una casa autogestionada, *Virgen de los Deseos*, donde desarrollan actividades políticas y culturales, al mismo tiempo que dan servicio de hospedaje y alimentación.

Texto de la acción *Es preciosa mi sangre*, llevada a cabo en 2006. Extraído de su página web³⁵:

*No nos importa la identidad como carta de ciudadanía,
No nos importa la identidad como cuota dentro del sistema,
No nos importa la identidad como espacio de reivindicación de derechos,
No nos importa la identidad como espacio de poder, ni de "ficción de poder" y nos
mofamos del empoderamiento.*



No nos importa la identidad como aditamento de diversidad que nutre al neoliberalismo en la ornamentación de sus horrores.

No nos importa la identidad como sentido de pertenencia, ni de obediencia.

Cualquier identidad puede ser engullida y absorbida por la normatización el disciplinamiento y la lógica del sistema, cualquier disidencia puede ser reabsorbida reconducida, reacondicionada y consumida.

No importa cual fuera el punto de partida para ésta: la edad, el sexo, el color de la piel, el lugar geográfico donde has nacido, tus elecciones para el placer, tu origen cultural, tu trabajo , tu ropa, no importa.

Cualquiera de estas diferencias contenedoras de identidades pueden nutrir al propio sistema en su reforzamiento, pueden constituir una prótesis del sistema en su fortalecimiento, en sus espejismos de libertad, en sus augurios de incorporación e inclusión sociopolítica.

La inclusión no es sino un proceso de vanalización de la identidad, de reducción de sus contenidos al mínimo, es un proceso de vaciamiento y sustitución de horizontes propios , quiméricos y utópicos por horizontes prestados, posibles e igualitarios.

A nuestros ojos no está pues la disidencia del sistema en la sexualidad, el placer, ni el sexo, no está la disidencia del sistema en el color de la piel o el origen cultural por sí mismos y de antemano.

No es ser indio alternativo a ser blanco;

Ni ser mujer alternativo a ser hombre,

No es ser transexual alternativo a ser hombre,

Ni ser maricón o lesbiana alternativo a ser heterosexual.

Porque todos éstos lugares de identidad han sido tomados en cuenta, cubiculados, clasificados y ordenados y hasta perversamente constituidos para hacer turno y fila en su proceso de incorporación y aniquilamiento.

Anri Sala

Tirana, Albania, 1974

El trabajo de Anri Sala explora los rápidos cambios sociales, políticos y culturales de la Europa del Este tras la caída del muro de Berlín y su rápida adecuación al modelo occidental.

Uno de sus trabajos más conocidos, *Dammi I Colori* (2003), es un recorrido con el alcalde de Tirana por la ciudad. El alcalde, Edi Rama, un activo anticomunista, llevó a cabo una campaña de recuperación de las zonas más desfavorecidas de la ciudad. Ante la falta de presupuesto para remodelar las fachadas de los edificios, optó por repintarlas con patrones geométricos utilizando colores llamativos. El vídeo, filmado en un estilo documental muestra al alcalde hablando a la cámara en un coche mientras

explica su sistema de código de colores para modificar varios edificios sin haber solicitado ningún permiso.

El vídeo nos hace reflexionar sobre el concepto de comunidad, por un lado la utopía proyectada por la autoridad política, carente de ninguna preocupación estética y basada en una cuestión visual, casi una estrategia publicitaria y, por el otro lado, la realidad de unos edificios que muestran en su estructura, la estratificación social propia del comunismo. El contraste entre la utopía soberana del alcalde y la situación de pobreza en la que se encuentra la sociedad, es el reflejo de una aspiración latente en las clases populares; el rechazo al pasado reciente y la construcción de una nueva identidad social en los países de la Europa olvidada. Un trabajo que ejemplifica el conflicto en el arte como responsabilidad social: *“Encontrar una responsabilidad personal dentro de la responsabilidad colectiva. No tengo la solución. Trato solo de escarbar las cosas cuando siento que sucumbo a la inmoralidad de las mentalidades y que acepto la realidad de forma pasiva.”*³⁶ (Sala, 2001:106)

36 Citado en Gioni, M. y Robecchi, M. (2001)



1.3 EL CONFLICTO COMO CONSTRUCCIÓN PERSONAL: IDENTIDAD INDIVIDUAL VERSUS IDENTIDAD SOCIAL

Este apartado aborda las relaciones entre identidad y conflicto estableciendo un recorrido que, al igual que hemos visto en el concepto de arte, amplía la definición de identidad desde una concepción esencialista hacia un concepto múltiple y multidimensional como construcción psicosocial plenamente contextualizada.

Existen ciertas similitudes en la evolución de los conceptos de arte y de identidad. De la misma manera que la modernidad proclamaba el arte como un canon -una esencia única y universal inherente a los objetos artísticos e independiente de la cultura que establecía ese consenso- el término identidad se refería a un sentimiento consciente de singularidad individual.

La identidad, deudora de un vocabulario religioso, era considerada como un todo indivisible y singular; “algo” dentro de una persona que permanece igual, con independencia del contexto en el que vive. El concepto de *yo* (*self*), se refería a los fenómenos observables que definían una única identidad individual. Los intentos de investigar el *yo* en las ciencias sociales se basaban en la creencia de que éste podía ser conocido y estudiado empíricamente, como cualquier otro objeto natural; el *yo* está ahí, lo observamos, lo clasificamos y todavía sigue ahí, inalterable por nuestra actividad.

Atkinson (2002:96) expone estas dos perspectivas en torno a la identidad y sus implicaciones para la educación artística. *Las ideas esencialistas sobre la identidad consideran al ser humano como un individuo unificado, racional y biológico mientras las teorías antiesencialistas, desde las perspectivas social, cultural y psicoanalítica consideran el individuo como alguien conformado por el lenguaje y los contextos socioculturales.(...) El individuo humanista que asume una autonomía anterior al mundo social es replazado por el sujeto materialista que es formado dentro de los procesos sociales y culturales ya existentes.* De acuerdo con Atkinson, estas dos concepciones suponen dos maneras de considerar la educación artística. Por un lado, si consideramos que la identidad es una esencia previa ya determinada, podemos establecer unos criterios de valoración y práctica artística basadas en la reproducción de modelos específicos de representación. Si por el contrario, el individuo es conformado en el contexto sociocultural, podemos poner el acento en la orientación ontológica de las experiencias y la búsqueda de una forma expresiva que sea significativa para el que la produce sin preescribir o determinar un valor o representación.

1.3.1 La formación del yo: del yo individual al yo múltiple

A continuación expongo un recorrido por las principales teorías señaladas por Danziger (1997) en su artículo *The Historical Formation of Selves* que trazan una evolución del concepto de identidad desde una concepción individual del *yo* (*self*) hacia una visión múltiple.

En 1813, Smith sienta las bases del actual mapa del yo, al despojarlo de su singularidad e introducirlo en la sociedad. Las personas no solo realizan acciones, las observan y adoptan una actitud ante ellas, por lo tanto, la sociedad actúa como un espejo donde el yo se ve reflejado, aprobando o sancionando su conducta. Esta perspectiva configura una visión del yo múltiple. Cuando nos autoevaluamos, nos observamos a nosotros mismos convertidos en espectadores de nuestra propia personalidad y conducta.

Cuando me esfuerzo en examinar mi propia conducta, cuando me esfuerzo en juzgarla, tanto para aprobarla como para condenarla, es evidente que, en todos estos casos, me divido, como si fuera en dos personas; y que el Yo, examinador y juzgador, representa un carácter diferente del otro Yo, la persona cuya conducta es examinada y juzgada (Smith, 1813, 2:255)³⁷

Esta concepción del yo desde una nueva perspectiva de auto-evaluación -distanciado definitivamente de una concepción religiosa-, que le otorga una dimensión social dominará el emergente discurso de las ciencias sociales y psicológicas en el siglo XIX y XX. Autores como James (1890), Baldwin (1897), y Cooley (1902) sentaron las bases científicas para el estudio del yo y la identidad desde una perspectiva de la multiplicidad.

El concepto de la “multiplicidad del yo” tiene sus raíces en la psicología social enunciada por William James en de *Principles of Psychology (1890)*. En su concepto de “*empirical self*” divide a este en el yo material, el yo social y el yo espiritual. Más adelante promueve una división del yo social, ya que una persona “tiene tantos yo sociales como individuos que lo conocen y transportan una imagen de él en su cabeza” (James, 1890, p. 294).³⁸

Baldwin (1897) propone otra concepción del yo donde todos los aspectos del mismo son un producto social y cultural. Hay dos aspectos que se interrelacionan en este yo social: *ego* y *alter*.

Ego se refiere a los pensamientos e imágenes que tiene una persona de sí mismo. Abarca múltiples aspectos del yo fácilmente identificables por un individuo como su rol familiar o laboral, intereses, relaciones personales concretas, creencias religiosas, afiliaciones políticas, étnicas o cualquiera de estos elementos tal como la persona los recuerda o anticipa. Todos estos elementos del ego y las características asociados con ellos corresponden a la “multiplicidad del yo”

El alter se refiere a los pensamientos que están en la conciencia sobre otra persona. Los

37 Citado por Danziger, K. (1997): When I endeavor to examine my own conduct, when I endeavour to pass sentence upon it, and either to approve or condemn it, it is evident that, in all such cases, I divide myself, as it were into two presons; and that I, the examiner and judge, represent a different caracter from that other I, the person whose conduct is examined into and judged of.” Smith, A. (1813). *The theory of moral sentiments*. Edinburgh:Hay. (Publicado originalmente en 1759)

38 Citado por Danziger, K. (1997)

elementos del alter hacen referencia a la “multiplicidad” de personas sobre las cuales un individuo tiene algunas creencias, o un punto de vista. Tales personas incluyen conocidos, amigos íntimos, personajes públicos, imaginados, o estereotipos.

Baldwin desarrolló el concepto de “*social self*” que incluye tanto *ego* como *alter*; la imagen que tienes de ti mismo y de los otros están unidas de forma inextricable. *Ego* y *alter* conforman una dialéctica, una unidad, en la cual cada uno conforma y es conformado por el otro.

El término “*looking glass self*” fue usado por primera vez por Cooley en su trabajo, *Human Nature and the Social Order* in 1902 y es aceptado por la mayoría de sociólogos y psicólogos actuales. Este concepto conecta las ideas de Smith con la idea del yo de James al incluir la capacidad de reflejo sobre el propio comportamiento. La mirada del otro, construye, cambia y mantiene nuestra propia imagen (*self image*), por lo tanto existe una interacción entre cómo nos vemos a nosotros mismos y como los otros nos ven. El término “*looking glass self*” implica que el yo se desarrolla desde las interacciones interpersonales sociales y las percepciones de los otros. Abarca tres pasos:

- 1) Imaginamos nuestra apariencia, rasgos y actitudes ante los otros
- 2) Imaginamos el juicio de esa apariencia. -Usamos las reacciones de los otros para interpretar cómo los otros nos ven-
- 3) Construimos nuestro propio autoconcepto (*self concept*) basado en nuestras interpretaciones. Nuestro autoconcepto puede ser reforzado o mermado por nuestras conclusiones.

1.3.2 Identidad social: identidad individual y colectiva

A partir de los años 60, aproximaciones críticas como la obra de Foucault o movimientos feministas socavan la conceptualización de la cultura como un conjunto de significados coherentes y comunes a todos los miembros, y popularizan una visión social del yo (*self*) donde tanto el yo como la sociedad se conforman mutuamente.

En términos psicológicos Erikson (1977) concibe la identidad como una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes. El término identidad expresa una relación entre un individuo y su grupo con la connotación de una persistente mismidad y de compartir con persistencia cierto carácter esencial con otros. El término identidad engloba a un proceso ubicado en el núcleo del individuo y en el núcleo de su cultura comunal, un proceso que establece la identidad de esas dos identidades. Erikson (1977:19) señala que:

“La formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tienen lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los nosotros lo juzgan a él, comparándolo con ellos y

en los términos de una tipología significativa para estos últimos; por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él. Este proceso es, necesariamente, en su mayor parte inconsciente, excepto donde se combinan condiciones interiores y circunstancias exteriores para formar una “conciencia de identidad.”

Además, continúa (p. 19):

El proceso que estamos describiendo cambia y se desarrolla constantemente: es un procesos de progresiva diferenciación, y deviene tanto más inclusivo a medida que el individuo se hace consciente de un círculo de otros significativos cada vez más amplio que se extiende desde la madre hasta la humanidad.

La identidad social es un conjunto de categorías sociales significativas que son aceptadas por los individuos para describirse a sí mismos o su grupo (Thoits y Virshup, 1997). La identidad social responde a las cuestiones quién soy yo o quienes somos ante determinadas categorías como características sociodemográficas (hombre, blanco, español), roles sociales (padre, profesor), organizaciones asociadas (católico, miembro de un club de fútbol), tipos sociales de persona (intelectual, líder) y, en algunos casos, personalidad o rasgos de carácter (optimista, desordenado). Todas estas categorías pueden servir como base a las dos concepciones predominantes de la identidad social que pueden encontrarse en la literatura psicológica; las identidades individuales (*me's*) y las identidades colectivas (*we's*). (Thoits, P. A., 1997)

Thoits y Virshup (1997) exponen las principales teorías llevadas a cabo por sociólogos y psicólogos para examinar las identidades individuales e identidades colectivas que son expuestas a continuación. De acuerdo a estos autores, los sociólogos han examinado principalmente el nivel individual de las identidades sociales (*me's*), (McCall & Simmons, 1966/1978; Stryker, 1980) mientras que los psicólogos se han concentrado en el nivel colectivo de las identidades sociales (*we's*). (Tajfel, 1981; Turner, How, Oakes, Reicher, & Blackwell, 1987). Ambos tipos son fundamentalmente sociales, las primeras derivan de las relaciones de rol con otros, las segundas de las asociaciones en colectivos o grupos.

La identidad individual identifica al *yo* como un tipo de persona, usando un amplio número de categorías sociales para describir ¿quién soy?. La identidad colectiva son identificaciones del *yo* con un grupo, usando categorías sociales para describir ¿quiénes somos nosotros?. Estas categorías son socialmente producidas y culturalmente variables. Las sociedades construyen múltiples esquemas de categorización para clasificar a la gente y por lo tanto los individuos adquieran múltiples identidades sociales. En palabras de William James “*un hombre tiene tantos yo sociales como individuos que lo reconocen y transportan una imagen de él en su mente.*”³⁹

1.3.2.1 Identidades individuales (Me's)

Las teorías de Identidad de rol de McCall y Simmons y la teoría de identidad se Stryker se centran en los roles sociales como la base de la identidad individual (me's). McCall y Simmons definen la identidad de rol como *“el carácter y el papel que un individuo proyecta para sí mismo como un ocupante de una posición social concreta (1978:65⁴⁰)*. Debido a que la gente tiene muchas identidades de rol el problema de ambas teorías consiste en explicar por qué los individuos escogen determinados roles para desempeñar de entre todos los posibles en su repertorio de identidad. Thoits y Virshup sintetizan los principales rasgos de ambas teorías.

1. Se centran en los roles sociales como la base de la identidad social (*me's*) aunque reconocen otras bases (características sociodemográficas, tipos sociales de persona, características personales).
2. Se apoyan en las valoraciones positivas reflejadas en otras personas como motivos para la representación de la identidad.
3. Las jerarquías identitarias, formadas a través de interacciones sociales recompensadas favorecen la representación de ciertas identidades de rol sobre otras.
4. Ambas teorías enfatizan la representación de roles, y los roles son la base sobre la que se construyen todas las instituciones sociales (familias, escuelas, gobierno, etc.,)

1.3.2.2 Identidades colectivas (We's)

Si las identidades individuales (*me's*) derivan de las relaciones de rol con otros, las identidades colectivas (*we's*) derivan de las asociaciones en colectivos o grupos. La teoría de la Identidad Social fue formulada por el psicólogo Tajfel para comprender las bases psicológicas de la discriminación y el conflicto entre grupos. Tajfel define la identidad social *“como la parte del autoconcepto (self concept) de un individuo que deriva de su conocimiento de pertenencia a un grupo social (o varios) junto con el valor y el significado emocional ligado a esa pertenencia”⁴¹* La teoría de la identidad social propone que las personas tienen una tendencia innata a categorizarse en uno o más grupos, construyendo parte de su identidad a partir de la pertenencia a ese grupo y estableciendo límites con otros grupos. Los grupos ofrecen tanto identidad (nos dicen quiénes somos) y autoestima (nos hacen sentir bien con nosotros mismos). Consta de cuatro elementos o etapas ⁴²:

1. Categorización: La gente usa categorías sociales para identificarse a sí mismos y a los otros. Situamos a los otros y a nosotros mismos en categorías: Indio, árabe, deportista, estudiante de magisterio, etc.
2. Identificación: Los asociamos con ciertos grupos (nuestros *ingroups*), que

40 Citado en Thoits y Virshup (1997) p. 109

41 Citado en Thoits y Virshup (1997) p. 114

42 Vid. Taylor, D., Moghaddam, F. (1994)

refuerzan nuestra autoestima.

3. Comparación: Comparamos nuestros grupos con otros grupos como una influencia favorable hacia el grupo al cual pertenecemos.

4. Distinción psicosocial: Deseamos que nuestra identidad sea distinta y al mismo tiempo comparada positivamente con otros grupos.

1.3.2.3 El interaccionismo simbólico y la teoría de la categorización del yo

Ambas aproximaciones se basan en el “interaccionismo simbólico”⁴³. De manera muy general, el interaccionismo simbólico ve tanto al *yo* como a la sociedad creados, sustentados y modificados a través de un proceso de comunicación simbólica. En este proceso, los significados compartidos de los símbolos son la clave de la emergencia del *yo* o de la identidad (Blumer, 1969; Cooley, 1902; Mead, 1934). El significado simbólico de una palabra o un gesto reside en la respuesta de la audiencia.

Precisamente, porque los símbolos son compartidos, tienen el mismo significado tanto en *ego* como en *alter*, permiten al individuo “*coger el rol del otro*” (Mead, 1934)⁴⁴. Usando símbolos (tanto lingüísticos como visuales), somos capaces, no solo de clasificar, pensar, y actuar ante objetos sociales significativos, sino también de reflexionar sobre uno mismo como objeto social significativo desde la perspectiva de los otros. Mead (1934) llamó a estos dos aspectos del *yo* (*self*) el “*I*” y el “*me*” donde el *I* es el agente activo, creativo que experimenta, piensa y actúa en función del propio conocimiento derivado de esa experiencia y el *me* es la perspectiva o “actitud” hacia sí mismo que uno asume cuando toma el rol de otro específico o de la comunidad en general.

Complementando la teoría de la Identidad social se desarrolla la *Teoría de la categorización del yo* de Turner (Turner 1982, 1987) que busca explicar cómo ocurre la identificación colectiva. Si la teoría de la identidad social enfatiza las relaciones dentro del grupo la teoría de Turner enfatiza el comportamiento entre los grupos.

Turner define la identidad social como “*categorías del yo que definen al individuo en términos de similitudes compartidas con miembros de ciertas categorías sociales en contraste a otras categorías sociales*” (Turner et al., 1994, p.454)⁴⁵ Turner se centra en el proceso cognitivo que crea un sentimiento colectivo del *yo* y hace posible fenómenos como “*estereotipos sociales, cohesión grupal, etnocentrismo, cooperación y altruismo,*

43 El término interaccionismo simbólico acuñado por Blumer en 1937 sostiene que las personas interactúan con los objetos en función del significado que esos objetos tienen para ellos y esos significados derivan de la interacción simbólica y son modificados a través de la interpretación. Las tres principales premisas son: 1. Las personas actúan sobre los objetos a partir de los significados que los objetos tienen para ellas. Es decir, a partir de los símbolos. 2. Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, esencial tanto en la constitución del individuo como en la producción social de sentido. 3. Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos.

44 Citado en Thoits y Virshup (1997) p. 117

45 Citado en Thoits y Virshup (1997) p. 117

contagio emocional y empatía, acción colectiva, normas compartidas y procesos de influencia social, etc." (Turner et al., 1987, p. 50)⁴⁶.

Thoits y Virshup (1997) concluyen que las identidades individuales y colectivas abarcan diferentes aspectos del self-understanding. Los "me's" son identificaciones del yo como un X (yo soy un profesor), mientras los "we's" son identificaciones del yo con otros X (nosotros somos profesores), donde X en ambos casos corresponde con tipos socialmente reconocidos o grupos de personas. El proceso que produce estos dos tipos de identidad también difiere. Los "me's" son derivados de tomar el rol del otro y de responder a las expectativas de los otros y las valoraciones reflejadas, mientras los "we's" son derivados de procesos cognitivos de comparación de grupo social, categorización y evaluación de grupo. Además, las identidades individuales y colectivas tienen diferentes funciones sociales. Los "me's" proporcionan a la persona unas concepciones de sí mismo significativas y positivas y la proclamación de estas identidades ayuda a mantener el orden social. Los "we's" sirven para fomentar la cohesión dentro del grupo, ya sea promoviendo el *status quo*, o activando la competición y el conflicto, produciendo así potencialmente un cambio social.

Las identidades colectivas no son simple declaraciones que describen la posición social de cada uno. Para considerarse identidades personales, requieren que el individuo otorgue importancia a esas posiciones sociales. Por lo tanto, cada individuo normalmente añade su propia perspectiva ampliado los roles pre-escritos socialmente y las identificaciones con los colectivos. Harter (1997) señala que, cuando la autoestima depende de la aprobación de los otros, a menudo la gente se presenta en formas que no encajan con su propio sentido de quiénes son. Este falso comportamiento distancia a la gente de sus auténticos yo y da paso a la pérdida de voz. La Voz, de acuerdo con Harter, es una forma de autenticidad en la cual una persona se siente libre de expresar sus creencias y sentimientos.

El arte, en relación a la construcción de identidad, indaga sobre los roles pre-escritos socialmente para ofrecer alternativas que promueven la reflexión personal y el cambio social. Numerosos trabajos artísticos y teorías críticas como la feminista o la *queer*, intentan abrir paso a voces perdidas o marginadas afirmando que cualquier rol (sexual, cultural, racial, etc.) no es más que una forma socialmente variable de desempeñar un papel. La identidad en el arte, desde mi punto de vista, debe ser tenida en cuenta como un proceso y no como un fin, donde lo más importante no es la identificación con un rol determinado sino la forma de reflexionar, analizar, y cuestionar nuestros propios roles y, por extensión, acoger en el camino las voces silenciadas que surgen del propio proceso.

CAPÍTULO 2

MI CONFLICTO: DE LO PERSONAL A LO SOCIOPROFESIONAL

2.1 EL CONFLICTO INTER-ROL: EL PROFESOR ARTISTA

En el término *profesor artista* convergen dos mundos profesionales: el artístico y el educativo. Daichent (2010) expone las características pedagógicas del profesor artista compartidas en ambas prácticas:

Los profesores-artista son artistas primero, su aproximación a la enseñanza es consecuencia de un interés previo en el arte o en la producción artística.

La enseñanza debería ser una extensión de la vida en el estudio.

La producción de obras artísticas es central para entender la profesión de la enseñanza del arte.

Las clases deberían ser modeladas a partir de las prácticas artísticas.

La enseñanza es un proceso estético: los artistas profesores manipulan técnicas de clase, materiales y características de la misma manera que los artistas manipulan los elementos y principios del diseño.

Los artistas profesores aplican actitudes artísticas -dibujo, pintura, performance- en contextos educativos para enriquecer la experiencia del aprendizaje

Este mismo autor considera que el profesor artista necesita reinventarse a sí mismo a medida que el contexto, social y cultural cambia. A lo largo de la historia, arte y educación han sido relacionadas de diferentes maneras. Efland (1995), por ejemplo, clasifica la

enseñanza del arte en cuatro categorías históricas: mimética, pragmática, expresiva y formalista. Sin embargo, Daichent señala que cuando los profesores artistas introducen su práctica artística en el aula, estas fronteras se desdibujan y es posible explorar la enseñanza desde infinitas combinaciones y perspectivas.

El conflicto del profesor artista se produce ante la dificultad de articular las dos tradiciones, arte y educación, dentro del contexto educativo. Un *rol* se refiere al conjunto de funciones, normas, comportamientos y derechos definidos y aceptados social y culturalmente que nos señalan lo que tenemos que hacer en un momento determinado en función de nuestro estatus social. El conflicto se presenta cuando el *rol* que desempeñamos en una de las áreas de nuestra vida, entra en choque u oposición con el papel que desempeñamos en otra esfera de actuación. Hickman (2005)¹ lo expresa en los siguientes términos:

The failure to interweave the two traditions – art and education, in a meaningful way has created art teachers who see the roles of artist and teacher as incompatible. Frustration overcomes those that feel art teaching is far removed from the exciting aspects of creating objects of aesthetic significance.

Antes de ejercer como profesor me he dedicado al arte. Esto implica que gran parte de mi experiencia, de mi forma de ver, de hacer y de sentir parte de la creación artística. Desde el arte aprendí a observar mi entorno para reformularlo o, al menos, plantear preguntas sobre él. Una de las definiciones de artista con la que más me identifico es la que hace Salvador Cidrás (2008) en el catálogo *24 horas 10 minutos* cuando se define a sí mismo como “*un cronista, una persona que observa para filtrar información y ofrecerla al espectador*”. Al igual que un cronista, mi conflicto surge también de la observación de mi entorno. Principalmente de las desigualdades estructurales de los distintos ámbitos en los que me encuentro y las dificultades para constituirme personal y profesionalmente en ellos.

Durante esta etapa docente, del 2001 hasta la actualidad, he continuado trabajando en proyectos artísticos, que desarrollo paralelamente a la actividad docente. Los proyectos en sí podrían parecer desconectados del mundo académico, y ciertamente lo están; son trabajos para otras estructuras museísticas y galerísticas al margen de la universidad. Sin embargo las vivencias en ambos mundos constituyen un lugar común; mi visión del arte determina las experiencias en el ámbito de la educación y viceversa. Una relación que se manifiesta en muchos de los proyectos artísticos efectuados desde entonces. En el 2004, con motivo del catálogo de la exposición *Alguna vez pasa cuando estáis dormidos* en el Reina Sofía escribo: “*Mis personajes son adolescentes. La adolescencia se sitúa a medio camino entre el imaginario infantil y el mundo adulto. Me interesa como momento de transición que lleva a una asimilación, muchas veces exagerada, de las convenciones. Me preocupa la extrema fragilidad que conlleva. De ahí mi interés en el arte y en la educación a través del arte como un medio para generar experiencia y, por lo tanto, para construimos como sujetos activos, más allá de las convenciones y estereotipos socialmente adquiridos.*” (Blanco, 2004:9)

Vivir entre estos dos ámbitos supone repensar la educación desde el arte y el arte desde la educación, no como empresas separadas, sino como campos donde se podría trabajar, en una tensión sin resolver, de tal forma que la vitalidad de una surgiera a expensas de la otra. Supone también una mirada utópica sobre la educación y el arte, primando la identidad de los sujetos y su autonomía en relación con la sociedad en la que viven y se desarrollan. Marín Viadel (2003:503) señala:

Todo proyecto de Educación Artística, al igual que todo proyecto educativo y todo proyecto artístico, brota de dos fuentes: una del conocimiento, es decir, lo que sabemos sobre educación y lo que conocemos sobre arte; y otra del deseo, es decir, lo que nos gustaría o lo que deseáramos que fuese el arte y de lo que nos gustaría o deseáramos que fuese la educación. De ahí, que cualquiera proyecto o teoría en Educación Artística tenga que preguntarse sobre ¿qué arte?, ¿para qué persona?, ¿para qué sociedad?. Y tenga que poner en relación cinco conceptos fundamentales: Arte, Educación, Persona, Sociedad y Vida.

Desde esta perspectiva, hablar de arte y educación implica hablar de las relaciones entre los individuos y su entorno. Primero, para observar los inevitables grados de alienación que experimenta el sujeto en sus relaciones con la realidad y segundo, para poder elaborar nuevas narrativas, nuevos escenarios que nos ayuden a construirnos como sujetos críticos más allá de las convenciones socialmente adquiridas.

2.2 EVOLUCIÓN DEL CONFLICTO: DE LO PERSONAL A LO SOCIO PROFESIONAL

La unión entre arte y educación es compleja y difícil de llevar a la práctica; implica una nueva manera de reflexionar sobre mi entorno. Al entrar en el mundo laboral es cuando realmente me planteo una dimensión social del arte que hasta el momento se había limitado a una construcción individual. De alguna manera, esta nueva situación profesional implica reescribir mis propias narrativas para darle sentido a la práctica artística y educativa. La evolución del conflicto transcurre por diferentes fases que podríamos sintetizar en tres:

- 1.- Acercarme a una problemática social que me afecta como individuo
- 2.- (necesidad de) Interpretar esa realidad y plasmarla en mi trabajo artístico
- 3.- (empezar a ver la necesidad de) Conjuguar arte y educación

2.2.1. Acercarme a una problemática social que me afecta como individuo

Por un lado, como profesor, observo una falta de cuestionamiento crítico por parte del alumnado, no solo del arte, que podría ser un campo más específico, sino desde la cultura que nos rodea, y una incapacidad para comunicarse desde su propia

experiencia. De ahí que, en la mayoría de los casos, los estudiantes recurran a la repetición de estereotipos y convenciones a la hora de elaborar sus propuestas.

Por otro lado, desde el arte, puedo observar cómo los artistas contemporáneos utilizan su experiencia para construir estrategias que tratan de cuestionar el mundo en el que vivimos y producir así nuevos significados y nuevas formas de entender la vida. Nociones más próximas a las teorías postmodernas y a la filosofía post-estructuralista que cuestiona lo que se presupone natural y reivindica la identidad como una construcción mediada por el uso, la repetición y la variación de una serie de convenciones históricamente definidas.

Analizando estas dos perspectivas podemos observar su necesidad de complementarse ya que las convenciones utilizadas por los alumnos en sus procesos de construcción de identidad son cuestionadas y deconstruidas a través del arte. El arte se nos aparece como un territorio que nos ayuda a generar nuestra propia experiencia frente a los valores culturales establecidos y nos ofrece una mirada sobre nosotros mismos y la sociedad en la que vivimos.

En el catálogo de Emergencias publicado con motivo de la inauguración del MUSAC de León, el artista Rogelio López Cuenca define las prácticas artísticas como territorios para la acción que implican una revisión de la función del arte dentro de la sociedad contemporánea:

El frenético flujo característico de la sociedad de la información (la producción y renovación sin fin de novedades) termina por imponer, paradójicamente, una manera ahistórica, apolítica de no-interpretación. Los medios de comunicación masivos se articulan, producen y reproducen códigos de lectura de la realidad que, en última instancia constituyen una "imagen de la realidad" más visible y poderosa que la realidad misma.(...) Politizar (devolver a la polis) las prácticas artísticas contemporáneas pasa necesariamente por el reconocimiento de nuestro ámbito de trabajo, no como un canal que vehicula mensajes de uno u otro signo, sino como un territorio más de la acción política, de resistencia e insumisión, donde poner en práctica "modos de ver" y "modos de hacer" que desacrediten y desafíen y rompan la hegemonía de los discursos que consagran y justifican el mapa actual del mundo. (López Cuenca, 2004:207)

Modos de ver y modos de hacer. ¿No es ese también territorio de la educación?. Sin embargo desde la práctica educativa este encuentro entre arte y educación no se produce. Las causas son múltiples aunque no pueden generalizarse; dominio de los contenidos curriculares teóricos sobre los prácticos, consolidación de estereotipos en torno a la singularidad del arte, la genialidad de los artistas, etc. Dentro del ámbito académico, a nivel institucional, el clima político y económico son poco favorables: directrices curriculares marcadas por el poder del mercado que priman la transmisión de información prediseñada, exclusión del profesorado en la prescripción del currículo,

clases masificadas, etc. Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (1992) identifican tres crisis que afectan el ámbito educativo negativamente:

La crisis de la investigación académica: causada por la confianza excesiva en el positivismo lógico.

La crisis del conocimiento profesional: tiene su raíz en la preocupación por el descubrimiento o invención de modelos que garanticen soluciones generalizables: Preocupación por lo prescriptivo y escasa atención a la práctica.

La crisis de la reforma: Los intentos de reforma se han basado en la ciencia y la tecnología prescriptiva. La relación entre los de fuera (los reformadores) y los de dentro (los docentes) es vertical y desigual

Estas crisis afectan con mayor fuerza a la educación artística, con un campo de investigación principalmente cualitativo y que, en España, carece de una formación específica. Como resultado, el mismo sistema perpetua una idea de arte ligada a los ideales modernos en los que la escuela fue creada, ajena a la época de cambios en la que vivimos. Ni siquiera próxima a los planteamientos de los artistas a partir de los años 60 que, al igual que López-Cuenca, proponen desde el arte nuevos modos de ver y hacer el mundo.

Como sostiene Hargreaves (1996) la paradoja actual de las instituciones educativas, es el anacronismo entre la pervivencia de los valores modernos, basados en una concepción instrumental o tecnológica de la enseñanza de búsqueda de certezas o verdades absolutas, y el mundo postindustrial, postmoderno, caracterizado por “*un cambio acelerado, una intensa comprensión del tiempo y el espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica*” (Hargreaves, 1996:29)

Como profesor, empezar cada curso académico supone hacer frente a una normativa curricular en crisis que arrastra consigo otras problemáticas, si cabe más infranqueables: La pervivencia en los estudiantes de los preconceptos en torno al arte y la educación artística, adquiridos a través de años de formación en el actual sistema educativo. Estos preconceptos suponen una visión del arte ligada a las manualidades, la habilidad manual, el virtuosismo, la idea de genio, la obra de arte como objeto único, etc. y que no se corresponden con el arte del contexto en el que viven.

Enfrentarte y revisar estos conceptos desde una perspectiva del contexto es una tarea difícil para todos porque va más allá de lo específico del arte hacia una visión más general de la educación, la vida y la sociedad: supone cuestionar los conocimientos, actitudes y valores, con lo que hemos construido nuestro aprendizaje y que nos han servido para “sobrevivir” en el sistema educativo, tanto como alumnos como profesores, y al mismo tiempo revisan el conjunto de creencias que nos hacen partícipes de la

sociedad y la cultura en la que vivimos.

Algunos problemas que observo como profesor implican tanto cuestiones de currículo y organización escolar como las propias características del alumnado, son entre otros:

- La masificación en el aula: El alto número de alumnos -cada año asisten una media de 380 alumnos en 3 asignaturas- dificulta el trabajo por proyectos que, por mi formación y el contenido de la materia, considero imprescindible para el desarrollo de profesionales competentes.
- Escaso reconocimiento de las asignaturas de plástica en el currículo, relegadas a optativas y en el caso de la única troncal que imparto en primaria, compartida con el área de música, lo que corresponde a 2'25 para cada área. Esto implica que un alumno de primaria (a menos que escoja una optativa) obtiene su título de maestro con 20 horas de educación plástica.
- Dominio de los contenidos curriculares teóricos sobre los prácticos en la formación inicial del profesorado. El abuso de clases magistrales conlleva a un hábito del alumnado a unos métodos de trabajo que excluyen la experimentación propia de la educación artística.
- Existencia de una serie de estereotipos o preconcepciones socialmente aceptados en torno a lo que es el arte o la educación artística que dificultan una visión más amplia de los mismos. (Y que debido a la relación desproporcionada entre alumnos y horas de clase, se hace muy difícil de replantear.) Como señala Aguirre (2003), se fomenta un alumnado impermeable a planteamientos teóricos innovadores y discrepantes que exigen un gran esfuerzo de deconstrucción, y, por lo tanto, garantiza una recepción crítica de cualquier propuesta que lo contradiga.
- La falta de motivación del alumnado, la escasa implicación con las materias, con su formación y con la escuela en general.
- Desprestigio social de la carrera de magisterio, baja autoestima, problemas de imaginario, reproducción de estereotipos, etc.
- Prioridad de lo verbal y escrito e infravaloración de la investigación visual propia del área.
- Ausencia de criterio estético hacia sus propias producciones y escaso interés por temas estéticos (desastres urbanísticos y paisajísticos convertidos en la norma, destrucción del patrimonio, proceso de aculturización, falta de estructuras artísticas profesionales que permitan desarrollar su potencial, etc.)
- Falta de medios materiales y espaciales. El aula no cubre las necesidades

básicas para impartir las materias, (espacio reducido, ausencia de paredes para llevar a cabo o exponer trabajos, problemas de ventilación, etc.)

Esta investigación supone una visión de la educación más próxima a las pedagogías radicales como *“estilos de enseñanza que hagan visibles para los estudiantes las desigualdades estructurales en la sociedad que condicionan sus vidas”* (Middleton, 2005:63) De la misma manera que el arte contemporáneo propone nuevas formas de hacer y de ver la realidad al margen de los discursos dominantes, las pedagogías radicales desafían *“la hegemonía de las prácticas educativas autoritarias y dominantes diseñando experiencias alternativas en el aula para su alumnado”* (2005:64). Y este es el punto de partida. Buscar experiencias alternativas para el aula que me permitan trabajar desde el arte y la educación hacia la sociedad las personas y la vida, donde el arte se convierte en un territorio para la acción y la utopía una forma de resistencia. ¿Por dónde empezar?

2.2.2 Necesidad de interpretar esa realidad y plasmarla en mi trabajo artístico

Para responder a la pregunta anterior, opté por revisar aquello que es más próximo; mi trabajo artístico, y buscar en los diferentes proyectos formas de hacer que me permitan conectar los dos ámbitos².

En los proyectos que he realizado en los últimos años intento explorar el aspecto narrativo y como interviene en los procesos de construcción de identidad. Fragmento la narración en diferentes elementos (vídeos, dibujos, murales) para que el espectador reaccione y los complete a través de su propia experiencia. Me interesa cómo el espectador se apropia de los discursos en función de su identidad personal, racial, cultural o sexual. El significado se abre a constantes reinterpretaciones que dependen del contexto en el que cada uno se encuentra.

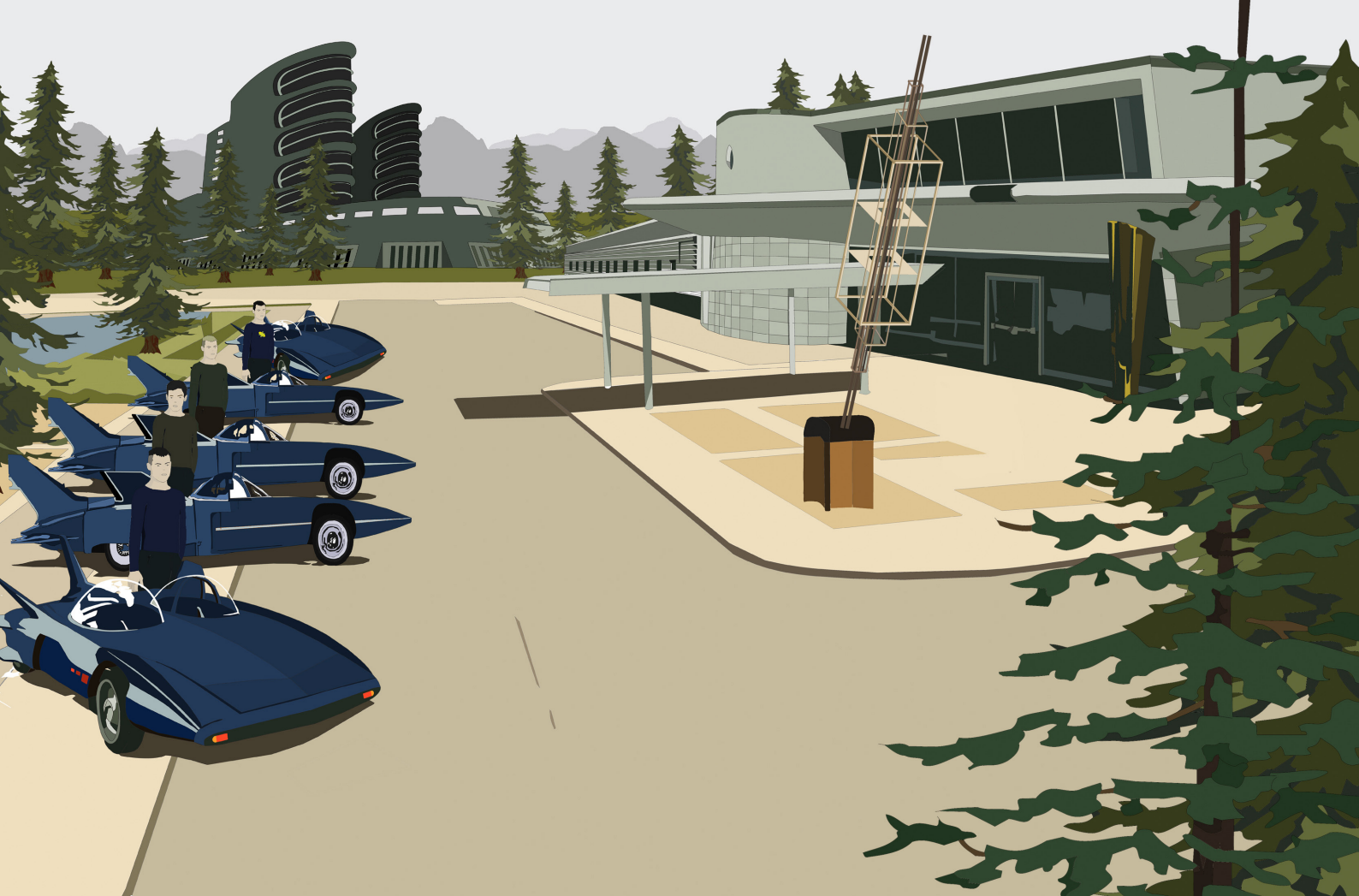
Lo narrativo implica actividades de tipo discursivo, como decir, indicar, sugerir. La narración tradicional articula esas actividades en torno a un planteamiento, nudo y desenlace. Como espectadores, estamos acostumbrados a percibir a través de las claves del cine o la publicidad, identificándonos con los actores y haciendo suya su mirada. En los proyectos de vídeo busco que las cosas dejen de suceder, interrumpir el discurrir de la narración produciendo una distancia tanto afectiva como de significados. De esta forma la narración queda en suspenso, fracturándose en discursos individuales de acuerdo con la visión del espectador.

² Inicialmente llevé a cabo una búsqueda en guías didácticas, no sin observar la brecha existente entre la práctica artística y las propuestas realizadas desde el ámbito académico. Un gran número de textos y manuales carecen de experiencia práctica artística, lo que lleva a una visión teórica del arte que o bien lo simplifica como objeto de análisis y estudio, o bien prescribe formas de representación o valoración determinadas (de acuerdo con el movimiento artístico que se tome como referente).

Gran parte de mi trabajo se articula en torno a los procesos de construcción de identidad, tanto individual como de grupo. En la mayoría de los trabajos que he realizado, los personajes que empleo son adolescentes. La adolescencia se sitúa en un espacio de conflicto, a medio camino entre el imaginario infantil y el mundo adulto, un momento de transición donde la pertenencia a la convención es muy importante para formar parte del grupo.

Con respecto a los medios empleados, la animación tradicional me interesa como producto adolescente y la planteo como una especie de tamiz sobre el que filtrar las imágenes procedentes del mundo adulto. Trabajo las animaciones como *collages* donde integro elementos procedentes del mundo del arte o la arquitectura con una fuerte carga simbólica, como la casa de la cascada de Wright, esculturas constructivistas, o prototipos de coches de los años 60. Trato de establecer cruzamientos entre los distintos medios. Es difícil hablar de dibujos o vídeos, me interesan los espacios intermedios, donde es posible crear situaciones de diálogo. En los vídeos de animación anulo el movimiento propio de lo fílmico y construyo la narración a través de los detalles. Elaboro los dibujos mediante recortes de papel como escenarios donde se desarrolla la acción y a continuación proyecto sobre ellos los movimientos de cámara. En los dibujos animados las secuencias se construyen a partir de la misma imagen, que se mantiene suspendida con pequeñas variaciones de los detalles. Por el contrario en los dibujos de grafito sobre pared trato de construir secuencias, al igual que los fotogramas de una película. Como espectador, al ver trabajos de otros videócreadores, me interesan aquellos que se recreaban en la imagen interrumpiendo la narración propia de lo fílmico. Un claro ejemplo fue el vídeo *Dial H-I-S-T-O-R-Y* de Grimonprez, un documental sobre secuestros de aviones durante la guerra fría. Grimonprez ofrecía un aluvión de imágenes con las que el espectador elegía entre el disfrute de la contemplación o involucrarse desde un punto de vista más ideológico. Ambas posibilidades eran manejadas por su autor como situaciones, de tal forma que el espectador podía permanecer durante todo el documental, o quedarse únicamente con un fragmento.





El interminable canto de un ciento de pájaros, impresión sobre aluminio, 2003

2.2.2.1 “Lo que se espera de nosotros” (2003), CGAC

En el año 2003 realicé una exposición individual en el Museo de Arte Contemporánea de Santiago de Compostela. La exposición se articuló en torno a dos proyectos interconectados, “*El interminable canto de un ciento de pájaros*” y “*Lo que se espera de nosotros*”. Ambos proyectos se centraban en la figura del joven masculino y las relaciones con el grupo, en el primer caso a través de una animación y un mural y en el segundo a partir de elementos relacionados con los grupos de chicos de mi entorno rural que *tunean*³ coches.

En ambos proyectos, los personajes aparecen estáticos, neutros, y sus acciones se muestran fragmentadas e interrumpidas, sin inicio ni desenlace. Recuerdo que durante su elaboración trataba de elaborar estrategias de distancia y extrañamiento que interrumpieran los procesos de identificación con los personajes, de tal manera que nos obligara a repensar lo que vemos desde una fractura emocional y cultural.

“*El interminable canto de cientos de pájaros*” se articuló en un vídeo de tres proyecciones y un mural. A través de un mural con el mapa de Europa que recubría el espacio como una piel y de dos retroproyecciones elaboré una organización que se mostraba en imagen al espectador: su infraestructura, arquitectura, medios de transporte etc. (en

³ Tunear, del inglés *Tuning*, es sinónimo de la modificación de un coche a través de mejoras en la mecánica para mayor rendimiento. Se identifica así a los automóviles personalizados que pretenden lograr una originalidad del vehículo, apartándose de su apariencia de serie y orientándolo al gusto propio.



Lo que se espera de nosotros, vista de la exposición
CGAC, Santiago de Compostela, 2003





Lo que se espera de nosotros, vista de la exposición
CGAC, Santiago de Compostela, 2003





la mayoría de los casos utilizaba diseños futuristas de los años 50 y 60, o esculturas constructivistas). Sin embargo era otra retroproyección, oculta desde la sala principal, la que daba cuenta de otro aspecto de la organización, su reverso, y como el entramado de relaciones personales entre los miembros podían afectar -trágicamente- la elaborada imagen de la organización.

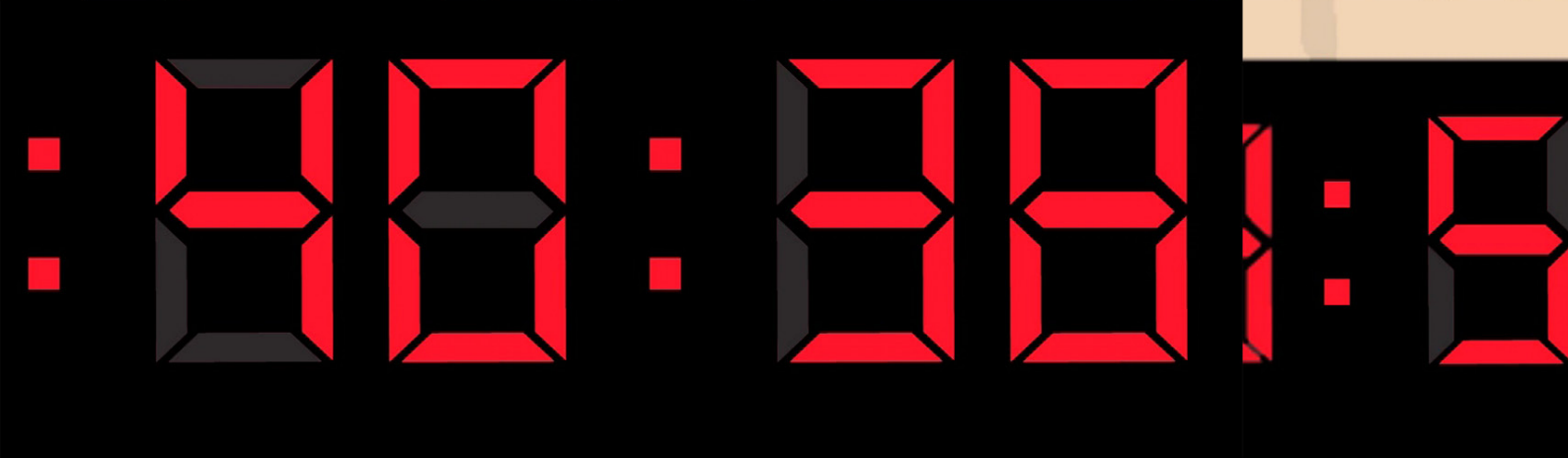
En la primera sala, las dos proyecciones se sitúan frontalmente al fondo, perfectamente visibles para el espectador desde la entrada. Al estar proyectadas en retroproyección aparecen en la pared de la misma forma que si fueran dibujos o fotografías. Un mural recubre la práctica totalidad de la superficie de las paredes. Está pintado por el reverso de planchas de metacrilato y se adapta a la arquitectura como una piel que brilla y refleja el interior de la sala, al igual que un gran contenedor. Las proyecciones también se reflejan en él, lo mismo que los espectadores. Me interesa este carácter de piel que se presenta en superficie como una imagen eficaz, brillante y pulida, pero al mismo tiempo, en algún momento de su recorrido, podemos descubrir la compleja estructura que la sustenta. Intento organizar estructuras con la lógica de la imagen, de tal forma que la misma estructura quede anulada y solo tengamos acceso a la imagen. Lo que se ve y lo que se oculta. Lo que aparece y lo que lo sostiene. Busco ese extraño momento donde ambas posibilidades coexisten reverberando una sobre otra. De ahí que el mural nos muestre su carácter de piel, pero durante un momento del recorrido, a través de un hueco que no ha sido sellado, podamos vislumbrar aquello que lo conforma y que no es tan brillante, ni limpio, ni pulido como su imagen.



El interminable canto de un ciento de pájaros, impresiones sobre aluminio, 2003

En el vídeo de animación, las imágenes centrales, visibles en toda la sala, se comportan dentro de la lógica de la contemplación. Son imágenes que muestran, casi de un modo publicitario, diferentes visiones de la organización. La narración se va construyendo desde los detalles. Las imágenes se suceden tranquilamente, a la espera de que algo vaya a ocurrir, como si presintieran un clímax que nunca alcanzan y que no es visible para el espectador. Desconocemos los motivos y planes de dicha organización. Un chico habla, en lo que parece ser una sala de conferencias. Imparte instrucciones ante una posible amenaza que no se concreta. *“El interminable canto de un ciento de pájaros se acerca. Y si nuestras expectativas se cumplen debemos estar preparados”*. La precariedad de la animación le confiere un carácter impersonal, casi de autómeta. La acción se centra en el detalle, buscando que el espectador tenga un momento de recrearse en la imagen. Una llamada de atención, un detalle en movimiento, hace que nuestra percepción cambie. El ritmo de aparición de las distintas secuencias puede establecer -o no- una narración fracturada.

Me interesaba que el espectador tuviera que desplazarse para tener acceso a la tercera pantalla, oculta desde la sala principal y, de esta forma construí un espacio más residual, dividiendo la sala lateral en un pasillo más estrecho. Frente a la comodidad de contemplar las dos primeras pantallas situadas en la gran sala vacía, el espectador se enfrenta a un espacio más incomodo para acceder a la tercera donde la estructura del mural confluye.



Cuando planteé la exposición “Lo que se espera de nosotros”(2003) para el CGAC, tenía claro que quería manejar la arquitectura del museo como un elemento más del proyecto. No me interesaba aislar el espacio sino estructurarlo. De esta forma podía crear recorridos para establecer las perspectivas con las que el espectador se iba a enfrentar a la obra. Cuando un espectador en una exposición se encuentra ante un habitáculo construido para la proyección de un vídeo, genera unas expectativas sobre el medio que se va a encontrar dentro. Una de las pautas que seguí en este trabajo fue tratar de eliminar esa predisposición. Decidí utilizar la retroproyección, ya que no hace necesaria la oscuridad como intermediario entre el público y la imagen. Así todos los elementos, tanto vídeos, como piezas o dibujos murales, pueden relacionarse en el espacio al mismo nivel e integrarse en la arquitectura en una suerte de escenario.

Hay una ventana rectangular alargada en la sala principal de la exposición, justo encima de las proyecciones, desde la que se ven las copas de los árboles del parque de Bonaval. La organización que presento en el vídeo se sitúa en un edificio donde un paisaje de árboles es visible a través de todas las habitaciones, dormitorios, salas de mandos, auditorio etc. En el vídeo no hay un disfrute de la naturaleza sino que funciona como imagen para situarnos en un lugar remoto. De la misma forma el paisaje desde la ventana de Siza actúa como una imagen del vídeo, a la espera de algún detalle que altere su aparente tranquilidad y que sea capaz de construir otra situación.



El interminable canto de un ciento de pájaros. Fotogramas vídeo, 4', 2003

El interminable canto de un ciento de pájaros (Texto vídeo)

El interminable canto de un ciento de pájaros se avecina.
Y si nuestras expectativas se cumplen
debemos estar preparados
antes de que anochezca.
De acuerdo con los cálculos
el proyecto estará listo dentro de 3 horas.
Habrá vigilancia en un radio de 20 Km.
No habrá posibilidad de entrar ni de salir de la zona durante ese tiempo.
Al principio un sonido electrónico dará la señal
y a medida que pase el tiempo comenzaran a parpadear las luces
Estas luces serán amarillas, luego rojas, y después
de un espeluznante color púrpura.
El numero de individuos necesarios para el proyecto
será superior al de la población de la ciudad.
Se deben adoptar las siguientes precauciones:
Conducir los vehículos por el centro de la calle.
Reducir la velocidad, pero no detenerse en los cruces.
Mantener una velocidad constante de 20 Km./h. en
las zonas comerciales, y de 40 en las residenciales.
Ir, siempre que sea posible por calles principales.
No aceptar a desconocidos a bordo, bajo pretexto alguno.
De repente se hará el silencio y casi de inmediato
se oirá la voz procedente de una grabación.
El personal se alojará en las viviendas de cemento
nuevas y de estructura cúbica.
Mientras tanto habrá que tener paciencia
Eso es lo que se espera de nosotros.







Lo que se espera de nosotros,
vista de la exposición CGAC,
Santiago de Compostela, 2003

Lo que se espera de nosotros,
Grafito sobre pared,
120x160, c. u. 2003





Mientras *El interminable canto de un ciento de pájaros* mostraba un espacio ideal, donde una organización conformada por jóvenes se presentaba en imagen, *Lo que se espera de nosotros* se centraba en los grupos de jóvenes que tuenan coches. Son chicos de mi entorno que carecen de una formación artística específica -normalmente con una historia de fracaso escolar, por lo que empiezan a trabajar muy pronto- pero se muestran a los demás, al grupo, a través de la personalización de sus vehículos.

Lo que se espera de nosotros,
fotografías 140x170 cm c. u.
CGAC, 2003

El proyecto lo conformaba una gran pieza de altavoces amarilla, similar a las que construyen en los maleteros de los coches, una serie de dibujos a carboncillos realizados directamente sobre la pared y unas fotografías. Los tres dibujos sobre la pared se comportaban como los fotogramas de una película, mostraban siempre la misma escena: una casa de madera, con un coche tuneado aparcado fuera. Solo cambia el número de pájaros que se posan en ellos. La pieza de altavoces permanecía en silencio hasta que, al cabo de cinco minutos, emitía el sonido de una bandada de pájaros acercándose, cada vez más fuerte. Se unían así los dos proyectos; la amenaza anunciada en el vídeo de animación, se hacía presente como construcción, como artificio en el reverso del mural, y el ideal de la organización daba paso a la realidad más cruda de los grupos de adolescentes en el rural que tratan de construir su identidad, al margen de las estructuras educativas y familiares. Quería acercarme a ellos desde el respeto, conocer que estrategias utilizan para pertenecer a su entorno pero, al mismo tiempo, los observaba desde la distancia, una suerte de reflejo de las fotografías que muestran a esos jóvenes estáticos, iluminados por las luces de los coches que ellos mismos modifican.





2.2.2.2 “Alguna vez pasa cuando estáis dormidos”(2004), Espacio Uno, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Alguna vez pasa cuando estáis dormidos.
Fotograma, vídeo, 2', 2004

Para el proyecto del Espacio Uno, *Alguna vez pasa cuando estáis dormidos*, 2004, partí de la imagen de un gran bosque, siguiendo las convenciones del paisaje romántico. Me interesaba el paisaje como medio y como instrumento del poder cultural. Realicé la imagen en diversas capas, como un collage, seleccionando diferentes elementos (flores, montañas, árboles, nubes...) a partir de postales antiguas. Dibujaba cada elemento superponiéndolo y coloreándolo hasta que todos desaparecían en favor de la imagen, de tal forma que el complejo proceso de elaboración quedaba oculto. Quería que, en un determinado momento, esa relación de fuerzas entre imagen- estructura, entre contemplación-construcción se pusiera de manifiesto. La animación del entramado de luces que aparece poco a poco focaliza la atención en el detalle y el paisaje desaparece. El paisaje se nos presenta como una imagen eficaz, aparentemente independiente de la construcción cultural y social, carente de ideología. Sin embargo, la animación de la estructura de luces que se enciende poco a poco focaliza la atención en el detalle y el paisaje desaparece, poniendo de manifiesto el complejo entramado (ideología, cultura, historia...) que lo sustenta.

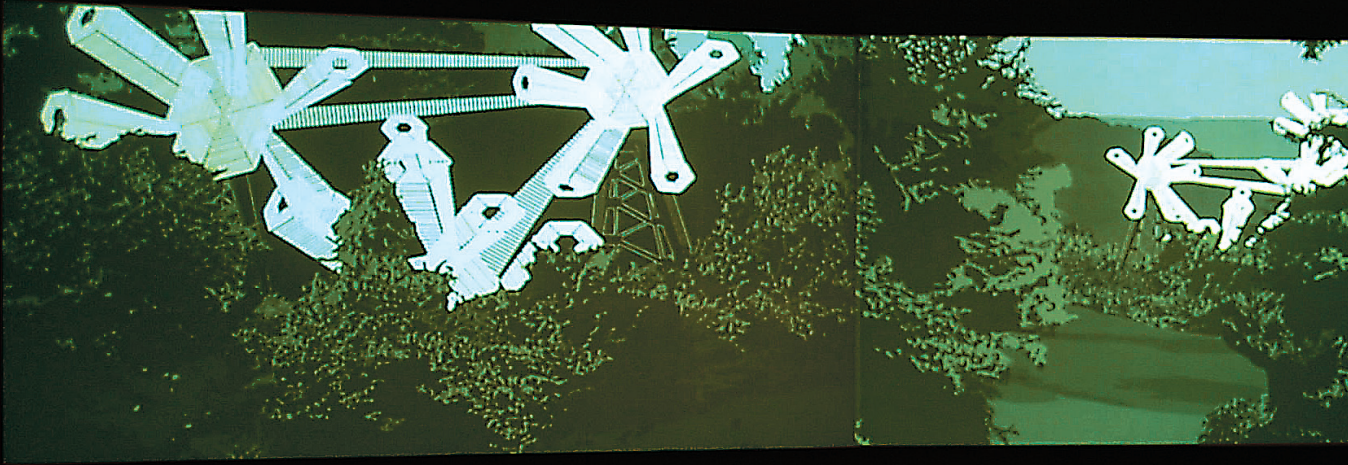
Al mismo tiempo dibujé otra secuencia de animación que transcurría en el interior de una habitación. En la escena podemos ver a través de las ventanas como una furgoneta se acerca y se para delante de la casa. La secuencia consta de un barrido de



Alguna vez pasa cuando estáis dormidos.
vista de la exposición, Espacio Uno, MNCARS, Madrid, 2004

cámara horizontal, pero el movimiento de la cámara no coincide con el desarrollo de la acción, sino que se ralentiza. La cámara se detiene en los elementos de la habitación, (la televisión con las imágenes del *Atomium*) al margen de la conversación entre los personajes, instando al espectador a retener la mirada en los detalles. Esta escena la situé en la sala de exposiciones semiculta por el paisaje. Quería que entre ambas fuera posible establecer relaciones, que interactuaran como imagen y estructura, replegándose la una sobre la otra, posibilitando que nuestra experiencia sea reflejo de la de los personajes.

Mi estrategia era establecer un dispositivo con diferentes tipos de información y cómo esa información adquiere distintos niveles al presentarla en el espacio expositivo. Al entrar en la exposición, en la primera sala, hay unos dibujos de lápiz sobre pared y un vídeo. Los dibujos casi idénticos, muestran a un chico durmiendo en el interior de un autobús, solo cambia el fondo a través de las ventanillas. El vídeo es una imagen estática que, tras medio minuto, inicia un zoom que parte de las cabezas de varios chicos durmiendo hacia el interior de una escuela situada al fondo. Cuando la cámara se acerca a la escuela, aparecen los títulos de crédito de una película. La escuela se convierte en el escenario de ficción protagonizada por chicos con nombres centroeuropeos. La imagen se para y rebobina. La narración se fractura en diferentes códigos (dibujo, vídeo, medio televisivo...) presentando otro escenario, otra situación.







2.2.2.3 “The Proll Thing”(2006), 16 Proyectos de Arte Español, ARCO

Este trabajo consta de un vídeo de animación de dos pantallas y un vídeo de imagen real grabado con un teléfono móvil. Quería distribuir la narración en diferentes medios y ver como esa información adquiere distintos niveles en el espacio expositivo.

El punto de partida fue el restaurante del *Kino Internacional* de Berlín. Este edificio construido en Berlín Este, se encuentra actualmente bajo una “política de imagen” que impide que se tomen fotografías o se grabe vídeo en su interior (aunque está abierto al público durante las sesiones de cine). Planteé la animación como el medio desde el que trabajar el interior del edificio ya que podía recrear los espacios de tal forma que se dieran cruzamientos entre realidad y ficción.

Los dibujos para los decorados del vídeo los elaboro a partir de un juego de postales que, a modo de recuerdo, venden a la entrada del cine. Me interesa la relación que se da entre mi experiencia, (por un lado el acceso desde el exterior del edificio, donde puedo ver las mesas que están más cercanas a los grandes ventanales) y entre la



The proll thing,
Fotogramás vídeo, 4'18"
2006

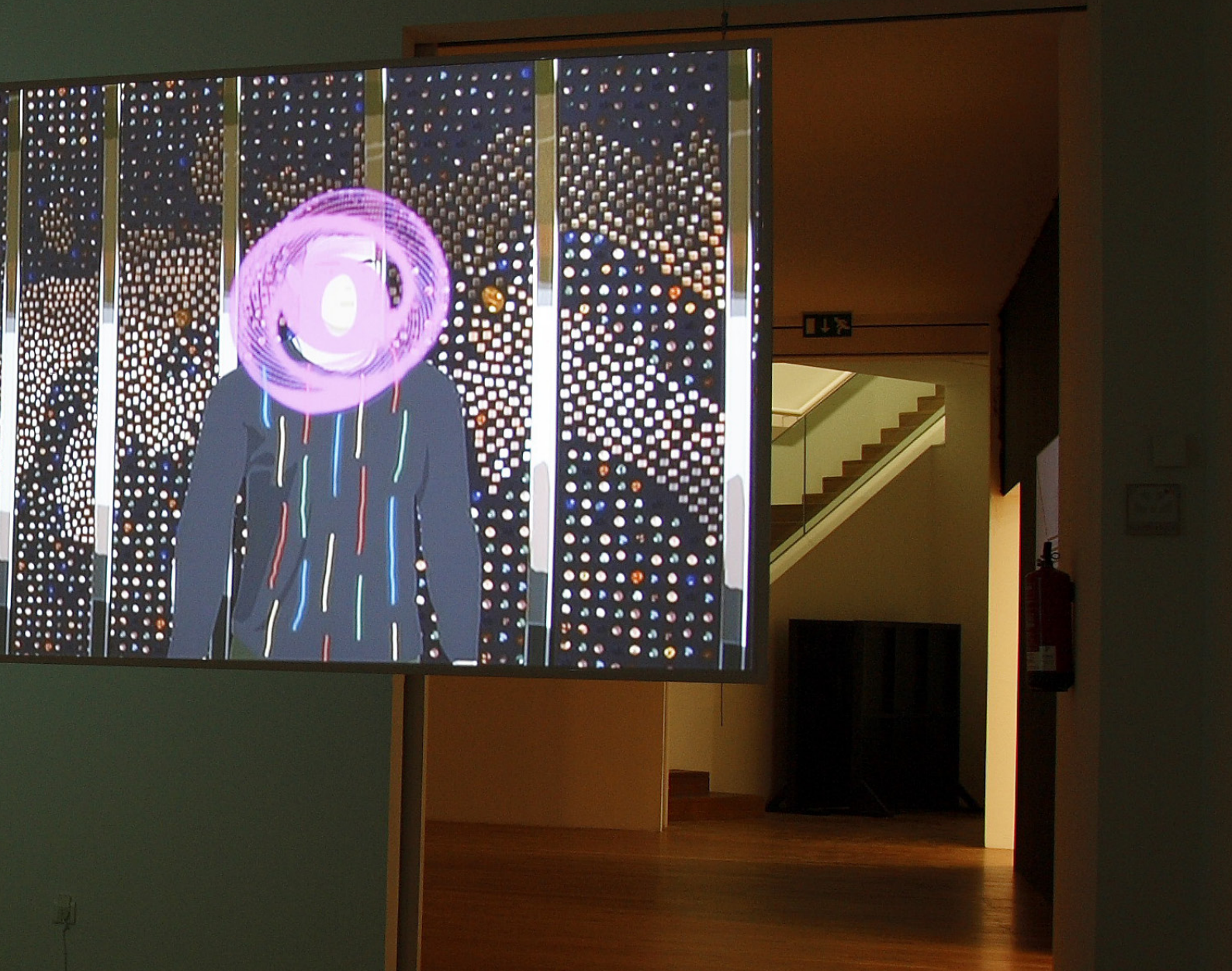
pp.130-131
The proll thing,
Vista de la exposición
MARCO, Vigo, 2006

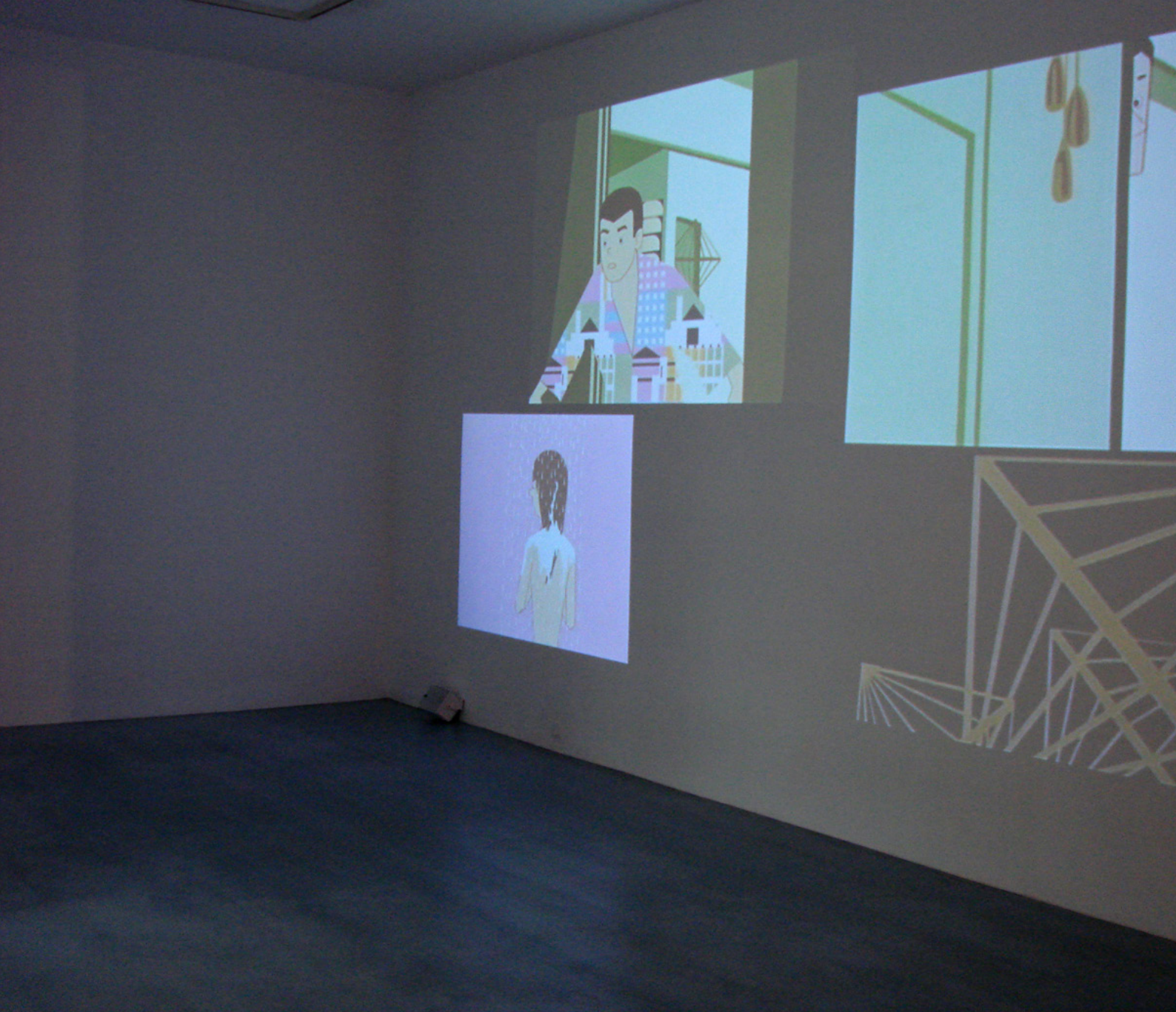
información visual suministrada a través de las postales. Para los decorados integré diferentes elementos, algunos reales con otros imaginados, producto de mi experiencia.

Como comenté en la introducción, el Kino Internacional descubre la posibilidad de conectar la experiencia con otras narraciones procedentes de las imágenes, de la arquitectura, de los objetos... y como estas, a su vez, se conectan intrínsecamente con nuestras identidades, narrativas, estilos de vida, culturas y sociedades. Pero además posibilitan nuevas formas de aproximación a la realidad. Más allá de la nostalgia, la presencia los edificios y monumentos comunistas en la ciudad son espacios que activan conflictos y contradicciones, necesarios en todo proceso de construcción de identidad.

Hay un tercer vídeo de imagen real donde tres chicos se divierten escalando un poste y dejándose caer. La imagen se muestra más pixelada, como si fuera grabada con un teléfono móvil. Un vídeo *amateur* que contrasta con la cuidada escenografía de la animación. Imágenes espontáneas que son grabadas para ser difundidas a través de ordenadores, cámaras o teléfonos móviles en un intento adolescente de transgredir la norma.



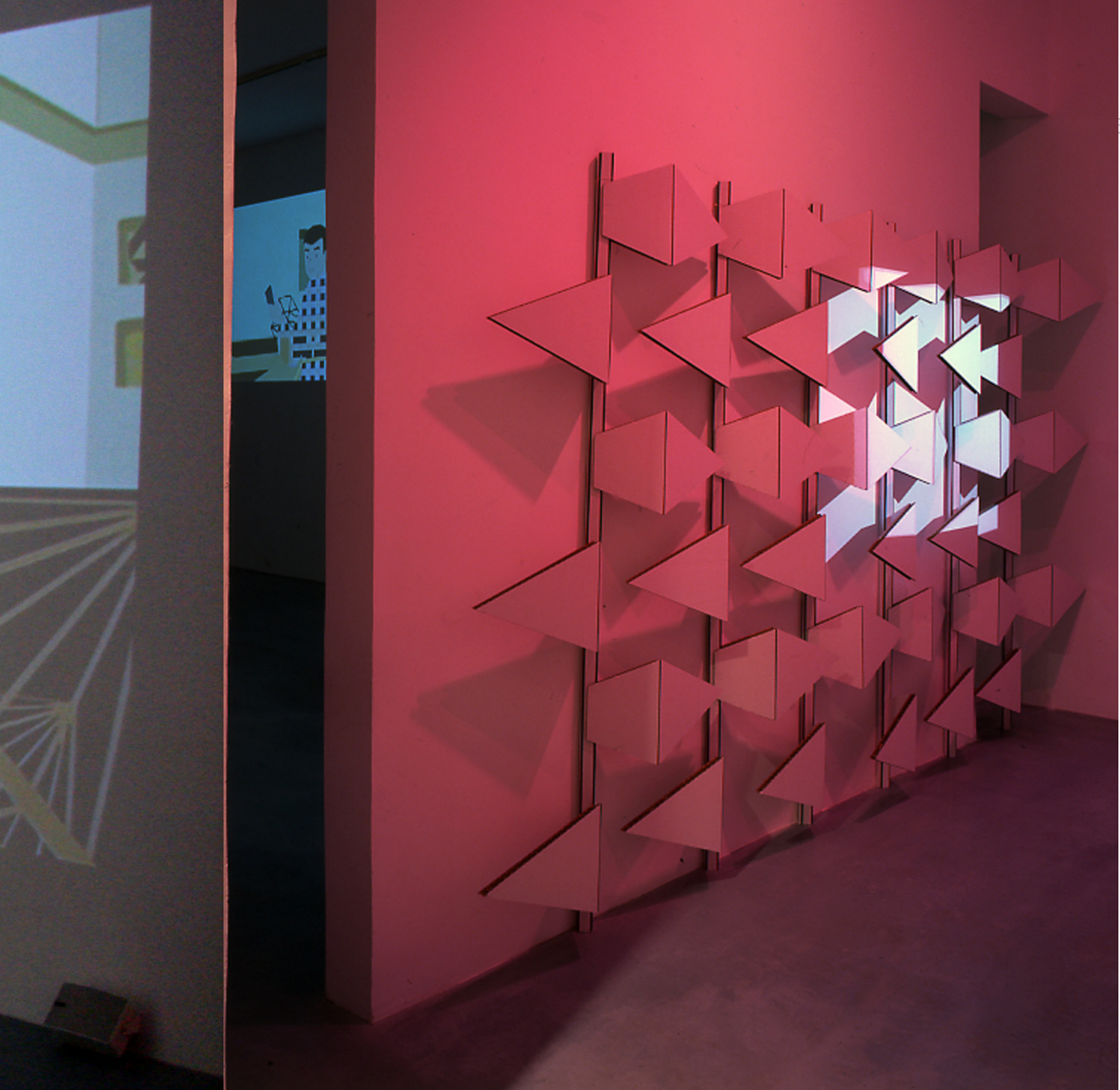




2.2.2.4 “Otra vez algo nuevo” y “Coreografía” (2007), Galería Elba Benítez y Fundación ICO

Para los proyectos *Otra vez algo nuevo* y *Coreografía* tomé como referencia la película *Teorema* de Pasolini. *Teorema* pone de manifiesto los mecanismos de poder y deseo y, al mismo tiempo, desvela como esos mecanismos (desear “al otro”) funcionan dentro de la lógica del sistema capitalista. Mi idea era hacer una versión más próxima a los mecanismos del deseo contemporáneo, donde ese “otro” no es un conocido o un familiar que llega y se va, sino alguien que es pagado, usado, destruido y sustituido por alguien nuevo, de tal forma que la misma familia tiene que crear una relación de poder desigual entre ella y su entorno para que su deseo sea posible.

El estilo de animación del vídeo final es una mezcla entre la animación americana y rusa que se hacía en los años 50 como propaganda de los distintos regímenes.

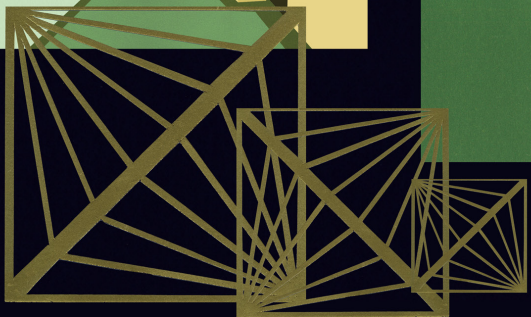
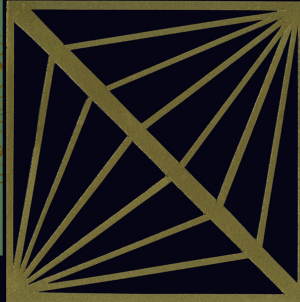


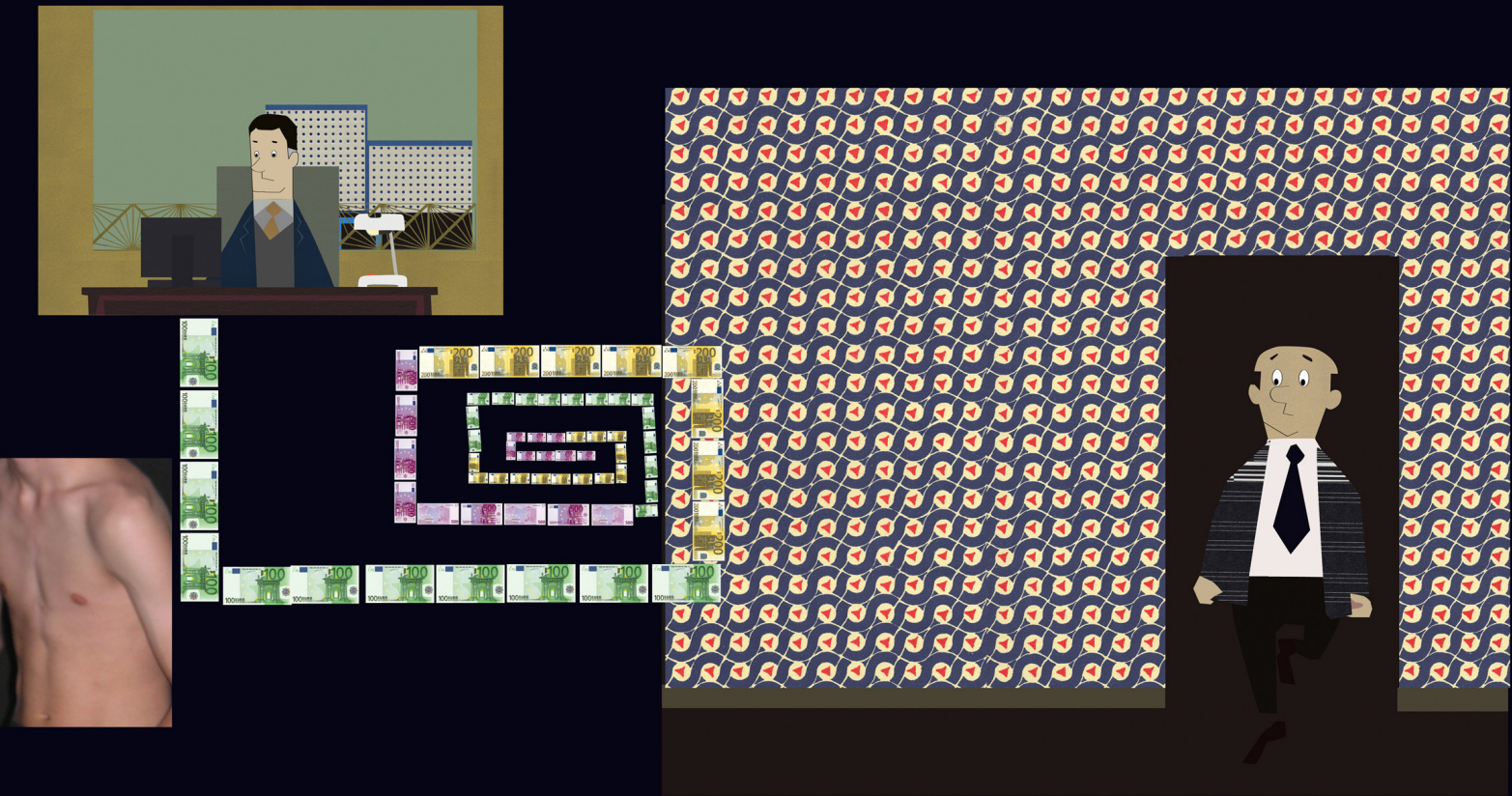
Otra vez algo nuevo,
vista de la exposición.
Galería Elba Benítez 2006

Otra vez algo nuevo,
estructura de cartón y
proyección de vídeo
medidas variables, 2006

Quería recuperar el aspecto *naive* que presentaban en esa época y al mismo tiempo contrastarla con una visión más próxima a la sociedad occidental actual.

Coreografía, es un vídeo de una única secuencia realizado a partir del proyecto *Otra vez algo nuevo*. En él utilizo los mismos personajes, pero ahora muestro la escena en el interior de la casa del joven al que vienen a buscar para llevar a la mansión. Quería contar la misma historia pero desde otra perspectiva, la familia de la que procede ese joven y como reacciona ante su pérdida. En la escena, el protagonista está viendo la tele mientras la madre calceta, la hermana estudia y (la mano d)el padre firma documentos. Cuando lo vienen a buscar y se va, el resto de la familia continua sus tareas invariablemente. Poco después sus cabezas se transforman en una estructura que gira y finalmente desaparecen, quedando solo la estructura que se convierten en partes de la celosía de la mansión hacia donde lo dirigen



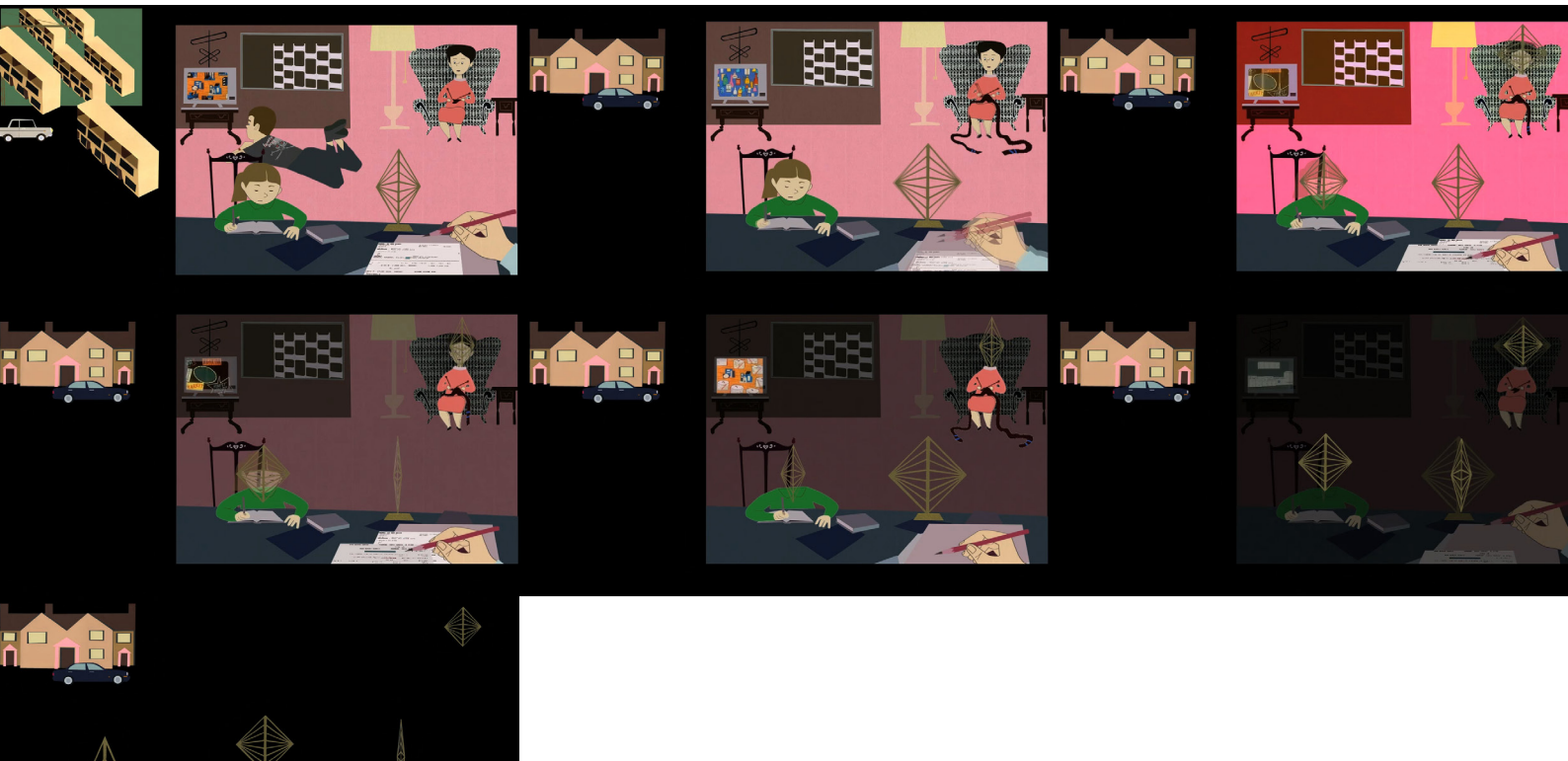
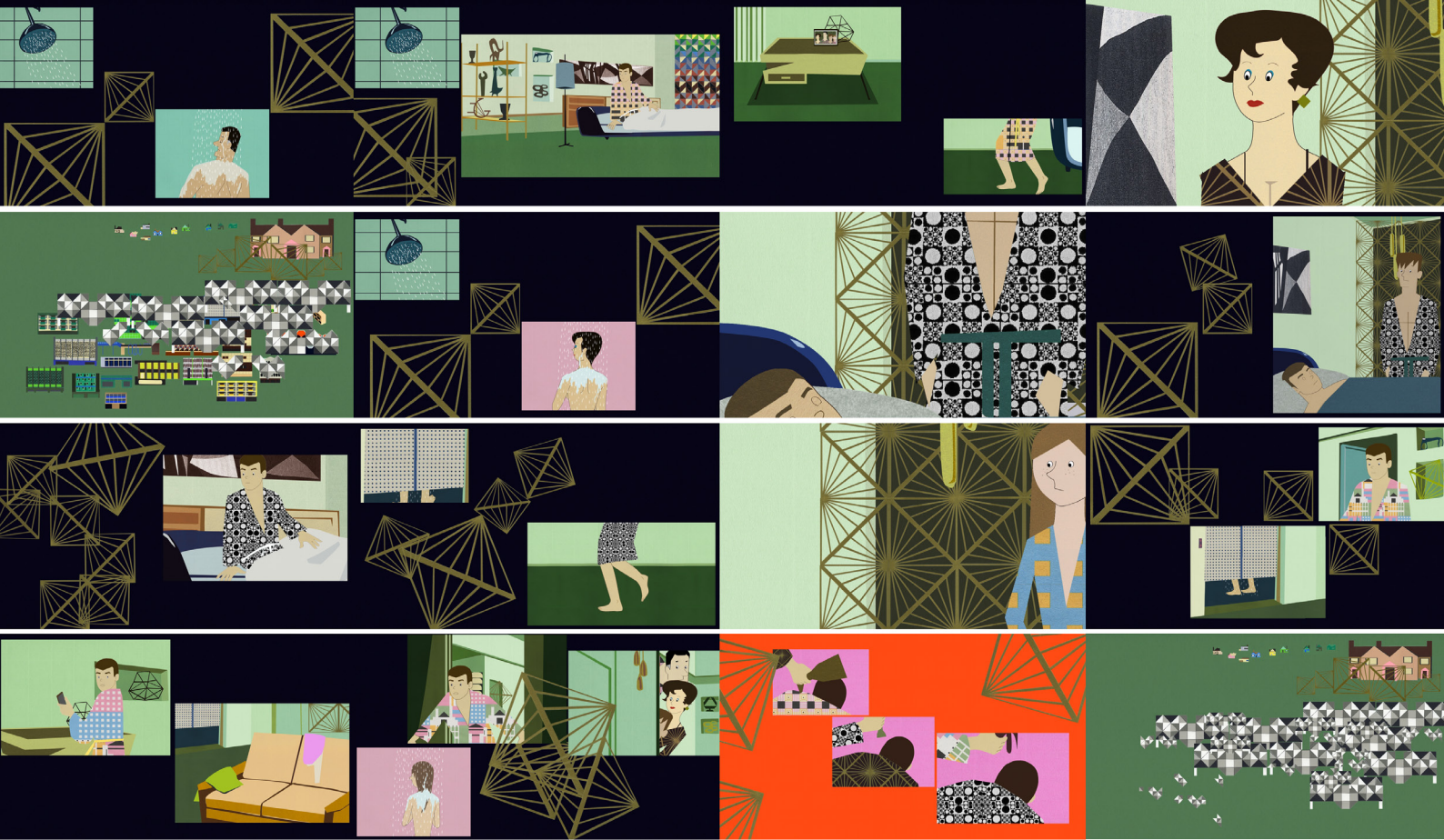


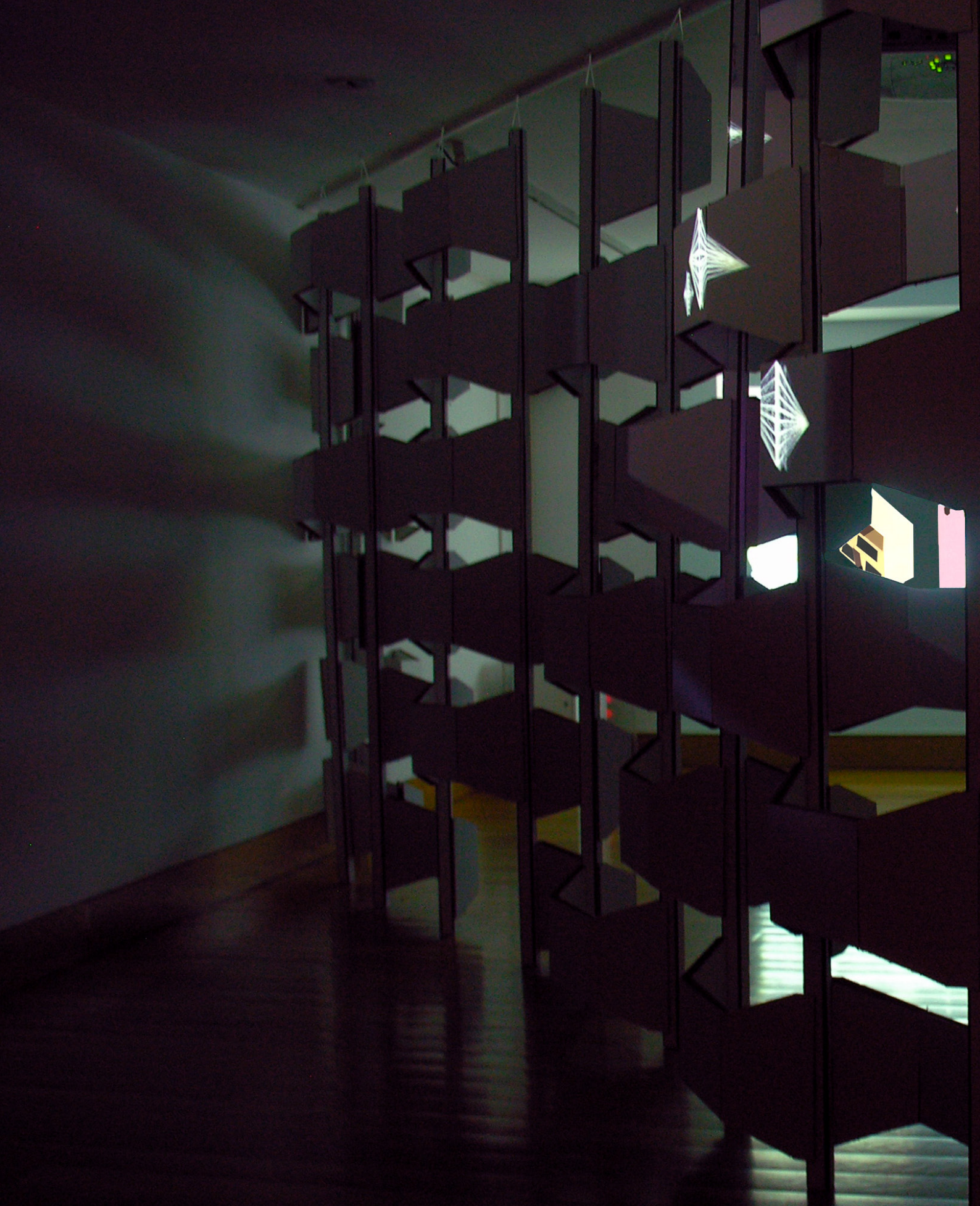
Otra vez algo nuevo,
impresiones fotográficas sobre aluminio,
70x120 cm, 2006

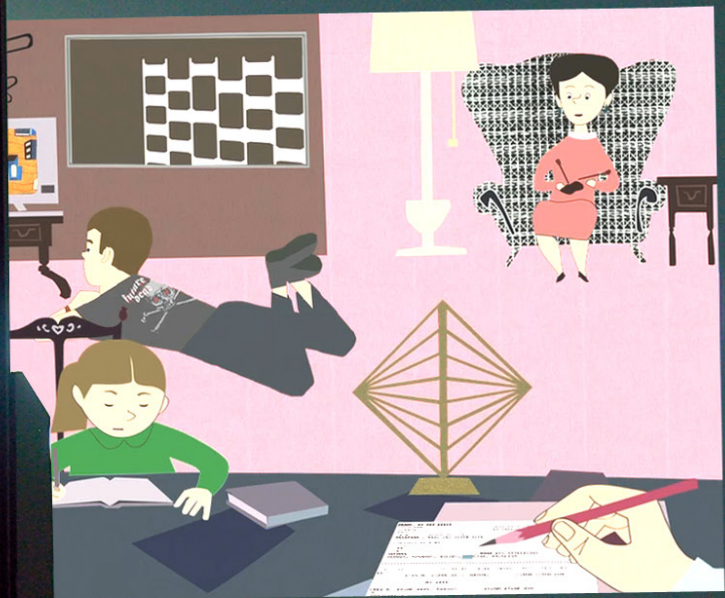


Otra vez algo nuevo,
fotogramas vídeo 10' 10", 2006

Coreografía,
fotogramas vídeo 4' 10", 2007







Coreografía,
Vista de la exposición,
Fundación ICO, Madrid, 2007



2.2.2.5 Contrato para paisaje (2009), Galerie van der Mieden

Este proyecto supuso una continuación del anterior. Realicé una película de animación con collages y maquetas a partir de los estilos de animación empleados durante la guerra fría pero también incorporando elementos de mi entorno. Vivo en un área rural en Galicia, cuya identidad, tradiciones, arquitectura, paisaje están desapareciendo rápidamente, absorbidos por los nuevos modelos económicos. La película comienza en este momento, utilizando la animación para recrear tradiciones que no he vivido, y mezclarlas con elementos de ficción y las contradicciones sociales y económicas del momento actual, tanto en EEUU como en Europa. Trabajar en Berlín fue también importante para desarrollar este trabajo porque necesitaba ver estas cuestiones desde la distancia y compararlas con otras culturas que llegan a un lugar diferente y qué tipo de estrategias usan para pertenecer.

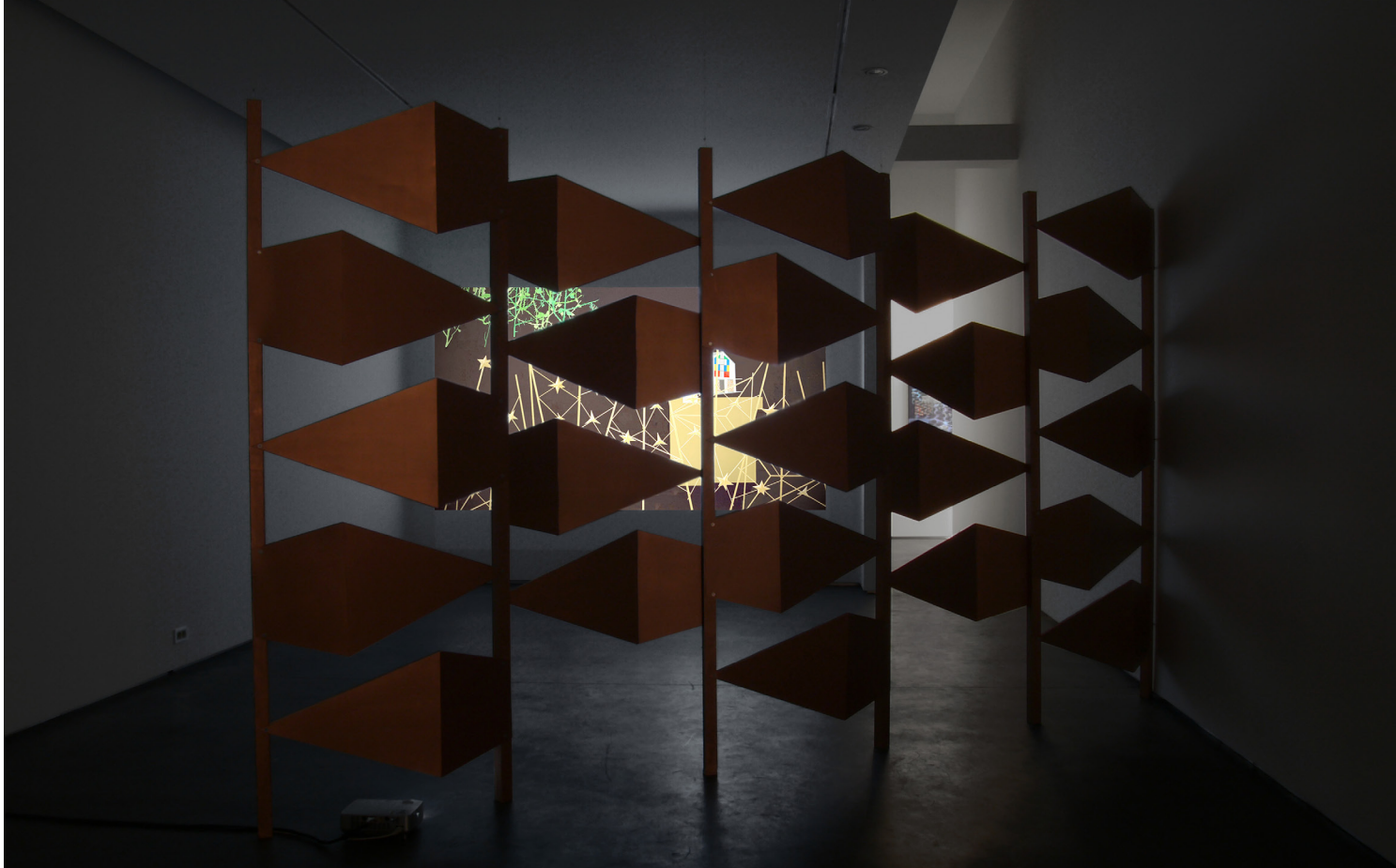
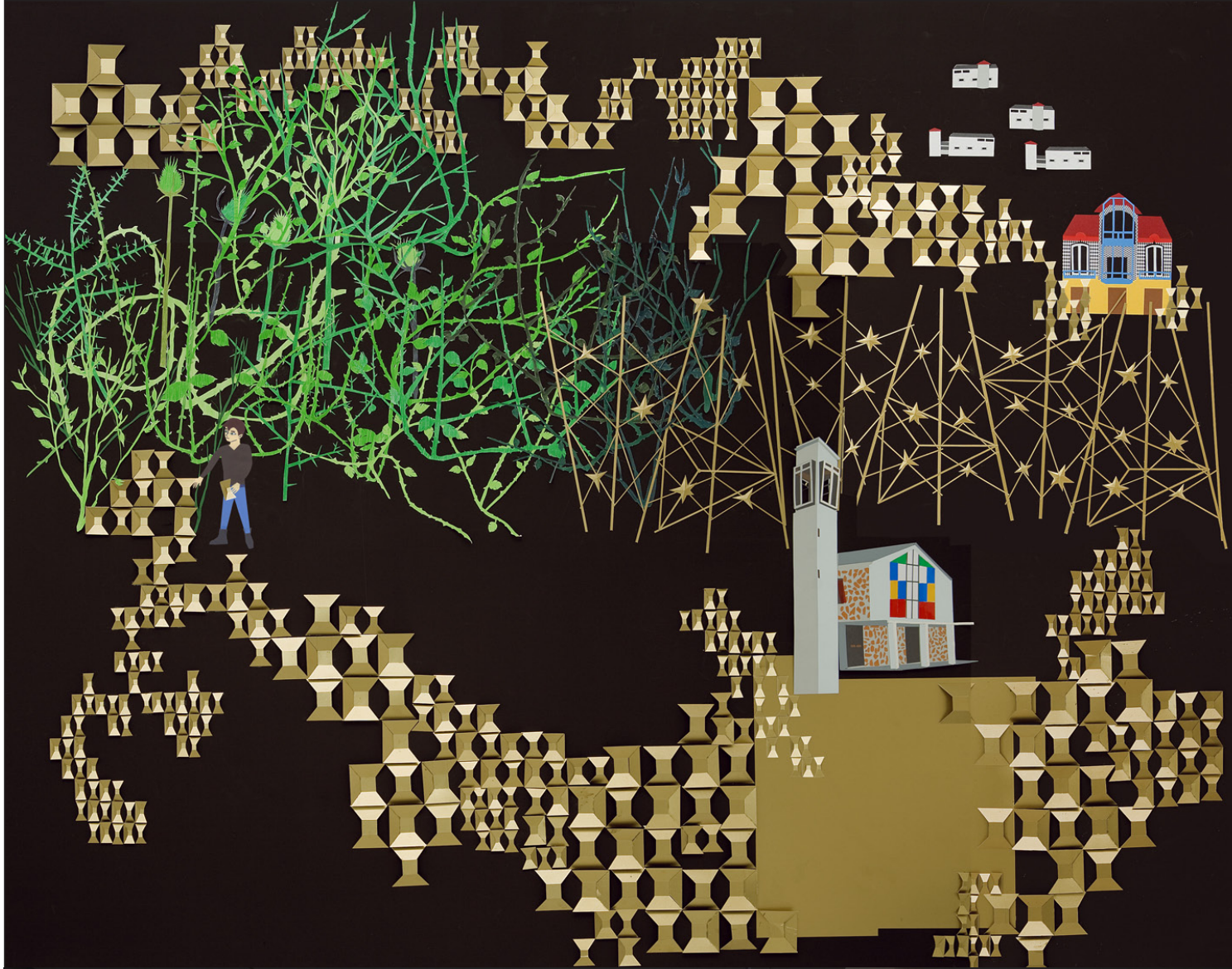
Partí de elementos de mi entorno habitual: elementos constructivos, flora, folklore, arquitectura, pero descontextualizados o que han quedado en el olvido -casas de indiano, iglesias franquistas, granjas construidas en los años 50 en áreas rurales del interior para colonizar las tierras, etc.- Quiero recuperarlos desde un punto estético, descontextualizados, carentes de ideología. De esta forma, es posible revisarlos, estableciendo nuevas relaciones con la realidad.

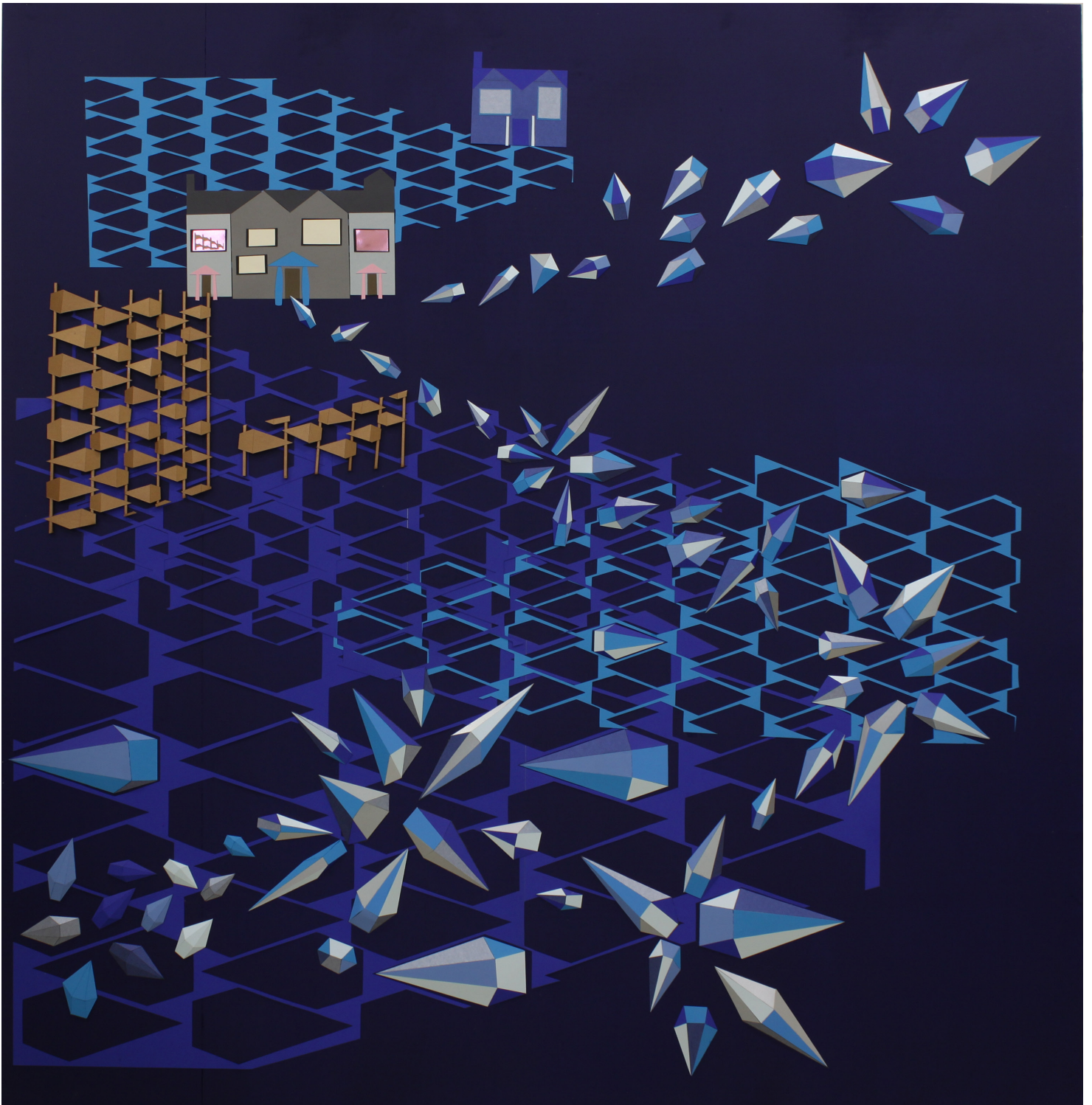
En los collage exploro el carácter artesanal y, una vez elaborados, se fotografían y se planifica sobre ellos las escenas y secuencias de la animación. Me interesa que sean expuestos conjuntamente con el vídeo en la sala de exposiciones, de tal manera que el proceso de construcción de la animación sea visible y al mismo tiempo cada elemento participe de una narración diferente.

Collage 1, fotograma vídeo, 2' 10", 2008

Collage 1, collage sobre cartón,
146 x 170 cms, 2008

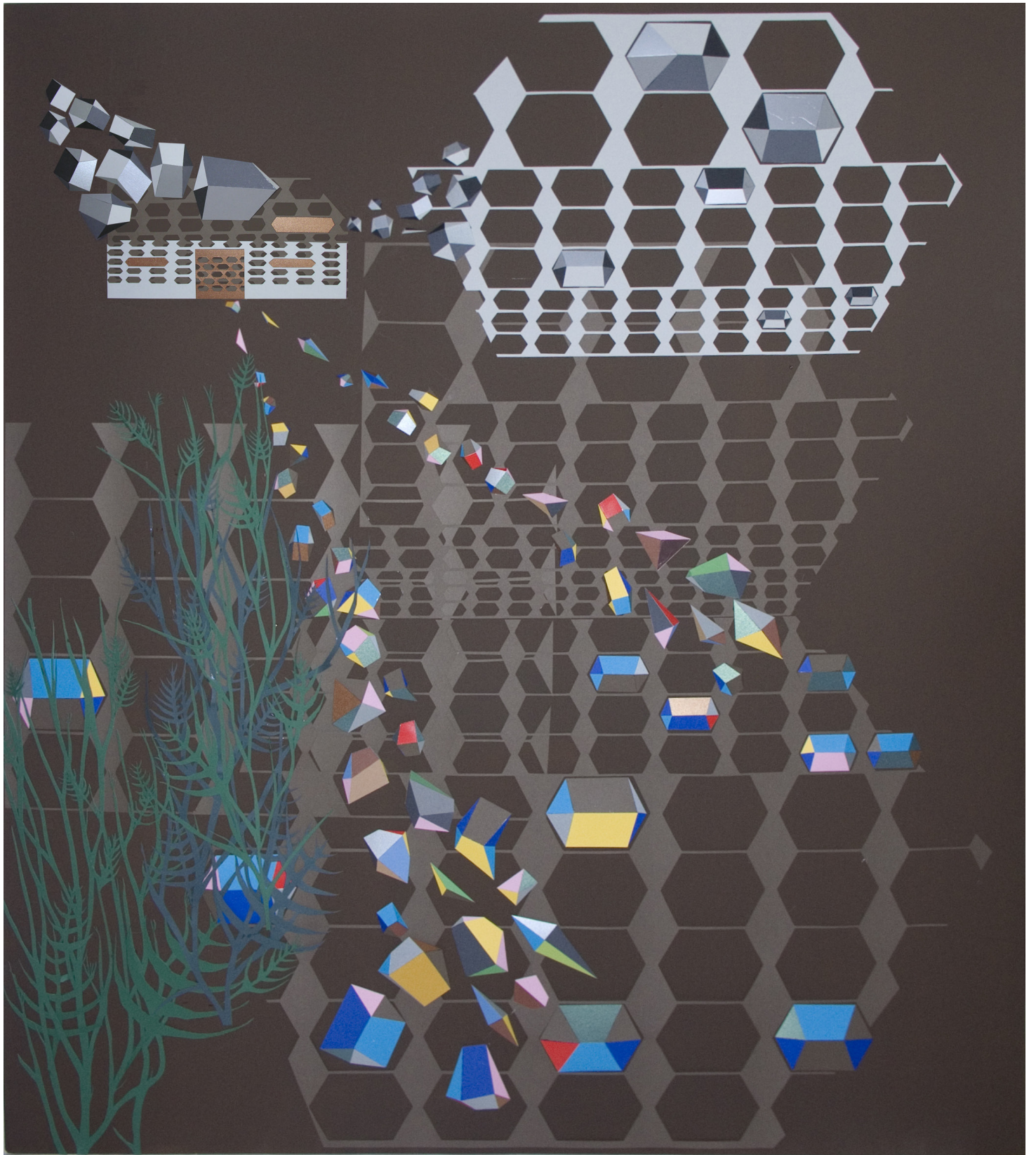
Contrato para paisaje
Vista de exposición
Galerie van der Mieden, Amberes

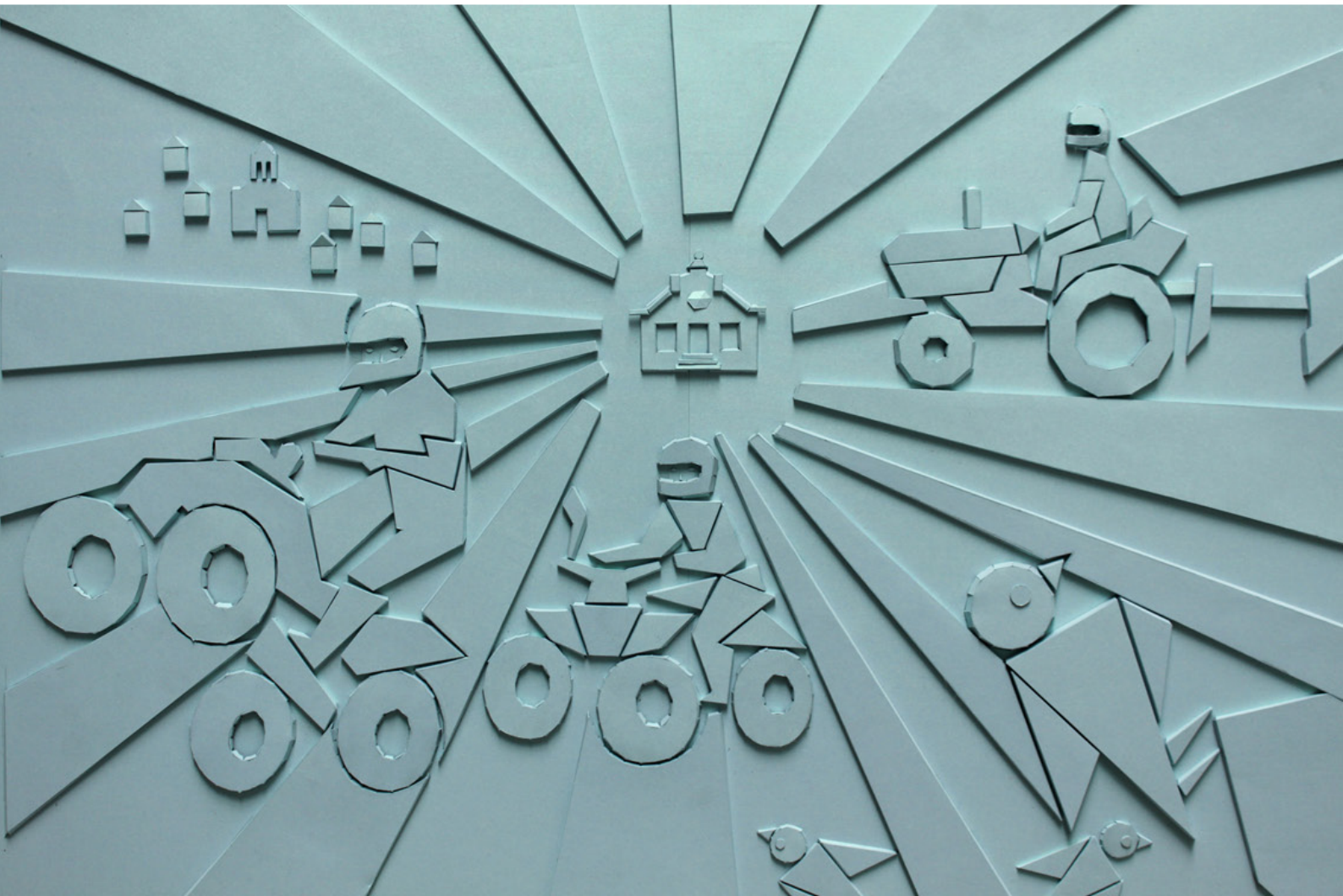
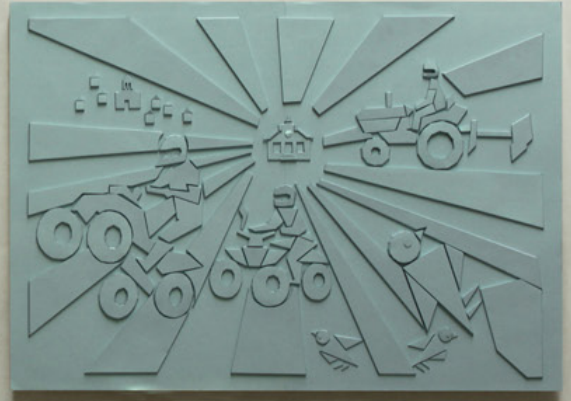




S/T Contrato para paisaje
Collage 150x150 cms 2009

S/T Contrato para paisaje
Collage 150x170 cms 2008





2.2.3 (empezar a ver la necesidad de) Conjugar arte y educación: la dimensión social del arte

Son las proyecciones artísticas fragmentos de mi devenir y de ellas extraigo líneas de actuación que enmarcan esta tesis:

El arte como ideología: Un posicionamiento del arte desde el conflicto, que intenta identificar las desigualdades estructurales y persigue la acción y el cambio personal y social. De ahí que la experiencia en todas sus dimensiones sea el punto de partida de las personas que intervienen: como creadores, espectadores y usuarios del entorno (tanto para identificar los conflictos como para intervenir sobre él).

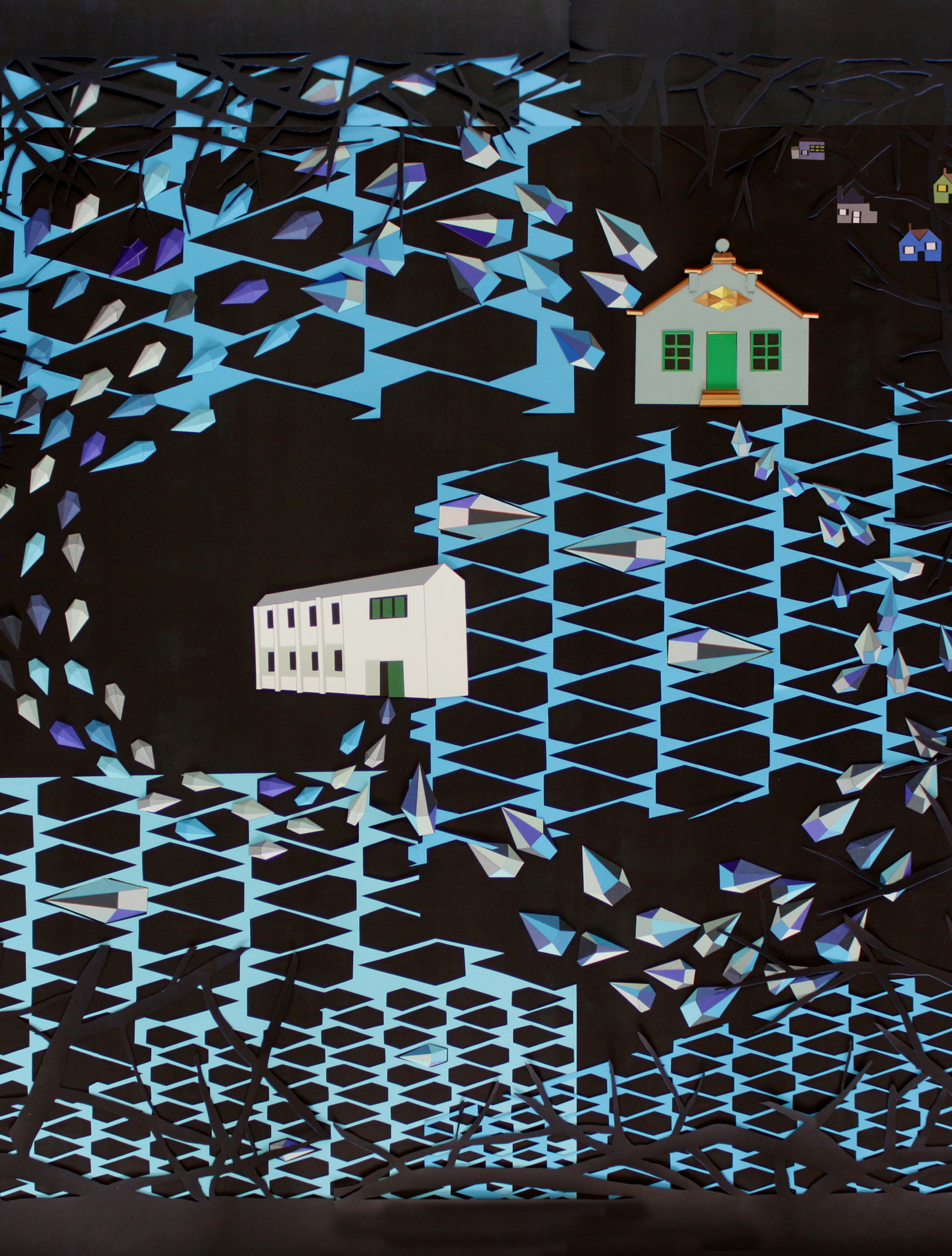
La importancia de las estrategias artísticas: Los proyectos que hemos visto incorporan estrategias de investigación que comprenden aspectos como la narración o la forma en la que el espectador va a ver o recorrer las obras. Estas estrategias son herramientas, maneras de hacer, que articulan de forma invisible cualquier proceso artístico. En el capítulo 4 las defino como contra-narrativas, porque se diferencian de las narrativas tradicionales empleadas por el cine comercial o la publicidad para contar un relato o producir un sentimiento. Éstas, por el contrario, tratan de reconocer e interrumpir las narrativas maestras con las que construimos nuestra subjetividad con la intención de producir otras alternativas. Cuando en los proyectos anteriores explico cómo distribuyo las piezas en el espacio o cómo fragmento la narración en diferentes medios estoy haciendo explícitas una manera de hacer que investiga sobre la percepción de esas obras en el espectador y los objetivos (de cuestionamiento, reflexividad, distancia afectiva, etc.) que persigo en esas propuestas y que las diferencia de otro tipo de narraciones clásicas.

La relación con el contexto: Los vídeos se centran en personajes adolescentes pero es el contexto en el que se encuentran el que adquiere más protagonismo, edificios comunistas, escuelas vacías, organizaciones futuristas. Mientras los escenarios están dibujados y reconstruidos con gran detalle, los chicos que los habitan aparecen representados de forma muy esquemática. Su comportamiento y actitudes responden más a los de un autómata, incapaces de llevar a cabo estrategias para relacionarse en el entorno que habitan. Muchas de las instalaciones son intentos de producir escenarios que incluyan al espectador. De Llano (2007), con respecto a las primeras instalaciones, señala que lo importante no es tanto entender las razones por las que los jóvenes protagonistas parecen incómodos, formateados por diferentes contextos, como simplemente elaborar un escenario, darnos cuenta del grado en que el entorno actúa sobre la subjetividad.

Un Lugar,
relieves de papel
80x60cm
100x70 cm 2012

Un Lugar,
(detalle)

Revisando los trabajos precedentes he podido observar como sus protagonistas son incapaces de situarse activamente en el contexto en el que se ubican. Sin embargo, en proyectos más recientes los personajes empiezan a elaborar pequeñas acciones de forma independiente, que escapan a las expectativas que pesan sobre ellos. Esta tesis parte de la investigación artística precedente, o quizás sea una continuación de la misma y trata de hacer posible en los estudiantes lo que nunca logran los jóvenes protagonistas de los vídeos, elaborar estrategias personales para pertenecer, para construirse en su propio contexto, en este caso, la sociedad, la cultura y también la escuela.







SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA Y
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

El presente capítulo contextualiza la investigación artística en el paradigma de la investigación cualitativa y la sitúa dentro del paradigma participativo, las perspectivas epistemológica y teórica y la metodología de la investigación-acción para, a continuación, situarme en la investigación basada en las artes (IBA), concretamente en el giro hacia la narrativa que las ciencias sociales han experimentado en los últimos años. Finalmente expongo las principales teorías de las IBA y reviso algunos problemas y áreas que han sido tenidos en cuenta en esta investigación. Pero este capítulo no es solo una contextualización, es también una búsqueda dentro de las tradiciones que configuran el contexto académico investigador -y que, de alguna manera, dificultan una mirada conjunta sobre investigación artística y educativa- para establecer nexos entre los dos ámbitos.

3.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DEFINICIÓN

Esta tesis la planteo como un proyecto artístico; una metodología de investigación cualitativa a través de procesos de creación contemporáneos. Como comenté en el capítulo anterior, antes de ejercer como profesor me he dedicado al arte, lo que implica que gran parte de mi forma de ver, de hacer y de sentir parte de la experiencia de la creación artística. Licenciado en Bellas Artes, la investigación que he llevado a cabo en diferentes proyectos, procede de otras tradiciones ligadas al mundo artístico. Partiendo de una visión del arte entendida como una forma de conocer a partir de la experimentación, de aproximación a la realidad desde el cuestionamiento, empecé a buscar conexiones entre el arte y la literatura investigadora para establecer puentes y alianzas entre las diversas tradiciones.

El primer aspecto que me llamó la atención fue la reciente aplicación de las metodologías artísticas en el campo de la investigación. En gran parte debido a que aquello que he

considerado esencial e inherente a todo proyecto artístico, el arte como una *forma de conocer*, necesita ser justificado en el campo de la filosofía investigadora. Eisner (2008) señala que la tradición positivista que ha alentado la filosofía occidental durante la primera mitad del siglo XX consideraba el arte desde aspectos ornamentales y emotivos, más que epistemológicos. El origen de esta separación o ruptura, es la creencia arraigada de que las artes son principalmente formas para crear emoción, no conocimiento. El empirismo y el positivismo sentaron las bases del método científico que ha marcado el pensamiento occidental durante casi trescientos años. Dicho método conlleva aceptar la separación entre el investigador y el objeto de estudio, la objetividad del proceso de investigación o el énfasis en la expresión numérica de los resultados. La objetividad otorga credibilidad a la investigación, basándose en un principio de universalidad.

Una prueba de objetividad consiste en que a partir de la descripción de un estudio de investigación, otro científico competente pueda replicar esa investigación.
Kerlinger (1979:262)

De acuerdo con este autor, la investigación científica, considerada como tal debe cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Rigor científico: Constar de una base teórica y metodológica apropiadas.
- b) Objetiva: Basada en hechos resultantes de datos reales.
- c) Generalizable: en cuanto a la aplicabilidad de la investigación.
- d) Precisa y exacta: A través de los diseños de investigación y los muestreos científicos.

Después de la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo (Ibáñez, 1981;2002) tanto la noción de investigación como la forma de abordarla se han ido ampliando y extendiendo fuera del campo de la investigación científica para abordar los estudios de fenómenos complejos y cambiantes relacionados con los significados atribuidos a las actuaciones y experiencias de los seres humanos.

Las investigaciones de corte cualitativo resurgen en el ámbito académico e investigador como una metodología de primera línea a partir de los años 60, principalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, en gran medida para dar respuesta a las nuevas aproximaciones de la realidad que reivindica la postmodernidad, al reconocer la imposibilidad de generalizar todo supuesto de "verdad" a cualquier situación. Los investigadores postmodernos privilegian la investigación cualitativa frente a los principios tradicionales del paradigma positivista sobre la argumentación científica y el conocimiento universal de la realidad. Son investigaciones que buscan articular teorías humanas y procedimientos interpretativos en aras de la transformación social y el desarrollo del conocimiento. A partir de este momento, hay toda una constante evolución teórica y práctica de la metodología cualitativa en el ámbito de las ciencias humanas; principalmente desde las aportaciones de la sociología, la antropología y la educación.

Actualmente, tanto la investigación cualitativa como la investigación científica tradicional se sitúan en el ámbito investigador, aunque fragmentados, siendo difícil establecer puentes entre ellos. En la tercera edición de *The Handbook of Qualitative Research*, Denzin y Lincoln resumen lo que denominan el actual momento del proceso de la evolución del campo. En él, se percibe un “futuro fracturado” en el ámbito de la investigación, donde se situarán de un lado las prácticas estandarizadas de la ciencia tradicional, y del otro, las perspectivas social y culturalmente sensibles, comunitarias y orientadas a la justicia social (Denzin & Lincoln, 2005a).

Es difícil elaborar una definición de investigación cualitativa debido a sus múltiples usos y significados a lo largo de la historia, de ahí que sea más habitual encontrar un listado de características. Una de las definiciones más reproducidas en los últimos años es la ofrecida por Nelson *et al* (1992, p.4) y parafraseada por Denzin y Lincoln en la primera edición de *Handbook of Qualitative Research* (1994: 3-4).

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalista de la experiencia humana y su análisis (pp. 3-4).

El término no implica un tema ni un procedimiento concreto, constituye un concepto amplio que hace referencia diversas metodologías y perspectivas epistemológicas y teóricas. Taylor y Bogdan (2004) consideran la metodología cualitativa en su sentido más amplio como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable¹. Un modo de encararse al mundo empírico.

Otros autores plantean otra distinción en función de su objetivo o finalidad. Carr y Kemmis (1988) hacen referencia al concepto de “finalidad distintiva” en función del cual se emprende y se quiere dirigir la investigación. El objetivo no debe limitarse a la comprensión de los fenómenos sociales sino como metodología orientada al cambio y la toma de decisiones; a comprender y a transformar. En este sentido parece apropiado destacar la definición de Guba y Lincoln (1994) como un conjunto “*de prácticas interpretativas de investigación, pero también un espacio de discusión*”. Muchos autores se centran en el objetivo general de la comprensión y se olvidan que este es

¹ Observar que en gran parte de los ámbitos académicos se prioriza lo verbal y se omiten las imágenes u otros productos, visuales, sonoros, realizados por los participantes o investigadores.

solo un primer paso hacia una transformación real, desde las necesidades sentidas por las personas protagonistas en ese contexto y para esa realidad (Bartolomé, 1992).

En la segunda edición *Handbook of Qualitative Research*, Denzin y Lincoln (2000a) denominan un momento actual de la investigación cualitativa como periodo postexperimental caracterizado por los supuestos que subyacen al denominado paradigma participativo o cooperativo (en el original *participatory/cooperative*). Aparece un importante movimiento de reivindicación de una investigación más activa, participativa y crítica (Heron, 1996; Heron y Reason, 1997), que sustituye, las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual, que atienda a las situaciones particulares y responda a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre.

Se demanda a la comunidad investigadora un ejercicio de reflexividad (Alvesson y Sköldberg, 2000) que aborde no solo la postura del investigador sino también, y más importante las implicaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación, lo que supone entenderla como un acto y un discurso moral. De esta manera, las ciencias sociales se convierten en un lugar donde se insertan conversaciones críticas acerca de democracia, raza, género, clase, nación, libertad y comunidad (Lincoln y Denzin, 2000b).

En el momento actual, la investigación se conceptualiza como un acto moral o discurso moral que nos dirige a un diálogo sobre la ética, la vulgaridad y la verdad. Las ciencias humanas y las sociales se convierten en un lugar para conversar de manera crítica sobre democracia, raza, género, clase, nación, libertad y comunidad” (Denzin y Lincoln, 2000b:1048-1049)

Términos que se recogen también en otros autores:

Es necesario ampliar nuestra concepción de la investigación cualitativa más allá de cuestiones relacionadas con el significado subjetivo y ampliarlas hacia dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social. (Silverman 1997:1)

Mi adscripción a la investigación cualitativa no es arbitraria, en tanto que viene determinada por mi experiencia previa en el mundo del arte. Me parece importante señalar que, como veremos a continuación, las características de este modelo de investigación coinciden en gran medida con las metodologías artísticas que reivindica la nueva sensibilidad postmoderna a partir de los años 60 y que son llevadas hasta sus límites por los artistas contemporáneos. Desde mi experiencia, el arte implica investigación. Sin ella, sería una mera reproducción de estereotipos de lo que tiene que ser una obra o un artista. La investigación artística como tal es una forma de investigación cualitativa desde la experiencia y la reflexión, hacia la transformación (sea personal o social). Más adelante hablaré de las limitaciones que observo en el ámbito investigador académico como resultado de la tradicional división entre teoría y práctica. Ahora es

importante aclarar que, muchas veces, sobre todo en el ámbito académico, se tiende a confundir arte con historia del arte, es decir, el arte ya catalogado en los museos, enciclopedias o libros de texto y no el arte como la construcción de experiencia. Ya no se trata de interpretar sino de experimentar. Debido a que la investigación académica tradicional excluye la experiencia y se centra en el objeto de estudio, las dificultades para incorporar las aportaciones de la investigación artística son todavía numerosas.

Las metodologías cualitativas comparten planteamientos comunes con la investigación artística; se aproximan a una visión del arte como espacio para la reflexión y la acción. Denzin y Lincoln describen la investigación cualitativa en términos de tres formas creativas: bricolage, ensamblaje y quilting (Denzin y Lincoln, 2000a:4-5) y Watrim (1999) considera el arte como un tipo de investigación.

Otros autores han tratado de equiparar, desde la teoría, la investigación cualitativa con el arte, como una metáfora de las habilidades específicas de un investigador cualitativo. Taylor y Bogdan, por ejemplo, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, al finalizar la enumeración de las características de la investigación cualitativa señalan:

La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos... Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (Mills, 1959). Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica. (Taylor y Bogdan, 2004:9)

3.1.1. Características de la investigación cualitativa:

La variedad de perspectivas dificulta el establecimiento de unas características generales (Kincheloe, 1991).

Podemos resumir todas las características de la investigación cualitativa al señalar que el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada. (Sherman y Webb, 1998:7)

Sandín M. P (2003) parte de los trabajos clásicos sobre el tema Taylor y Bodgan (1987), Wittrock (1989), Eisner (1998), Rossman y Rallis, (1998) para presentar los aspectos esenciales de una forma global:

- Atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos determinados de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos.

- Los contextos de investigación son naturales y no son contruidos ni modificados. El investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real.
- Tiene una perspectiva holística, esto es, los grupos y escenarios no se reducen a variables, se considera el fenómeno como un todo. La experiencia de las personas se aborda de manera global. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan.
- Ha sido ampliamente utilizada ya la expresión el “yo como instrumento” para destacar la importancia que adquiere la persona que investiga en la recogida de información. En los estudios cualitativos el propio investigador se constituye en el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre ésta. Esta cuestión conlleva una formación específica del investigador, a nivel teórico y metodológico, para abordar cuestiones de sensibilidad y percepción:

Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido (...) la capacidad para ver lo que cuenta es uno de los rasgos que diferencian a los profesores principiantes de los expertos (...) el experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo” (Eisner, 1998: 50).

- El carácter interpretativo. Eisner señala que la interpretación tiene dos sentidos: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen.

Éstas, son las características que se han venido otorgando tradicionalmente a la investigación cualitativa. Sin embargo, como señala Sandín (2003), en los últimos años una creciente sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con el poder y el control, la construcción, interpretación y representación de la realidad, la legitimidad de los textos y el papel que juegan la clase, la raza, el género y la etnicidad en los procesos de investigación ha contribuido a repensar la actividad investigadora de enfoque cualitativo (objetivos, funciones, métodos, posibilidades y límites) y el papel del investigador, introduciendo elementos importantes que caracterizan la investigación cualitativa. El momento actual, de acuerdo con esta autora, reivindica una investigación cualitativa cuya característica fundamental es la reflexividad. Este concepto implica que debemos prestar atención a cómo los diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del

conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de representación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad). Por otra parte, la reflexividad implica también dirigir la mirada hacia la persona que investiga y reconocer los supuestos teóricos y también personales que articulan su actuación así como su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza el estudio.

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta contextualización he tomado como referencia la clasificación de Sandín (2003) en relación a los distintos paradigmas, perspectivas y metodologías cualitativas, a partir de los cuales sitúo la investigación en los siguientes parámetros:

Paradigma: *participativo*

Perspectiva epistemológica: construccionista

Perspectiva teórica: teoría crítica, vertientes postmoderna y feminista

Metodología: investigación-acción

3.2.1 El paradigma² participativo:

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma participativo, (en el original *participatory*) identificado en la segunda edición del Handbook of Qualitative Research, editado por Denzin y Lincoln (2000b). Por su énfasis en la práctica artística contemporánea recoge también planteamientos del paradigma deconstructivista establecido por Lather (1992) desde la teoría postmoderna y el feminismo.

Como habíamos mencionado anteriormente el paradigma participativo se caracteriza por la búsqueda de un conocimiento más contextual, al margen de las grandes narrativas, que atienda a las situaciones particulares y responde a problemas específicos. De esta manera, las ciencias sociales se convierten en un espacio para el desarrollo de una sociedad democrática donde se insertan aspectos como, raza, género, clase, nación, libertad, comunidad y democracia y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar.

Autores como Fung y Wright (2001) sugieren que la participación es una necesidad en sí misma por sus consecuencias democratizadoras y tiende a implicar a los individuos de las comunidades en un mayor número de aspectos. Este enfoque sugiere una

2 En el ámbito de la investigación educativa, el concepto de paradigma identifica las tendencias o perspectivas de la investigación. Comprende tres dimensiones básicas relacionadas con la realidad que se desea estudiar: ontológica, referida a la naturaleza de los fenómenos sociales, epistemológica, referida a la manera de conocer y comunicar el conocimiento y metodológica, la manera en la que el individuo interpreta, modifica y crea el mundo en el que se encuentra (Lincoln 1990). Sandín Esteban, (2003) recoge que en el ámbito educativo existe cierto acuerdo en identificar tres paradigmas en la investigación (Buendía et al., 1997; Colás y Buendía, 19992; De Miguel, 1988; del Rincón et al., 1995; Denzin y Lincoln, 1998a; Husen, 1988; Latorre et al, 1996; Vallés, 1997): el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico.

conciencia más activa de los actores sociales, donde éstos “hacen y moldean” y no solo “usan y eligen” servicios proyectados por otros. Uno de los retos actuales más importantes en las investigaciones sociales es la búsqueda de mecanismos que puedan impulsar formas más incluyentes y deliberativas entre el ciudadano y las instituciones. El nombre que reciben estos mecanismos varía, desde el de ‘gobernanza participativa, o democracia deliberativa, hasta el de democracia deliberativa empoderante (en inglés Empowered Participatory Democracy) definida por Fung y Wright (2001:7) como:

Democrática en la medida en que se sustenta en participación y las capacidades de la gente común, deliberativa puesto que instituye la toma de decisiones a partir de argumentaciones razonadas y empoderante puesto que pretende ligar la acción a la reflexión colectiva y por tanto al sentido de dominio personal sobre su propia vida.

El paradigma participativo aplicado a las comunidades se constituye de tres momentos: implicación, participación y cooperación de los grupos humanos en la consecución de sus propios proyectos e ideas, que aparecen como resultado del análisis de sus contradicciones, de sus problemas, de sus deliberaciones, de sus conflictos personales y sociales y de la búsqueda de soluciones. Las características de este paradigma son la autorreflexión y la ideología:

- Implica una autorreflexión crítica de los mecanismos de conocimiento.
- Tiene ideología; su finalidad es la comprensión y la transformación o reconstrucción de la estructura de las relaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

Conocer y comprender la realidad como praxis.

Unidad dialéctica de teoría y práctica.

Orientar el conocimiento a emancipar y liberar a los individuos.

Implicar al investigador a partir de la autorreflexión.

Autorreflexión e ideología son al mismo tiempo dos características definitorias de la investigación artística actual. El enfoque participativo supone una mirada hacia la utopía desde la realidad, una suerte de utopía real, que se aproxima a una concepción del arte ligado a las prácticas artísticas contemporáneas. El arte como ideología, como territorio de acción política, de resistencia, donde poner en práctica “modos de ver” y “modos de hacer” que como señalaba el artista López Cuenca (2004) desacrediten, desafíen y rompan la hegemonía de los discursos que consagran y justifican el mapa actual del mundo.

Para llevar a cabo este proyecto el paradigma participativo, debe desarrollar estrategias que permitan:

- Acentuar la colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los

estudios, la responsabilidad, personal, social y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos.

- Rescatar las voces tradicionalmente excluidas en el proceso de investigación y evidenciar los aspectos éticos y morales del acto de investigar.

- No centrarse únicamente en cuales debes ser los criterios de evaluación sin cuestionar sus derivaciones prácticas y sociales

CARACTERÍSTICAS DEL PARADIGMA PARTICIPATIVO (Lincoln y Guba, 2000:171)

<i>Dimensión</i>	Paradigma participativo
<i>Finalidad</i>	Comprensión; reconstrucción
<i>Naturaleza del conocimiento</i>	Reconstrucciones individuales a través del consenso
<i>Acumulación de conocimiento</i>	En comunidades de indagación insertas en comunidades prácticas
<i>Criterios de calidad o rigor científico</i>	Congruencia del conocimiento práctico, experiencial y proposicional; conduce a la acción para transformar el mundo en servicio del bienestar humano
<i>Valores</i>	Incluidos-formativos
<i>Ética</i>	Intrínseca-proceso se inclina hacia la revelación
<i>Postura del investigador</i>	Voz principal que se manifiesta a través de la conciencia de la acción autorreflexionada; voces secundarias en teoría, narrativa, movimiento, canción, danza y otras formas de presentación
<i>Formación</i>	Colaboradores en la investigación se inician por un investigador/facilitador a través de una participación activa en el proceso; el facilitador requiere competencia emocional, personalidad democrática y habilidades.

3.2.2 Perspectiva³ epistemológica: La perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos. Crotty (1998), identifica tres perspectivas fundamentales, objetivismo, construccionismo y el subjetivismo. En este apartado vamos a enmarcar la investigación dentro del construccionismo y justificar la decisión.

Construccionismo (social): La epistemología construccionista rechaza la existencia

³ Sandín (2003) indica que en la actualidad es más frecuente la utilización de los términos perspectivas o tradiciones frente a paradigma para referirse a sistemas no tan cerrados en sí mismos y más fácilmente utilizables por los investigadores, cualquiera sea su paradigma de adherencia.

de una verdad objetiva. La realidad es construida socialmente. La verdad, el significado surge de nuestra interacción con la realidad. Las personas construyen su conocimiento, es decir, un sistema consolidado de creencias, a partir de la interacción con la realidad, al interpretar el mundo que les rodea. El conocimiento es, por lo tanto, contingente a las prácticas humanas, se establece a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y evoluciona y es transmitido en contextos sociales. El significado no se descubre sino que se construye. Desde esta perspectiva, podemos asumir que, ante un mismo fenómeno, diferentes personas pueden elaborar diversos significados, por lo tanto, el significado, la verdad, no puede describirse simplemente como objetiva o subjetiva porque el sujeto y el objeto, aunque diferenciados, están siempre unidos. Objetividad y subjetividad son mutuamente constituidas.

El discurso postmoderno se centra en dos corrientes actuales: el constructivismo (Vygotsky, 1978), orientado hacia la psicología de la personalidad y la educación, y el construccionismo que se dirige hacia la psicología social y política. Crotty (1998) y Schwandt (1994) distinguen entre los términos “construccionismo” y constructivistas, para referirse al “paradigma constructivista” de Guba y Lincoln (1990):

Sería útil reservar el término constructivismo para aquellas consideraciones epistemológicas que se centra exclusivamente en la “actividad de la mente individual para generar significado”, y utilizar construccionismo cuando queremos enfatizar la “generación colectiva (y transmisión) de significado”. (Crotty, 1998:58).

Ambas concepciones se oponen a los planteamientos de la Modernidad, que creen en la existencia de un mundo real que se puede conocer con certeza objetiva. El constructivismo dirige su atención hacia la autoobservación y la autoorganización del observador, lo que se conoce como “self.” El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción colectiva del significado y conocimiento tal como se manifiesta en las convenciones sociales, como el lenguaje, las representaciones visuales, etc. Por esta razón, el construccionismo es descrito como una construcción sociológica mientras el constructivismo es descrito como una construcción psicológica.

En el construccionismo orientado hacia la investigación cualitativa, quizás calificable de simbólico, importa tanto el significado dado a los fenómenos como el contexto que les confiere especificidad. Desde esta perspectiva toda investigación es considerada como la construcción resultante de la propia interacción social en la que participa el propio investigador (Denzin y Lincoln, 1994a).

Contextualizar la investigación dentro de la perspectiva epistemológica, implica posicionarnos en aquellas investigaciones artísticas contemporáneas deconstruccionistas que no buscan una definición estable de identidad, sino que la reconocen como construcción social y que se manifiesta en multitud de

representaciones (visuales, gestuales, conductuales...). El arte es el espacio donde representaciones y significados pueden hacerse visibles como construcciones sociales. Estas investigaciones artísticas se inician con una reflexión sobre el propio conflicto, observando cómo lo que es asumido e interpretado como una elaboración propia, con independencia del entorno sociocultural, puede ser, finalmente, contextualizado para reconsiderar las relaciones que se establecen con la interacción con el entorno o cómo se retroalimentan uno al otro.

En el Capítulo 1 hemos visto cómo numerosos artistas parten de su propia experiencia personal a través de un ejercicio de reflexividad para situarnos en espacios de conflicto. A veces se nos muestra como un conflicto individual (la diferencia sexual en los vídeos de Sadie Benning) y otras como un conflicto social (las acciones de Mujeres Creando). En otros casos la autorreflexión individual (como en la obra de Sadie Benning) transita hacia cuestiones políticas más sociales.

3.2.3 Perspectiva teórica

Crotty (1998) utiliza este concepto para designar la postura filosófica que subyace a una metodología y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación y una base para su lógica y criterios de validación.

Nuestra investigación se enmarca en una perspectiva teórica crítica desde planteamientos postmodernos y feministas. La teoría crítica trata de detectar y hacer visibles las creencias y las prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia (Usher, 1997). La obra es un cambio de paradigma que da paso a nuevas alternativas a los enfoques interpretativos y funcionalistas dominantes.

La indagación crítica contrasta con el interpretativismo. Es un contraste entre una investigación que busca comprender y una investigación que cuestiona, entre una investigación que lee la situación en términos de interacción y una investigación que lo hace en términos de conflicto y opresión, entre una investigación que acepta el status quo y uno que intenta producir cambio. (Crotty, 1998:113)

Las corrientes críticas en la práctica educativa, se centran en la conceptualización de problemas educativos como parte del patrón social, político, económico y cultural a través del cual se desarrolla la enseñanza. La mirada se dirige ahora al interior del proceso educativo y a los aspectos metodológicos del mismo, tanto para conocer e interpretar qué ocurre en su interior y comprender el significado que los diferentes actores incorporan a sus acciones sociales, como para proponer la emancipación de las personas mediante sus propios entendimientos y actos (Carr y Kemmis, 1988).

La enseñanza y el aprendizaje tienen implicaciones sociales que van más allá de la medida de la adquisición de conceptos. La escuela es una institución cuya

pedagogía y patrones de funcionamiento están relacionados con cuestiones más amplias de producción social y reproducción. En este contexto, la práctica pedagógica es una forma de regulación social en la que una forma particular de conocimiento se selecciona para guiar la vida diaria del alumnado. (Popkewitz, 1990:49)

Características de la teoría crítica en educación:

- Rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad
- Admite la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes, aunque no se limita a sus interpretaciones.
- La teoría interpretativa aporta medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y proporciona medios de cómo superar las reflexiones distorsionadas.
- Debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden sociales existentes que frustran la persecución de fines racionales y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean como eliminan o superan tales aspectos.
- La teoría educativa es práctica, su finalidad es informar y guiar las prácticas de los educadores para superar sus problemas y dificultades. La teoría educativa debe orientarse hacia la transformación tanto de la visión que los educadores tienen de sí mismos como de la situación en la que se encuentran, de tal manera que puedan reconocer y eliminar factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas.

Dentro de la teoría crítica incluimos la vertiente postmoderna en cuanto al rechazo de las categorías fundacionales del pensamiento moderno: La Razón, el Sujeto, la Totalidad y Progreso. La postmodernidad niega la existencia de una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso (Hargreaves, 1996). El lenguaje ya no es un instrumento neutro que utilizamos para aprehender la realidad externa al sujeto sino que construye esa realidad. Esta concepción da paso a diferentes perspectivas (feministas, *queer theory*, etc.), que cuestionan las relaciones de poder en las construcciones sociales que privilegian unas voces y marginan otras.

El feminismo parte del marco conceptual proporcionado por la teoría crítica y postmoderna, que posibilita el análisis social de los mecanismos de opresión y control. Si el objetivo de la teoría crítica es generar un conocimiento que permite la emancipación de los colectivos sociales, el feminista se interesa en la génesis de un saber que permita el desarrollo de las potencialidades de cualquier mujer (Allan, 1993) y denuncia la falta de libertad de las mujeres por cuestión de sexo, aunque en la actualidad los feminismos más críticos se posicionan como teoría política emancipadora para todos los seres humanos.

Supuestos de la Teoría Crítica

Todo el conocimiento está fundamentalmente mediatizado por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas.

Los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y la ideología.

La relación entre concepto y objeto y entre significante y significado no es estable y a menudo se encuentra mediatizado por las relaciones sociales de la producción capitalista y el consumo.

El lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente.

Que determinados grupos de la sociedad son más privilegiados que otros constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus quo como algo natural, necesario o inevitable

La opresión tiene muchas caras y la preocupación o interés por solo una de las formas puede ser contraproducente debido a la conexión entre ellas.

Las prácticas de investigación dominantes generalmente están implicadas en la reproducción de opresión de clase, raza y género

A lo largo de la investigación se han tenido presentes, cuatro cuestiones clave identificadas por Hammersley (1993) en relación al debate epistemológico y metodológico en el ámbito de la perspectiva feminista.

- Experiencia personal *versus* método científico: Validez de la experiencia personal frente al método científico tradicional, considerado como masculino. En este sentido, en el ámbito artístico una de las grandes aportaciones al arte desde planteamientos feministas ha sido la ampliación temática hacia aspectos más cotidianos y personales, resultado de la experiencia y la interacción con el contexto. La consideración de que lo personal implica cuestiones sociales es un punto de partida importante en la investigación.

- Omnirelevancia del género: el género es un aspecto esencial en todas las áreas de la vida social y debe prestarse atención y analizar su relación con el poder y las estructuras sociales. En el caso de esta investigación, enmarcada en el contexto de la escuela de magisterio con una presencia mayoritaria de estudiantes mujeres, era necesario considerar el aspecto del género desde cuatro perspectivas; las relaciones entre los sujetos de la investigación, la relación con el poder (el contexto universitario, familiar y social), los productos que surgen de la investigación; narraciones, dibujos, fotografías, reflexiones y, al mismo tiempo, la relación con el investigador, en este caso, hombre.

- Rechazo de las jerarquías en las relaciones de investigación. Relación recíproca entre investigador e investigado, potenciando la emergencia de la conciencia (emancipadora) e implicación como investigador en el proceso.

- Emancipación como objetivo de la investigación. Finalidad ideológica; busca comprender, descubrir y reconstruir las relaciones personales y sociales en un grupo; el alumnado universitario, inmerso en un contexto educativo.

3.2.4 Metodología: la investigación-acción

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. La mayoría de autores coinciden en señalar el pensamiento de John Dewey, sus ideas sobre la “pedagogía progresiva” – el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación del profesorado en los proyectos de investigación; en definitiva, su pensamiento crítico y reflexivo, y sus ideas de democracia y participación- como el germen, en la década de los años 40, de la creación de la investigación-acción de la mano de Kurt Lewin en el ámbito de las ciencias sociales (Latorre, 1995).

En el año 1946 Lewin actuó el término “Action Research” para denominar un proceso de investigación, orientado al cambio social caracterizado por una activa y democrática participación en la toma de decisiones. Los trabajos de Stenhouse (1984) y Elliott (1993, 1994) favorecieron su amplia adopción en el área de la educación a partir de los años 80. Stenhouse avanzó en la idea de los docentes como investigadores; las ideas educativas solo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto solo pueden hacerlo los docentes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984).

Carr y Kemmis (1988) consideran que la investigación no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente y definen la investigación-acción como expresión que comprende una familia de actividades vinculadas con el desarrollo del currículo, del profesional, del mejoramiento de los programas y de las políticas y sistemas de planeamiento. En realidad, como señala Sandín (2003) con respecto a la investigación-acción, el hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, ya sea en la educación o en la vida social, significa haberse embarcado en un proyecto crítico.

Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de formación social e histórica y que para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma. (Kemmis y McTaggart, 1988: 39-40).

Podríamos considerar la investigación-acción como una estrategia artística en la medida que permite estudiar, comprender y modificar el contexto educativo. Al explorar y reflexionar sobre su práctica artística, cada profesor es capaz de identificar situaciones problemáticas, implementar estrategias de acción y evaluación o ampliar su formación docente. La lucha por una reforma, el conflicto entre lo real y lo posible, se transforma en el motor de un proceso educativo que se conecta con los procesos artísticos.

Entre los puntos clave de la investigación–acción, Kemmis y McTaggart (1988) destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y el aprendizaje a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión que nos permite justificar razonadamente nuestra labor educativa ante otras personas mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente

Estas actividades tienen en común: la identificación de estrategias y de acciones planeadas que son aplicadas y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en las acciones se consideran integralmente involucrados en todas estas actividades.

- La finalidad no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza, sino, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.

- El objetivo prioritario es mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. (Elliott, 1993)

Aunque algunos autores señalan que no hay un solo marco ideológico para la investigación-acción (Gollete y Lessard-Hébert, 1988), la mayoría lo sitúa entre los paradigmas interpretativo y crítico pues pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso de transformación.

Se puede definir la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación- acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (Elliott, 1993: 88)

3.2.4.1 Características de la investigación-acción

La Investigación-acción es una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que, como señalan Kemmis y MacTaggart (1988): se construye desde y para la práctica, con el fin de comprenderla y mejorarla a través de su transformación. Para ello, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, requiere una actuación grupal donde los sujetos implicados colaboran de forma coordinada en todas las fases del proceso de investigación, implica un análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación-acción se relacionan con un aumento de la

autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional y el refuerzo de la motivación profesional. Permite que los profesionales investiguen y sean reflexivos.

Pérez Serrano (1994) esquematiza los rasgos que definen la investigación-acción en la siguiente figura:

RASGOS QUE DEFINEN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (Pérez Serrano, 1997:75)



3.2.4.2 El proceso de investigación-acción

Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación-acción. La conceptualización más generalizada recoge las aportaciones de Kurt Lewin (1973) de planificar y desarrollar dicho proceso como una espiral sucesiva de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Se caracteriza por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas. Este modelo de espiral de ciclo consta de cuatro etapas:

1. Observación: clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica. El inicio de una investigación-acción supone una indagación reflexiva por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar.

2. Planificación: Formular estrategias de acción para resolver el problema. El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción. Planificar es una acción flexible y abierta al cambio.
3. Acción: Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
4. Reflexión: El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose la siguiente espiral de reflexión y acción.

3.2.4.3 Principios éticos de la investigación-acción

Debido que la investigación-acción trabaja con medios humanos incluyendo a otras personas y que los datos que pretendemos obtener implican manejar información sobre las personas, sus contextos y circunstancias, es necesario atender tanto los modos mediante los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que hacemos de ella y la divulgación que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador. Atendiendo a los trabajos de (Kemmis y McTaggart, 1988; Winter, 1989; Altrichter et al, 1993) se establecen una serie de principios éticos:

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualquier otro implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

3.2.4.4 Tipologías de investigación-acción

Existen diferentes propuestas para catalogar las distintas modalidades de la investigación-acción. La tipología lewiniana establece cuatro modalidades: la *Investigación-acción diagnóstica*, en la cual los investigadores recogen datos y los interpretan para establecer un diagnóstico y unas medidas de acción; la *Investigación-acción participativa* que implica a los miembros de la comunidad en la investigación, como agentes del proceso; la *investigación-acción empírica* que estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos de una forma lo más sistemática posible y la *investigación-acción experimental* que difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos de cambio se realizan a partir de un diseño experimental.

Grundy (1982) ha definido tres modalidades básicas de investigación-acción: la técnica, la práctica y la crítica o emancipadora:

Investigación-acción técnica: su objetivo es mejorar la práctica educativa mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto dirigidos a la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista donde aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir.

Investigación-acción práctica: dirigida a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, supone un proceso de indagación y reflexión desde la práctica. Confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste el que selecciona los problemas de investigación y asume el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o en general de un “amigo crítico.” En esta perspectiva se incluyen los trabajos de Elliott y Stenhouse.

Investigación-acción crítica: incorpora las ideas de la teoría crítica y parte de la idea de que no siempre es posible la realización del modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Se centra en la praxis educativa para plantear la transformación de esas estructuras restrictivas intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción al contexto sociocultural en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales (Latorre et al., 1996). Ésta es la perspectiva que representa el trabajo de la propia Grundy, de Carr y Kemmis (1988), y al que se adscribe esta investigación.

3.3 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LAS ARTES: EL GIRO NARRATIVO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Como acabamos de ver, este proyecto se adscribe a una investigación-acción crítica desde planteamientos artísticos contemporáneos. Dicha investigación parte de mi

experiencia tanto en la práctica artística como docente. A continuación voy a trazar las principales líneas de investigación artística de los últimos años para posteriormente examinar los aspectos que han configurado el proyecto. Con ello no pretendo establecer una metodología generalizable sino dar a conocer aspectos conceptuales y experienciales que subyacen a lo largo del proceso.

La investigación basada en las artes (IBA) -en inglés Art-Based Research ABR- ha experimentado en los últimos años, con el conjunto de las ciencias sociales, un interés hacia la narrativa como una manera de conocer dentro y fuera del ámbito educativo.

En este giro narrativo ha tenido mucha importancia las investigaciones de Bruner desde la psicología cognitiva y planteamientos constructivistas. Bruner propone dos maneras diferentes de conocer: el pensamiento paradigmático y el narrativo. La modalidad paradigmática o lógico-científica se basa en la lógica y se aproxima a un sistema matemático de descripción y explicación. El pensamiento narrativo se basa en la construcción del significado a través de las interacciones de los seres humanos, sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. El constructivismo nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento sino que lo construyen. Bruner (1997:12) afirma que *“la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos pero también nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”*. El hombre construye modelos de su mundo y esas construcciones no son vacías sino significativas e integradas a un contexto que le permiten ir más allá.

Como apunta Hernández (2008), estas ideas dieron paso a otras formas narrativas de investigación que abren paso a la experiencia y a comportamientos humanos, antes ocultos bajo los postulados objetivistas. A partir de estas premisas autores como Eisner (1998) y Barone (2001) plantean que la investigación científica es solo un tipo de investigación, pero no la única forma de investigación posible. Un efecto de este replanteamiento es el giro narrativo en la investigación en ciencias sociales (Denzin 1997) y en la perspectiva feminista de investigación (Davis y Srinivasas, 1994; DeVault, 1999)

Hernández (2008) señala el posicionamiento construccionista como pensamiento que ha contribuido a cuestionar la visión moderna de la investigación y señala cuatro supuestos específicos (Gergen, 2000; Ibáñez, 2002):

- a) Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo sino en las relaciones interpersonales.
- b) La influencia central del lenguaje.
- c) El envite político del saber: la distinción entre hechos y valores es indefendible, por tanto se cuestiona el sentido de objetividad.
- d) El yo en la relación: lo que está en la mente del individuo no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante.

Connelly y Clandinin (2000), referentes en la investigación narrativa, consideran que la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido:

- el fenómeno que se investiga: la narrativa, como producto.
- el método de investigación: la investigación narrativa como forma de construir / analizar las realidades educativas.
- el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines.

En este sentido, la narrativa implica tanto aquello que se investiga -relatos o narraciones- como el método de investigación. La narrativa es tanto estructura como método para obtener e interpretar experiencias.

Clandinin y Connelly (2000), definen como característica de esta perspectiva metodológica, la idea del investigador como alguien que está dentro, que sostiene historias y no solo las recoge, que se muestra como personaje vulnerable y necesariamente en crisis. La investigación narrativa es un texto, que alguien lee, estableciendo una nueva relación entre el investigador y el espectador al contar una historia que permita a otros contar(se) la suya. El objetivo no sería capturar la realidad, sino producir y desencadenar nuevos relatos.

Estos autores plantean el proceso de enseñanza como una 'narrativa-en-acción'. Los modos de ser y de hacer se transforman en relatos e historias vividos y contados por los propios autores de un modo compartido, a los que podemos volver para aprender. En este sentido, la narrativa propone una línea de investigación que merece ser tenida en cuenta. Sin embargo, este giro narrativo se introduce con dificultad en la investigación educativa.

Agra (2005) señala la dificultad de las escuelas, en incorporar este pensamiento narrativo, como forma de investigar, de proponer nuevos puntos de vista. Apunta que los modos de investigación narrativos conectan con los procesos artísticos y por lo tanto con los procesos de aprendizaje artístico. *"La narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística"* (Agra, 2005:134). Bolívar *et al* (2001) afirma que resulta más fácil delimitar lo que no es narrativa que definirla y determinar su cualidad. *"Al margen de la disciplina o tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades para construir una historia"*. Agra (2005:136)

En suma, la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. En un sentido amplio, podemos afirmar que las personas, en su relación con los demás, y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir -contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, crear, dudar, planificar, vivir...- sus propias narrativas. Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. (Agra: 2005: 137)

Sobre estas bases han aparecido estudios sobre vidas del profesorado que tratan de hacer visibles las voces de los profesores dentro del contexto educativo. Los estudios sobre vidas del profesorado son trabajos de carácter cualitativo que intentan dar a conocer el saber personal del docente y podrían servir como una respuesta a los cambios y reformas educativas en los que están ausentes las perspectivas del profesorado. Stenhouse define los estudios de vida de profesorado como “*relatos de acción en el marco de una teoría de contexto*” (Goodson,1992:6). Estos estudios de vida tratan de conectar las narrativas de profesores y alumnos incluyendo lo social, lo político, lo contextual y lo colectivo, de esta forma es posible desarrollar nuevas interpretaciones acerca de la construcción social de la enseñanza.

En cierto modo, la crisis de la reforma es una crisis del optimismo prescriptivo: la creencia de que aquello que se promulga y apoya políticamente con arsenales de pruebas de evaluación es lo que va a ocurrir realmente. Pero los datos que pueden cuestionar estas simplificaciones, datos basados en la vida y el trabajo docente, deberían ir más allá de los puntos de vista populares sobre la práctica para alcanzar a desarrollar una contracultura más amplia que se centre en la vida y la labor cotidianas del profesorado, el alumnado y la escuela. (es contracultural en la medida en que va a contracorriente del poder/ saber tal y como lo mantienen y producen los políticos y administradores). (Goodson:2005:55)

3.3.1. La investigación basada en las artes (IBA): definición

Hernández (2008) señala dos tradiciones desde la que se puede reconstruir la génesis de la IBA. Por un lado los planteamientos de Eisner (1988) en la tradición de Dewey (1934), se basan en que el conocimiento puede derivar también de la experiencia, más concretamente en la experiencia artística.

La otra tradición tiene que ver con la arte-terapia surgida a finales de los años 60, que fue llevada por muchos artistas al campo de la educación e hizo necesaria la introducción, en los procesos terapéuticos y educativos, de procedimientos que incluyeran formas artísticas, utilizando procedimientos interpretativos y métodos de recogida de la experiencia (como el diálogo, la observación) similares a los empleados en la IBA, especialmente, como veremos a continuación en su vertiente narrativa.

Barone y Eisner (1997) configuran la IBA como un tipo de investigación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia donde tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. Estos autores identifican tres diferencias fundamentales entre la IBA y la investigación tradicional.

- La IBA refleja frecuentemente el estilo personal del investigador y usa lenguajes vernaculares y expresivos, y formatos no estandarizados.

- El efecto intencional de la investigación en el lector y un esfuerzo para comprometer al lector-espectador creando una suerte de “realidad virtual” en la que el lector entra y se envuelve emocionalmente al recrear detalles de la investigación y examinar sus ideas previas sobre el tema.
- La IBA genera conocimiento de una situación general a través de un análisis descriptivo de una situación específica y, al mismo tiempo, alentando al lector a cuestionar sus propios prejuicios y creencias con respecto a esa situación.

A partir de estas diferencias, Barone y Eisner (2006) configuran las siguientes características de la IBA:

- Utiliza elementos artísticos y estéticos. La mayoría de la investigación en humanidades, ciencias sociales y educación utilizan elementos lingüísticos y numéricos mientras que la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionadas con las artes visuales.
- Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia. No persigue certezas ni explicaciones sólidas sino aproximarse a otras maneras de ver los fenómenos estudiados. Sugerir preguntas más que ofrecer respuestas.
- Trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Tampoco pretende establecer alternativas y soluciones que legitimen decisiones políticas educativas, culturales o sociales sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas cuestionando lo que se presupone natural.

Barone y Eisner reconocen que estas características no son exclusivas de la IBA. Hay otras perspectivas postmodernas de investigación que tienen una propuesta similar como, por ejemplo, los diferentes tipos de investigación biográfica (Bolívar, 1998); sin embargo estos autores apuntan que estas investigaciones no posibilitan la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética.

Mi visión de la IBA se aproxima a una concepción del arte ligada no solo a la transformación de sentimientos, sino que también implica la observación, reflexión y transformación de las desigualdades estructurales que conforman nuestra vida. Las utopías personales, con toda la frustración, lucha y conflicto que conllevan en su choque con la realidad, son el motor de cambio que nos sitúan en el arte y en la investigación desde la acción y la participación. Una metodología más próxima a la planteada por Susan Finley (2008) como investigación postmoderna, radical, ética y revolucionaria que es socialmente responsable, mira al futuro y es útil en detectar desigualdades sociales:

By its integration of multiple methodologies used in the arts with the postmodern ethics of participative, action-oriented, and politically situated perspectives for human social inquiry, arts-based inquiry has the potential to facilitate critical race, indigenous, queer, feminist, and border theories and research methodologies. As a form of performance pedagogy, arts-based inquiry can be used to advance

a subversive political agenda that addresses issues of social inequity. Such work exposes oppression, targets sites of resistance, and outlines possibilities for transformative praxis. Finley (2007:71)

El arte y la investigación artística deben situarse en el terreno de la experiencia para integrarse en la comunidad. Desde la experiencia surgen otras posibilidades de repensar la realidad, más reales, porque parten de historias vividas y no de narraciones social, política o culturalmente impuestas.

Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla.(...) La acción cultural -consciente o inconscientemente- o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres.(Freire, 1970/2005:165)

3.3.2 Perspectivas de la IBA

La IBA no solo se basa en representaciones visuales sino que incluye también diferentes medios artísticos, combinando varias modalidades narrativas en un relato de investigación. Actualmente se distinguen tres perspectivas: literaria, artística y performativa, dependiendo del medio que se utiliza para la investigación.

3.3.2.1 La perspectiva literaria:

C.P. Snow (1959) identificaba la dicotomía entre los métodos rigurosos de aproximación a la verdad objetiva y los métodos literario/artísticos que abarcaban los textos de ficción; las denominaba “*las dos culturas*”. A pesar del dominio del pensamiento objetivo en la tradición investigadora, algunos científicos, escritores, periodistas, han transgredido la línea entre ciencia y arte (incluyendo las formas literarias) y la línea entre ficción y no-ficción dejando de manifiesto la dificultad de su distinción. (Barone, 2008)

En la perspectiva literaria la experiencia de los sujetos se conecta a través de diferentes tipos de textos artísticos, como pueden ser los relatos, tanto biográficos como de ficción, poesías, noticias, etc. La base se encuentra en las teorías postestructuralistas y deconstructivistas que cuestionan la noción moderna del autor como sujeto universal y establecen nuevas conexiones con el lector, de tal manera que las experiencias de quienes hablan pueda conectarse con la experiencia del que escucha. Roland Barthes ha sido un autor fundamental para la deconstrucción de nuestra cultura. Barthes cuestiona la noción de autor como sujeto universal. En sus escritos anuncia la muerte del autor y el nacimiento del lector (espectador). El significado de una obra deja de pertenecer exclusivamente a las intenciones del autor para considerarlo abierto a las interpretaciones del espectador que los construye y, como resultado, pueda llevar a cabo un espacio propio donde reflejar sus propias historias.

Hernández (2008) señala que la investigación literaria, abre las siguientes opciones en el relato:

- a) deja espacios que pueden ser "llenados por los distintos lectores."
- b) trata de evitar la ficción perfecta que representa de manera única la realidad.
- c) hace visible el metarrelato que brinde sentidos alternativos al trayecto investigador.
- d) da la posibilidad al lector de completar el relato.

Creo que estas opciones no son exclusivas de la perspectiva literaria, abarcan también cualquier medio de expresión enmarcado dentro de la perspectiva narrativa a las que me gustaría añadir dos opciones más:

- e) da la posibilidad al narrador de reformular o repensar sus experiencias de vida, como en el caso de las investigaciones de biografía interpretativa.
- f) posibilita contranarrativas, es decir, suspende las narrativas invisibles e inconscientes con la que damos sentido a nuestras vidas para dar paso a otras opciones que surgen de nuestra experiencia.

3.3.2.2 La perspectiva artística

La investigación artístico-narrativa propone, además de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas que abarcan medios visuales o sonoros. Agra (2005) lo define como una extensión de la 'escritura del yo' hacia ámbitos y formas artísticas no solo verbales sino también visuales y audiovisuales; impresiones, historias, dibujos, collages, ideas previas, bocetos, fragmentos de textos, fotomontajes, instalaciones, música, etc.

Hernández (2008) recoge dos tendencias; aquellas que utilizan las representaciones artísticas de carácter visual y textual como ilustraciones complementarias (la imagen como la ilustración del texto o a la inversa) como es el caso de la Etnografía Visual (Pink, 2001) y aquellas que usan representaciones visuales y textuales entrecruzadas de manera que permitan crear nuevos significados y relaciones. El interés del investigador está en el conocimiento que se produce. Dentro de este grupo se sitúan las perspectivas artísticas relacionadas con el Arte-terapia o la A/r/tography (Berridge, 2007; Irwin, 2004; 2006; Irwin et al. 2006)

La A/r/tography, por ejemplo, enfatiza la relación entre las formas artísticas y textuales. En su página web define el término desde una interconexión entre ambas: *"significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que estén interconectadas y entretajidas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes"* (Rita Irwin (2006) página web)

Hay, en mi opinión, una tercera tendencia, o una tercera forma de entender la investigación que no incluye necesariamente lo textual, y que es la investigación artística tal como la llevan a cabo los propios artistas o diseñadores en su contexto natural, fuera del ámbito académico. Esta forma implica reconocer que el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, es, por sí mismo, un campo propio de conocimiento. La dificultad para erigirse como un campo de investigación dentro del ámbito académico parte del concepto de arte de partida. Para ejemplificarlo diferencio dos maneras de conceptualizar el arte; como representación y como contrarrepresentación. La primera (comúnmente aceptado) apela a las emociones y a los sentimientos, la segunda amplía nuestra manera de percibir y aproximarnos a la realidad. Estas conceptualizaciones dependen de situar el arte en el ámbito del objeto o de la experiencia –en el capítulo 1 hacía hincapié en la transformación del arte desde uno al otro-. La representación se centra en el objeto artístico entendido como un signo, símbolo o imitación que hace pensar en una persona o cosa, es decir, es una construcción dirigida a alcanzar unos objetivos ante un espectador. Esta perspectiva es más utilizada en el ámbito académico tradicional porque permite establecer un conjunto de teorías organizadas para el estudio de ese objeto. El arte como contrarrepresentación, por el contrario, pone el acento en las experiencias que desafían e interrumpen los mecanismos que conforman los significados de nuestro mundo. Es una forma de entender la investigación artística como práctica semiótica que se conecta con mi propia biografía y será definida en la discusión como *performance de lo Real*.

Eisner (1997) afirma que cualquier forma de representación alternativa puede ser empleada, con tal de que mejore la experiencia y se incremente la comprensión. Algunas formas alternativas de representación tienen, entre otras, estas ventajas:

- Proveen un sentido de particularidad (carácter individual, cualidades distintivas, autenticidad) que las abstracciones impiden.
- El material presentado en estas formas alternativas suele ser más evocativo que denotativo, al presentarlo en un texto más abierto a posibles interpretaciones, lo que le aporta una ‘ambigüedad productiva’.
- Los nuevos modos de representación amplían nuestros modos de ver y abordar los problemas, incrementando las cuestiones que podemos responder.
- Los modos cualitativos de representación posibilitan, en mayor grado que los cuantitativos, la creatividad del investigador y sus cualidades individuales.

Normalmente se explica que la investigación artística comienza con una situación de diálogo previamente establecida, donde se expone la experiencia en una o más dimensiones, para ser posteriormente analizada e interpretada a través de los relatos y otros documentos recogidos como textos, imágenes, vídeos.... Éstos, a su vez, son interpretados por medio de otro relato; el informe de investigación que es una historia narrada. La investigación abarca ese proceso complejo y reflexivo de reconstrucción

de múltiples relatos que busca trascender el análisis de la experiencia personal y comprender la realidad educativa a través de la interpretación de significados. Pero no solo eso, habría que añadir que la investigación artística implica también la transformación personal y el cambio de esa realidad, porque al reescribir las narrativas de los participantes de la comunidad educativa reinventa y reconstruye otras experiencias con el contexto que modifican a ambos.

No cabe duda, que esta investigación narrativa facilita el desarrollo de modelos de innovación capaces de dar a conocer y explorar el conocimiento de los profesores y su manera de enseñar. Para la formación del profesorado, narrar la experiencia y reinterpretarla es una manera de reflexionar sobre la identidad profesional y sobre aquello que se desea hacer o ser. Como apunta Agra, los métodos artístico-narrativos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria, en lugar de estar determinada de antemano, desde la óptica de los agentes o instituciones ajenas al proceso de formación. Siguiendo a esta autora, cualquier propuesta de futuro para la formación del profesorado debería comenzar, primero, por recuperar narrativamente al sujeto a formar; segundo, generar efectos formativos sobre el propio narrador al permitirle reflexionar o volver sobre su historia de formación como futuro profesional; y en tercer lugar, ser capaz de generar nuevos saberes a partir de la interpretación e intercambio de las experiencias de aprendizaje. Me permito añadir una cuarta fase, generar nuevas acciones que promuevan el cambio educativo y social. En este sentido la perspectiva performativa basada en las artes, expuesta a continuación, se plantea como un espacio de resistencia que de cabida a una democracia fundada en la justicia social.

3.3.2.3 La perspectiva performativa

Denzin (2003) señala que estamos en el séptimo momento de la investigación cualitativa, una fase postexperimental, donde los investigadores no solo escriben la cultura, también, al mismo tiempo, la *performan*. El giro performativo en las ciencias sociales parte de la premisa de que el mundo ya no puede ser entendido como un texto, sino como una construcción cultural basada en la *performance*. Como señala este autor, una ciencia social basada en la *performance* es una ciencia social minimalista: usa pocos conceptos, es dramática y performativa, es decir, intenta permanecer próxima a cómo la gente experimenta su vida cotidiana. El discurso performativo hace visibles y al mismo tiempo critica las *performances* con las que reproducimos los significados culturales que dan sentido a nuestra vida. Tales discursos se centran en como estas *performances* y significados conforman experiencias de injusticia, prejuicios y estereotipos.

Para numerosos investigadores las *performances* son vistas como actos de intervención, métodos de resistencia, formas de crítica, maneras de revelar autonomía (*Agency*), (Alexander)⁴. Como prácticas culturales reafirman, resisten, transgreden “*re-inscriben*

4 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.9

o apasionadamente reinventan” (Diamon 1996:2⁵), comprensiones represivas de la vida diaria. Denzin sostiene que las disciplinas humanas basadas en la *performance* pueden contribuir al cambio social, a la justicia económica y a una política cultural que contemple la diversidad de raza, género o sexualidad. En definitiva promueve “los principios de una democracia radical a todos los aspectos de la sociedad”. (Giroux 2000^a:x, 25)⁶

En los últimos años, dentro de las comunidades etnográficas ha surgido un giro a la *performance* basada en las artes. La premisa inicial es que si repensamos el mundo como una *performance*, se necesita por lo tanto un modelo de ciencia social que sea performativa. En este sentido la perspectiva performativa basada en las artes, se plantea como un espacio de resistencia que dé cabida a una democracia fundada en una justicia social que “todavía no” es”. (Weems 2002:3⁷)

We need an oppositional performative social science, performance disciplines that will enable us to create oppositional utopian spaces, discourses, and experiences within our public institutions. In these spaces and places, in neighborhoods, in experimental community theaters, in independent coffee shops and bookstores, in local and national parks, on playing fields, in wilderness areas, in experiences with nature, critical democratic culture is nurture. Denzin (2003:8)

Esta perspectiva tiene sus raíces en la *imaginación sociológica crítica* de Mills (1959) que describe una sociología que busca conectar experiencias individuales y relaciones sociales. La imaginación sociológica es una estructura mental capaz de mirar a través de su entorno y personalidad para captar la historia, la biografía y su relación entre ambas en la sociedad. Denzin (2003:12-14) analiza 5 cuestiones señaladas por Conquergood (1991) que surgen con la llamada a la *performance* dentro de las comunidades científicas.

1. *Performance* y proceso cultural. De acuerdo con las ideas de Dewey; la cultura no es un nombre o un producto estático, es un verbo, un proceso, una *performance* continua. Las *performances* se basan en las experiencias vividas. Como no podemos estudiar la experiencia directamente lo hacemos a través de sus representaciones performativas.

2. *Performance* y praxis etnográfica: Implica pensar en el trabajo investigador como un proceso colaborativo, o *co-performance*. El observador y el observado son *co-performers* en el evento de la *performance*, por lo tanto los autoenógrafos performativos insertan sus experiencias en las *performances* culturales que estudian.

3. *Performance* y hermenéutica: La hermenéutica es el trabajo de la interpretación y comprensión. Al conectarla con el *performance* privilegia la experiencia

5 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.10

6 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.3

7 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.3

performativa como un método de investigación crítico, una manera de conocer y comprender. Las *experiencias performadas* son los espacios donde emoción, deseo, memoria y comprensión confluyen.

4. *Performance* y representación académica: Conquergood argumenta que las *performances* son una forma complementaria de publicar la investigación, un método o manera de interpretar y presentar los resultados alternativo que permite deconstruir el artículo académico como la forma predominante y legítima de presentación de la investigación.

5. *Performance* y políticas culturales. Plantea la relación entre *performance* y poder. Toda *performance* es política. Si Foucault (1980) recuerda que el poder siempre provoca resistencia, lo performativo se convierte en un acto de hacer, un acto de resistencia, una manera de conectar lo biográfico, lo pedagógico y lo político (Giroux 2000^a 134-135)⁸. En este momento de resistencia Denzin señala que se llevan a cabo los conceptos de “*militant utopianism*” y “*educated hope*” de Giroux. Estas utopías y esperanzas van desde lo privado a lo público, desde lo biográfico a lo institucional, enlazando problemas personales con cuestiones públicas.

As pedagogical practices, performances make sites of oppression visible. In the process, they affirm an oppositional politics that reasserts the value of self-determination and mutual solidarity. This pedagogy of hope rescues radical democracy from the conservative politics of neoliberalism. (Giroux, 2001:115⁹)

Lo performativo es considerado en esta investigación como un medio para conocer y reflexionar (y modificar) sobre el comportamiento humano, tanto de forma individual como social. La identidad se relaciona con la *performance*; somos actores de nuestra identidad, la representamos, de forma consciente o inconsciente desde nuestras acciones, gestos, actos cotidianos, etc. La premisa de partida es reconocernos como seres esencialmente performativos, constituidos en y a través de nuestros actos cotidianos. Denzin (2003) señala que vivimos en una cultura dramaturgica, basada en la *performance*. La línea entre el *performer* y la audiencia se difumina y la cultura en sí misma se convierte en una *performance* dramática. En referencia a Conquerwood (1983) apunta que desde la perspectiva performativa, las personas son vistas, *homo histrio*, criaturas performativas que se crean y se mantienen a través de lo que hacen. Butler (1990) considera que la identidad se constituye a través de la práctica. El concepto de performatividad de Butler cuestiona todo aquello que se presupone natural y reivindica la identidad como una construcción mediada por el uso, la repetición y la variación de una serie de convenciones históricamente definidas. Toda identidad es un efecto de una relación de poder por la cual determinadas posibilidades son reprimidas o excluidas para poder afirmar y estabilizar otras (Laclau 1990). Desnaturalizar la identidad implica la renuncia a la reivindicación de normalidad.

Indeed, to understand identity as a practice, and as a signifying practice, is

8 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.14

9 Citado en Denzin, N. K. (2003) pp.14

to understand culturally intelligible subjects as the resulting effects of a rule-bound discourse that inserts itself in the pervasive and mundane signing acts of linguistic live (Butler 1990:145).

Butler se basa en la teoría de la interpelación ideológica de Althusser (1970) para elaborar su propuesta sobre la constitución de la identidad. La interpelación es el mecanismo por el cual los aparatos de dominación actúan sobre los individuos situándolos en el lugar que se les ha asignado y asumiendo los contenidos asociados al mismo en lo que se refiere a prácticas y significados sociales. La operación ideológica de la interpelación y constitución subjetiva es doble: por un lado como acto de reconocimiento e identificación con aquello a lo que es llamado a identificarse; al mismo tiempo, como acto de desconocimiento del propio mecanismo ideológico que lo constituye en tanto sujeto.

Butler propone una lectura del sexo como efecto de los procesos de naturalización de la estructura social del género: no hay una esencia detrás de las *performances* o actuaciones del género que hacen de estas su expresión o externalización. Son las propias actuaciones (o *performances*), en su repetición compulsiva, las que producen la ilusión de una esencia natural. No hay *performances* originales o identidades preexistentes con las cuales medir una acción o un atributo. Toda *performance* es una imitación, una forma de mimesis. “...is always an only an imitation, a copy of a copy, for which there is no original” (1990:644)

Desde el arte, numerosos artistas elaboran estrategias que alteran esa ilusión de naturalidad, bien desde planteamientos deconstructivos que cuestionan la tradición y la cultura, bien desde estrategias constructivas, que inciden en la construcción de las múltiples identidades por parte de los individuos o grupos y posibilitan la acción y el cambio. Denzin (1997) define el relato performativo como poéticas etnográficas con objetivos similares a los objetivos del arte: desean tocar al espectador, evocar emociones y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo.

En la presente investigación he definido estos relatos performativos que proceden de la práctica artística como contranarraciones en la medida que no intentan constituir la narración, la historia de vida, sino que actúan como ruptura de la misma, como un espacio donde la performatividad, en cuanto alteración de la ilusión de naturalidad de nuestras acciones, deseos y emociones, cobra sentido.

3.3.3 Aportaciones de la Investigación basada en las artes

Traducido de Weber y Mitchell¹⁰ (2004) tomando como referencia la traducción de Hernández (2008).

Reflexividad: conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Por su naturaleza, la auto-expresión artística penetra y revela aspectos del

10 (<http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based%20research>)

yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo. De manera paradójica, tales actos, a manera de auto-fotografías o dibujos del o por el investigador, al tiempo que nos ponen en una situación de *performance* autobiográfico, también nos llevan a dar un paso atrás y a mirarnos desde las nuevas perspectivas vinculadas a los propios medios de investigación/representación que utilizamos, incrementando el potencial de lo que sería un análisis más profundo del yo.

Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras. Eisner (1995:1) considera la estética como algo inherente a nuestra necesidad de dar sentido a la experiencia, y argumenta que las formas visuales nos permiten revelar aquello que sería difícil comprender a través solo del lenguaje secuencial y de los números. Los métodos de indagación basados en las artes pueden ayudarnos a acceder a aquellos aspectos esquivos de nuestro conocimiento práctico que son difíciles de poner en palabras, y que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros.

Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada, demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual. El arte es una experiencia intensa, que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. La utilización de formas artísticas de representación incrementan la probabilidad de encontrar una voz o de tener un impacto (sea positivo o negativo) en el lector/visualizador/comunidad, y por supuesto, en nosotros mismos.

Pueden ser utilizados para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos.

A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. La representación artística opera facilitándonos la empatía o permitiéndonos ver a través de la mirada del investigador-artista. Oír, ver o sentir los detalles de una experiencia vivida, sus texturas y formas, nos ayuda a hacer la representación confiable o creíble, y nos permite ver cómo la experiencia del investigador-artista se nos muestra próxima, así como los caminos en los que difiere con nuestras propias experiencias. Tal como escribió Eisner (1995:3), la obra elaborada de manera artística produce una paradoja, pues muestra lo que es universal mediante el reconocimiento en detalle de lo particular. Cuanto más visualmente detallado se nos facilite el contexto de la experiencia e interpretaciones del investigador, mejor permite a la audiencia valorar cómo puede o no aplicarlo a su

experiencia, y cuanto más confiable la obra aparezca permite al visualizador decidir o 'ver' por si mismo.

Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. Las posibilidades de lo visual para utilizar códigos culturales para realizar declaraciones teóricas efectivas y cuidadosas son poco valoradas en Educación(...) Algunas manifestaciones visuales son deliberadamente más ambiguas o matizadas(...) En tales manifestaciones artísticas converge una multiplicidad de significados que pueden utilizarse para evocar la complejidad de nuestro trabajo y las contradicciones que lleva consigo.

Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas. Tal y como observa Grument (1988:88) "lo estético se distingue del discurrir de la experiencia diaria, de las conversaciones por teléfono, del paseo a la tienda de la esquina, solo por la intensidad, la 'completitud'(completeness) y la unidad de sus elementos y por una forma que reclama un nivel de percepción que es, en sí mismo, satisfactorio". En este sentido, no había nada extraordinario en torno a una lata de sopa Campbell hasta que Warhol la puso delante de nosotros, destacándola. Dar un nuevo giro simbólico a las cosas ordinarias funciona porque no estamos en guardia frente a lo trivial. Esto hace que sea un arma poderosa para quebrar nuestras percepciones diarias.

Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. Si los educadores reconocen la importancia del cuerpo para facilitar el aprendizaje, resulta relevante reconocer que el propio estudio, como cualquier otro tipo de investigación, es una empresa corporeizada. No somos ideas, sino seres de carne y huesos que aprendemos a través de nuestros sentidos. Los métodos visuales ayudan a los investigadores a tener en cuenta sus cuerpos y los de los estudiantes y a tratar de elaborar análisis y teorizaciones más elaboradas que consideren el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas.

Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico. De acuerdo con Williams y Bendelow (1998) las formas artísticas de representación nos plantean un desafío refrescante y necesario frente a las formas predominantes de discurso académico. La utilización de códigos culturales ampliamente compartidos y de imágenes populares hace que algunas expresiones visuales sean más accesibles que lo que ofrece el habitual lenguaje académico. En la medida en que la finalidad de la academia es provocar discusión y hacer pensar, además de comunicar la investigación a una audiencia más amplia (incluso dentro de la academia) la utilización de las artes visuales llega a ser importante

Hace lo personal social, y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista. Florence Krall (1988:199) plantea que

“el camino interior se convierte en un proceso continuado que se dirige hacia el exterior para una comprensión más completa de la condición humana. La auto-comprensión no es solo la reflexión de lo que somos sino qué somos en relación con el mundo”. De aquí que cuando el propósito del arte es “quebrar la conciencia convencional y rutinaria”, las representaciones artísticas se vuelven el medio para los mensajes que necesitamos escuchar (Dewey, 1958, p. 184) y mostrar a los otros para dislocar las narrativas hegemónicas.

3.3.4 Problemas de la IBA

Hernández (2008) plantea un recorrido por las principales dificultades metodológicas de las IBA expuestas por diferentes autores representativos que se presentan a continuación de forma resumida.

Denzin y Lincoln (1998:152) afirman que los métodos que se centran en las experiencias personales han de ir “*hacia dentro y hacia fuera, hacia delante y hacia atrás*”, lo que supone una tensión permanente del proceso narrativo o preformativo, por lo tanto, al igual que en las obras artísticas, se crean más lagunas y entradas en escena que sentencias acabadas o conclusiones. Estos mismos autores exponen su dificultad porque implica constantes decisiones e insatisfacciones y reajustes entre lo que se dice y se muestra y cómo se dice y se muestra; en torno a qué manifestaciones se incluyen y cuáles se excluyen. También supone mantener una tensión narrativa que desvele lo que de otra manera permanece oculto.

Sclater (2003) señala tres complicaciones que aparecen a la hora de definir los contornos de la IBA: La calidad artística, la relación con los investigadores participantes y la relación entre el arte y las palabras:

Con respecto a la calidad artística, Mullen (2003) apunta que la IBA se centra en el proceso de cómo expresar el contexto de las situaciones vividas más que mostrar productos finales desconectados del contexto de su creación. Las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos. En este sentido el criterio de comunicación y de responsabilidad social predomina sobre el de la habilidad artística (Finley, 2003, Mullen, 2003; Sclater, 2003)

La relación con los investigadores participantes: Mullen (2003:167) sugiere que necesitamos encontrar formas no solo de representar de manera creativa a los otros, sino de manera que les permita representarse a sí mismos. El desafío es ir más allá de la producción de textos e imágenes impactantes y llegar a movilizarnos a nosotros y a otros a la acción, de manera que el efecto de la investigación – de la participación en ella- sea mejorar nuestras vidas. Algo que se consigue cuando el proceso de investigación coloca a los colaboradores en roles que posibiliten su participación con recursos que dominen, la manifestación de sus emociones y su transformación personal.

La relación entre el arte y las palabras: una constante de la IBA es la búsqueda de maneras de articular las imágenes y los textos que se manifiestan en la investigación a través de las formas artísticas como su interpretación en ese contexto. (un claro ejemplo en este sentido es *A/r/tography*). Save y Nutinen (2003:532) definen la relación entre texto e imagen como la creación de un campo con múltiples interpretaciones, como la creación de una “*tercera cosa*” que es sensorial, múltiple-interpretativo, intuitivo, y siempre cambiante, evitando sellarlo con una verdad final”

3.3.5 Revisión de algunas áreas de la IBA

Como señalé en el capítulo anterior, mi formación procede del arte. Antes de dedicarme a la docencia en una escuela de formación de profesorado, había desarrollado proyectos artísticos e interiorizado el arte como una manera de aproximarme a la realidad; primero de una forma individual, como construcción de la identidad personal y más tarde, al ejercer como profesor, desde lo social, como una manera de enfrentarme a las problemáticas y dificultades estructurales que observaba en el entrono educativo.

La metodología de investigación que he seguido en este proyecto parte del arte, de ahí que ambas metodologías investigadoras; educativa y artística coexistan y se entrecrucen en ese lugar común que es la experiencia. Desde esta experiencia en ambos campos, si bien he observado que los planteamientos de la IBA se aproximan a posiciones artísticas compartidas, también he percibido cierta distancia, quizás debido a que este entrecruzamiento entre arte e investigación académica no se produce.

Para reflexionar sobre la relación entre estos dos ámbitos; el arte y la IBA parto de las nociones de *campo* y *habitus* establecidas por Bordieu. Bordieu (1993:162)¹¹ describe el concepto de campo como “*a field is a separate social universe having its own laws of functioning independent.*” Un campo de producción es fabricado a partir de prácticas específicas, métodos y principios de evaluación llevados a cabo en ese campo. Su funcionamiento es regulado mediante relaciones de poder entre lo agentes que ocupan posiciones dominantes y aquellos que son dominados. Es decir a través de aquellas formas de conocimiento y práctica que son valoradas (capital cultural) y el prestigio y reconocimiento adquirido (capital simbólico). En todo campo hay por lo tanto unas prácticas aceptadas y otras vistas como inferiores que no son reconocidas.

La noción de *habitus* hace referencia a las actitudes y disposiciones que una persona adquiere dentro del campo, inconscientemente, de manera que son percibidas como naturales. Estas disposiciones afectan la manera en que percibimos y evaluamos nuestras acciones y las de los otros. Bordieu señala dos posiciones dentro del campo que van en un continuo, desde la conservación y la tradición, hacia revolución o el radicalismo y que dependen de relaciones de poder dentro del campo pero también de factores externos, que pueden reforzar o excluir determinadas posiciones. El

11 Citado en Atkinson, D. (2003) pp.

cambio surge de la lucha entre las diferentes posiciones por transformar o preservar la estructura del campo.

Teniendo en cuenta estos conceptos, en la realidad investigadora, nos encontramos dos campos diferenciados, por un lado la investigación basada en las artes, ubicada dentro de un contexto académico, y la investigación artística tal y como es llevada a cabo por artistas, arquitectos, diseñadores, etc., en su contexto natural. Con el discurrir de la investigación he ido trazando recorrido personal que parte de mi experiencia en ambos. A continuación examino algunas áreas de la IBA desde un punto de vista artístico para dar paso a otras propuestas de investigación que utilicen ya el arte, entendido como una forma de conocer y modificar la realidad, ya la multitud de estrategias que ofrecen los artistas para constituir un medio donde coexistan aspectos académicos, educativos y artísticos.

El arte como ideología: la ausencia de un punto de vista propio y particular sobre el arte a partir del cual se desarrolla un plan de acción es una constante en muchos trabajos de investigación. La falta de posicionamiento artístico convierte a la investigación en un campo donde conviven ideologías antagónicas (por ejemplo perspectivas artísticas conservadoras son utilizadas en proyectos para el cambio educativo). Esto se traduce en una visión vaga y paternalista del arte, que refuerza concepciones estereotipadas (artista como genio, virtuosismo, manualidad, etc.) o impone modelos de representación artísticos validados por el campo artístico, promoviendo, en ambos casos, una relación jerárquica entre teoría y práctica, entre investigación académica y arte. En el campo de las IBA, el arte se convierte muchas veces en un espacio no conflictivo, una forma o un medio “diferente” y decorativo que acompaña a la investigación, donde las contradicciones, miedos, incertidumbres, frustraciones y deseos que pugnan en todo proceso creativo parecen no tener lugar. En mi opinión, el principal problema de las IBA es la no participación de artistas en el campo de la investigación en una relación de igual a igual con el investigador *académico* y no únicamente como objeto de estudio: de su obra, de sus procesos, de su biografía, etc. El cambio solo puede surgir si los artistas reclaman su espacio como investigadores y se establecen conexiones entre los dos ámbitos.

La investigación como experiencia: La IBA parecen históricamente más orientadas hacia las clasificaciones normativas mientras que la práctica artística se orienta hacia la diferencia y singularidad de experiencias. En su libro *Another modernity a Different Rationality*, Scott Lash (1999) describe dos racionalidades, que Atkinson (2003) denomina dos narrativas *Enlightenment* y la *Post- Enlightenment*. La primera está dominada por una preocupación por la epistemología que establece lógicas de clasificación y razón. La segunda narrativa pone más énfasis en la ontología, los fenómenos surgidos el contexto de la vida en el mundo de la experiencia. Aunque la distinción entre epistemología y ontología es problemática ya que las estructuras ontológicas implican posiciones epistemológicas y viceversa Atkinson destaca que en los paradigmas narrativos establecidos por Lash el *Enlightenment* pone en un primer plano la clasificación y el conocimiento epistemológico universal mientras que el *Post-*

Enlightenment sitúa en primer plano la ontología y las experiencias personales de vida. La primera reduce la experiencia a las clasificaciones normativas y está más arraigada en el campo de la IBA mientras la segunda narrativa está relacionada con la práctica artística, concierne con lo diferente y singular y se opone a la normalización.

Nuestras experiencias están íntimamente conectadas con la creación y la experiencia artística. Dewey afirma que una experiencia es un proceso en el cual un individuo interactúa con el mundo y a través de un estado de interacción consciente, es transformado. Desde mi punto de vista, la experiencia debe ser considerada de una manera multidimensional, no únicamente desde el punto de vista del espectador sino desde la propia práctica, como creador que vive, profundiza y modifica su relación con el contexto. (En el capítulo 4 identifiqué tres dimensiones de la experiencia artística: como espectador, como creador y como usuario de la realidad.) Esto no quiere decir que la documentación y recogida de información no sea importante ni significativa pero se potencia cuando implicamos todas las dimensiones de nuestra experiencia.

El proceso de creación artístico como proceso investigador. La creación artística es una forma de investigación muy compleja que no solo atiende a una inspiración o un impulso inicial. Dewey (1934/1980:61-66) explica como este impulso inicial se combina con la historia personal para transformarse en arte. Sin embargo el estereotipo de que los artistas son más emocionales que intelectuales pervive en muchos ámbitos sociales, incluido el académico. En la mayoría de los casos se desconoce el análisis, organización, planificación, búsqueda de información que hay detrás de un proyecto de arte. -Algunas propuestas de IBA como la *a/r/tography*, separan la figura del investigador de la del artista-. Un mayor conocimiento de los procesos, fases, análisis y estrategias con los que los artistas desarrollan su trabajo, podría conectar estos dos mundos y expandir las investigaciones hacia proyectos comunes.

La relación entre producción e interpretación: Erróneamente se tiende a pensar que mientras los artistas se centran en la producción de obras de arte, las investigaciones basadas en las artes interpretan esas obras. Si bien es cierto que los artistas huyen muchas veces de explicaciones verbales, no significa que el artista no sea consciente en todo momento de cómo su trabajo va a ser experimentado por el espectador, incluso aunque elabore estrategias que impidan la interpretación o la suspendan para que no se someta a un único discurso. Así mismo, las IBA deben de abrirse a propuestas artísticas que van más allá de la conceptualización del arte como un objeto de interpretación y se abra al espectador como productor de experiencias que permitan la transformación personal y social. De acuerdo con las ideas de Dewey (1934), interpretación y producción están siempre conectadas en el arte. Tanto el artista/investigador como el espectador experimentan una serie de fases, transformando y creando un conocimiento previo en nuevo conocimiento, desde un nivel cognitivo como emocional. Las IBA deben reconocer los cambios personales que acompañan ese proceso.

La forma: el producto final de las IBA no debería ser principalmente literario. Aunque es cierto que en los últimos años ha habido un aumento de presentaciones a través de

otros medios como dibujos, *performances*, fotografías, son todavía minoritarias, quizás porque como señalan Barone y Eisner (1997) la mayoría de los investigadores tienen más instrucción en escribir que en crear trabajo visual y la brecha entre la práctica del arte y la institución educativa está muy presente. En consecuencia muchas imágenes sirven de mera ilustración de la investigación, o reproducen modelos estereotipados marcados por la convención artística. En la mayoría de los casos, la investigación se apropia de formas artísticas, pero no de las estrategias que subyacen en los procesos de elaboración de una obra. Cuando esto ocurre, se reduce en la investigación a una perspectiva formal, -una representación de dicha información a través de un medio (generalmente texto) de una manera más o menos “artística” (entendida esta casi de manera anecdótica, como una mimesis de determinados recursos como la metáfora, el collage, etc.)- que olvida otras dimensiones de nuestra experiencia personal, verdadero motor del proyecto.



CAPÍTULO 4

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Una investigación artística no avanza de manera unidireccional, justificando un argumento de forma razonada y planificada. Se mueve en todas las direcciones y se desliza por grietas surgidas en espacios tan dispares e inesperados como una palabra, una fotografía pegada en una carpeta, o tu propio cuerpo. Se guía más por la intuición y el deseo que por estructuras regladas. Pero no por ello tiene menos rigor, ni se reduce a un conocimiento superficial. Al contrario, exige un mayor compromiso porque parte de la experiencia y se vive en ella, durante todo el proceso, en un contexto compartido con las voces de los otros.

Este capítulo, no obstante, presenta la investigación en un artificio; una estructura organizada en diferentes apartados, de acuerdo, más o menos, a la convención académica. Reconozco en esta estructura una suerte de distancia consciente, principalmente porque considero que la investigación ya ha sido, en otro contexto, con otras personas, y ahora clarifico ese proceso a agentes externos a ella en un ámbito diferente. Al mismo tiempo, hacer visibles determinados recorridos del proceso, en sus idas y venidas, incertidumbres, transformaciones, implicaría mostrar cuestiones vividas que no quiero justificar, organizar, o transformar en palabras e ideas. Me reservo pues el derecho a mis *incertezas*.

4.1 INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El interés de esta investigación abarca tres ámbitos diferentes: el interés artístico, el interés didáctico, y mi propio interés personal y profesional como artista y profesor en la Universidad de Santiago de Compostela donde imparto las materias del área de

plástica en las titulaciones de maestro en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo.

Interés personal y profesional

Este trabajo surgió como un medio para analizar mi entorno próximo, quería entender determinados comportamientos y actitudes que observaba en los estudiantes. Necesitaba obtener respuestas relacionadas a por qué gran parte del alumnado de Magisterio no tiene interés afectivo sobre cuestiones como la escuela y las problemáticas del entorno en el que vive. Respuestas a esas actitudes de no afectividad hacia lo que estás viviendo día a día, pasar las horas sin cuestionarse nada, sin tener curiosidad.

El fin de la carrera, la falta de motivación, la ausencia de oportunidades laborales, la omnipresente sombra de la oposición, crea un momento de no pertenencia al lugar, de no afectividad, donde no existen compromisos, ni con la escuela, ni con el profesor, ni con la materia, ni con su propia formación. Es un momento extraño, desubicado.

Este proyecto no es tanto un posicionamiento ni una crítica social, es más bien un registro. Una manera de recoger información a través de las experiencias del alumnado. Partir de la observación de sus actitudes, gestos, voces, escritos, imágenes, (de la dinámica performativa que se establece entre estudiante e investigador) para crear una red de relaciones que ayuden a reflexionar sobre su situación presente y el contexto en el que se encuentran.

Vivir entre estos dos ámbitos, arte y educación supone repensarlos como territorios entrecruzados, de tal forma que sea posible establecer un diálogo entre ambos: como profesor, observo que la desmotivación y el desinterés afectivo se traducen en una falta de cuestionamiento crítico por parte del alumnado y una incapacidad para comunicarse desde su propia experiencia, no solo en el arte, que podría ser un campo más específico, sino en la sociedad y la cultura que los rodea. De ahí que en la mayoría de los casos se recurran a estereotipos y a convenciones a la hora de elaborar y reproducir sus expectativas y creencias. Por otro lado desde el arte puedo observar como los artistas contemporáneos elaboran estrategias para cuestionar el mundo en el que vivimos y producir así nuevos significados y formas de entender la vida. Temas como la identidad de género, las desigualdades sociales, los medios de comunicación, etc., son tratados por los artistas actuales y desconocidos por el público más amplio. Pareciera que desde el arte contemporáneo se producen estrategias que desestabilizan las jerarquías y órdenes culturales establecidos y hacen salir a la luz narrativas alternativas.

Relacionadas estas dos perspectivas, arte y educación, podemos observar su necesidad de entrecruzarse, ya que las narraciones de las que se apropian los alumnos en sus procesos de construcción de identidad son cuestionadas y deconstruidas a

través del arte. El arte se perfila como una territorio de acción que nos ayuda a generar experiencia frente a los valores culturales establecidos; nuestra experiencia. Es desde la perspectiva de la identidad y su construcción, tanto individual como social desde donde podemos trazar relaciones, tender puentes entre los conceptos de arte y educación.

Identidad en el arte

Desde los años 60, numerosos trabajos artísticos desvelan la importancia que tiene el tema de la identidad en el arte actual. Entre ellos, podemos destacar los llevados a cabo por los movimientos feministas y homosexuales a partir de los años 60 (Judy Chicago, Hanna Wilke, Suzanne Lacy en los años 70, Cindy Sherman, Jenny Holzer, Sherrie Levine, Luise Lawler, Nancy Spero, Barbara Kruger, Rosmarie Trokel, en los años 80, Sue Williams, Zoé Léonard, Sadie Benning Nicole Eisenman, Jana Sterback, Rona Pondick, Suzan Etkinen , Collier Schorr, Elke Krystufek o el colectivo Mujeres creando) Grupos de propaganda como General Idea, Gran Fury o ACT UP surgen a principios de los años 80 para luchar contra la invisibilidad del sida fuera de la comunidad gay.

Estos movimientos cuestionaban el arte desde una visión moderna y universal y denunciaban los cánones artísticos como un producto de los grupos de poder dominantes que omiten otras miradas surgidas de colectivos hasta entonces marginados. El concepto de arte e identidad apunta hacia un espacio multicultural donde se difuminan las fronteras de los conceptos de raza, género o sexualidad. Sin embargo no ha estado exento de críticas, como la simplificación de un artista a un dato biográfico (gay, mujer, indígena) o la categorización de la diferencia (arte homosexual, arte de mujeres, etc.) En este proyecto, la cuestión clave no es tanto la identidad en sí misma, sino cómo se representan y construyen las identidades, tanto individual como colectivamente, y cómo esta construcción permite, a través de prácticas artísticas, un análisis y un posicionamiento crítico de las creencias con las que cada persona establece su subjetividad. Han sido de gran importancia las obras de diversos artistas contemporáneos que reflexionan sobre la construcción de diferentes tipos de identidad y abren paso a narrativas que indagan en los roles pre-escritos y ofrecen alternativas más allá de las convenciones o estereotipos socialmente asumidos.

Identidad en educación

Para Bruner (1997) un sistema educativo debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de ella. Solamente desde una modalidad narrativa podemos construir nuestra identidad y encontrar un lugar en nuestra cultura. La construcción de la identidad en la formación global del maestro es importante por un triple motivo:

1. Reconocer el tema de la identidad como un objeto de estudio dentro del ámbito artístico. El Real Decreto de Educación 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria hace referencia a la importancia de la educación artística para la formación integral del alumnado:

La educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación. (BOE, Viernes 8 diciembre 2006, núm. 293: 43070)

2. Reflexionar sobre cómo construyen su identidad como docentes y la posibilidad de entender el arte, no solo como un objeto de estudio (un contenido del currículum) sino de una forma activa, es decir una forma de analizar y transformar su práctica docente.

3. Cuestionar los objetivos de la educación artística en el currículo de infantil y primaria y reflexionar en qué medida la formación que se da a los futuros maestros es suficiente o adecuada para llevar esos objetivos en el aula y qué aporta a esa formación el trabajo sobre la construcción de la identidad tanto por el contenido como por la forma de trabajarlo.

No obstante, estos objetivos son difíciles de alcanzar debido principalmente a una carencia de formación artística en el currículum de maestro que impide al profesorado aproximarse a las prácticas artísticas contemporáneas y por consiguiente perpetúa una manera de concebir el arte basada en la reproducción de los estereotipos en torno al arte y la educación artística.

4.2 OBJETIVOS

El trabajo que presento tiene por objetivo indagar cómo el alumnado de magisterio construye su identidad personal y profesional como futuros maestros utilizando para ello procesos y estrategias de creación artística contemporánea. Esta propuesta profundiza en las experiencias de los estudiantes en su búsqueda de formas de expresión significativas que hagan visibles otras prácticas educativas preocupadas por la diversidad y la diferencia, al mismo tiempo que evidencia las dificultades y problemas que esta búsqueda conlleva.

A partir de las manifestaciones artísticas en torno a sus conflictos, pretendo aproximar al alumnado a una visión del arte como herramienta de reflexión y construcción personal que sirva en su futuro profesional para contextualizar (y modificar) sus propias realidades y el entorno en el que trabajan. Así los futuros profesionales de la

enseñanza pueden percibir el arte como un espacio o una acción de resistencia frente a los modelos reproductivos ya establecidos en las diferentes organizaciones sociales y amplía los límites de su campo de trabajo conectando lo personal y lo público, lo biográfico y lo institucional.

Al mismo tiempo, esta investigación es un intento de tender puentes entre dos mundos profesionales, arte y educación, de tal forma que planificar, diseñar y llevar a cabo una forma de hacer basada en mi experiencia artística, permita situarme como profesor-artista dentro (y fuera) del ámbito educativo.

4.3 PUNTOS DE PARTIDA: INVESTIGACIONES PRECEDENTES

El primer año que trabajé como profesor en la E.U de Profesorado de Lugo, curso 2001-2002, partí del concepto de cultura visual de Mirzoeff (2003) para desarrollar una propuesta en el aula. Para los partidarios de la cultura visual, el núcleo de la asignatura no debería centrarse tanto en el arte como en las imágenes procedentes de nuestra cultura (portadas de CDs, anuncios publicitarios, vídeos clips, etc.) que intervienen de forma decisiva en los procesos de construcción de identidad de los alumnos y que, por lo tanto, deben ser integrados en el currículo.

El término cultura visual habla de ejemplos relacionados con la cultura popular anuncios, imágenes de la TV, pues nadie considera estos conocimientos valiosos para la formación y el bagaje de los ciudadanos más jóvenes (Hernández, 2000:16)

En el mundo académico en los últimos años ha habido un desplazamiento desde el arte como núcleo central del currículo (Eisner, 1995b), hacia la cultura de imágenes que nos rodea (Mirzoeff, 2003). El arte entendido como un ámbito protegido y aislado desatendía otro tipo de imágenes y contextos visuales más próximos al alumnado, de ahí la necesidad de ampliar el campo de estudio hacia otras disciplinas emergentes como el cine, Internet o la televisión.

Con esta premisa, planteé proyectos en torno a la realización de vídeos clips, cortometrajes, anuncios, animaciones, telenovelas, etc. Muchos artistas contemporáneos emplean estos medios y me parecía interesante dar a conocerlos dentro del contexto de las artes plásticas. Sin embargo, al analizar los trabajos resultantes observé una gran diferencia entre artistas y alumnos en cuanto al uso de esta "cultura visual": mientras que los artistas tratan de subvertir y cuestionar las representaciones culturales, los alumnos, por el contrario, repiten las convenciones y estereotipos de cada uno de los medios utilizados, de forma totalmente inconsciente. Por ejemplo, al diseñar un anuncio, analizan el lenguaje visual del medio (planos, composición) para elaborar otro con las mismas características, sin explorar el carácter del medio, así como las

ideologías y mecanismos que subyacen en la elaboración del deseo publicitario. Fue entonces cuando tomé conciencia de la dificultad del alumnado para llevar a cabo estrategias con las que enfrentarse críticamente a su entorno. Al mismo tiempo se puso de manifiesto que lo específico del arte no es el medio empleado, sino precisamente las estrategias con las que te enfrentas a él.

Durante ese tiempo, yo estaba preparando un proyecto de vídeo de animación *Paisaje Nevado*, (2002) para una exposición en Madrid, donde exploraba aspectos del medio *filmico* con el fin de interrumpir la narración tradicional y abrir otras posibilidades en el espectador. Una entrevista posterior da cuenta de este proceso y recoge una perspectiva la práctica artística con un medio:

Estamos acostumbrados a percibir a través de las claves impuestas en la mayoría de los casos por los medios de comunicación; las imágenes nos someten, la mayoría de las veces de forma inconsciente. Solo cuando logramos ver las cosas con cierta distancia, somos realmente críticos y podemos producir nuevos significados ante lo que vemos. Desde el arte hay un intento por parte de los artistas de generar distancia, de interrumpir los procesos de identificación a los que nos someten las imágenes provocando muchas veces una falla en nuestra percepción que nos obliga a repensar lo que vemos. El arte genera nuevos significados dentro de nuestra cultura. En la medida en que un espectador se enfrenta a una obra de arte, no desde la visión del autor, sino desde sí mismo, desde su construcción, puede crear nuevos significados, y una obra tiene que tener tantos como espectadores, porque el espectador completa lo que está viendo en función de su propia experiencia. (Blanco, 2004:41-42)

No obstante, esta visión es más difícil en el ámbito educativo, donde domina el preconcepción de la educación artística basada en las manualidades y en los sentimientos y no el arte como una manera de conocer la realidad. También se hizo manifiesta la separación entre teoría y práctica. Personalmente opino que los teóricos de la cultura visual no han vivenciado la práctica artística y continúan todavía la diferenciación entre “arte”, asociado al uso de técnicas tradicionales y “cultura visual”, vinculado a los medios de comunicación y nuevas tecnologías, sin profundizar en las estrategias artísticas (prácticas críticas) que los artistas utilizan en su proceso creativo, indistintamente del medio empleado.

Partí entonces de un terreno que, debido a mi formación, era más próximo; el arte contemporáneo. Quería dar a conocer las estrategias que los artistas emplean para elaborar sus obras y, de esta forma, acercarme al arte como un territorio de acción que construya alternativas ante las representaciones culturales, abriéndose hacia el pensamiento crítico. La cuestión no reside tanto en el medio utilizado – tradicional o contemporáneo- sino en cómo empleas ese medio, y como te enfrentas críticamente a él, elaborando y diseñando formas de acción. Esto posibilita una investigación sobre los diferentes medios, (foto, vídeo, anuncio...) estableciendo cruzamientos entre ellos: anuncios que necesitan de un espacio concreto para ser expuestos,(instalación),

documentales de ficción realizados a partir de fragmentos de películas, textos distribuidos por las paredes de la escuela, etc. De alguna forma, la diversidad de propuestas da cuenta de una reflexión más profunda sobre aspectos de su cultura y de ellos mismos.

Por este motivo, en los años siguientes planteaba, en la asignatura de educación artística, un trabajo sobre la identidad como construcción social. Este trabajo consistía en hacer visibles, desde el arte, mediante la elaboración de un proyecto artístico (vídeos, fotografías, dibujos, objetos, acciones...), aspectos de nuestra sociedad y cultura que asumimos e interiorizamos casi sin darnos cuenta. De tal manera que podamos reflexionar sobre ellos desde la diferencia de nuestra experiencia personal, ofreciendo otra perspectiva de observación y actuación.

El enunciado del trabajo era muy sencillo:

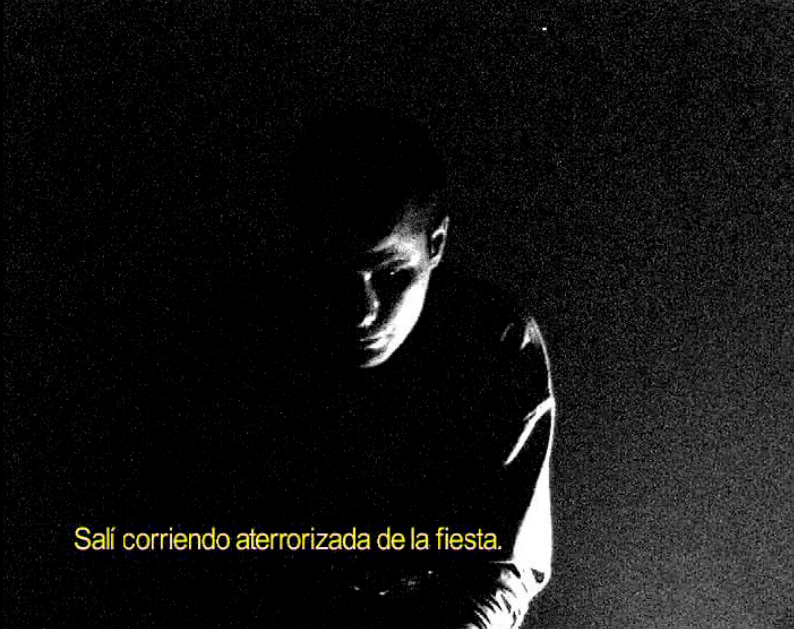
PROPUESTA CURSOS 2003-2004, 2004-2005:

ELABORACIÓN DE UNA OBRA VISUAL: diseñar una propuesta artística que cuestione las convenciones relativas a un aspecto de nuestro entorno social y cultural. Crear una obra que entre en conflicto con las pautas ya establecidas, y que, por lo tanto, provoque la reflexión. No se trata de aportar soluciones a un problema o conflicto sino, más difícil aún, darnos cuenta de la existencia de problemas y conflictos donde nunca reparamos antes: en las convenciones que asumimos como propias o como parte de nuestra cultura.

A continuación muestro algunos de los resultados presentados por los alumnos para ejemplificar la propuesta:



Un día en el taller, vídeo 2', 2004: Este vídeo consta de una única secuencia donde se presenta una acción que transcurre en un taller mecánico, cuestionando los roles de género que los individuos adquieren en los espacios de trabajo. Un gran número de proyectos giran en torno al género, en tanto construcción social de los espacios, físicos y mentales de lo masculino y lo femenino y promueven formas socialmente variables de desempeñar uno o varios roles.



Salí corriendo aterrorizada de la fiesta.



No sabía donde meterme, me escondí en el gimnasio cuando vi toda aquella sangre pense más...



Pink Blood, Vídeo 4', 2004: En este *videoclip* testimonios sobre experiencias en torno a la menstruación son narrados en primera persona por chicos. Las historias están basadas en experiencias reales de las autoras, pero al ser filtrados por una voz masculina, evocan otras situaciones. La entrecortada narración y la mala calidad de la imagen acentúa una atmósfera inquietante, como si las imágenes fueran robadas de un interrogatorio policial y los chicos testigos de un crimen. Uno de los objetivos que perseguían las autoras era alejarse de la estética de la publicidad de compresas, caracterizada por sus colores y músicas alegres y brillantes.

¿Qué me pongo para salir? Fotografías, 2004: Una gran colección de camisetas aparecen fotografiadas. De esta forma percibimos las diferencias entre ellas, tanto en las formas como en el uso que llevan asociadas. A través de una prenda de ropa podemos obtener información de las personas que las utilizan y los usos para los que están diseñadas.



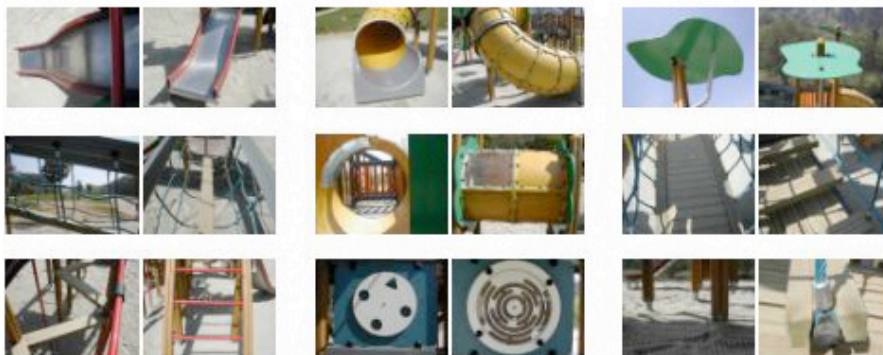
Peinados, Fotografías, 2004: De igual manera que el anterior, este trabajo indaga sobre la representación de la identidad, en este caso a través de los peinados. No vemos las caras de los modelos, solo tenemos acceso a su peinado y sobre él construimos un género, una forma de ser, una actitud, etc.

Maquillaje, Fotografías, 2004: Un chico entra en una tienda, consulta el producto, lo compra y se va. Una situación cotidiana registrada a través de las fotografías con aparente naturalidad. Sin embargo tratan de ocultar la vergüenza del chico por estar en un espacio tradicionalmente femenino, la sección de maquillaje, comprando un producto dirigido a mujeres. La dificultad de las autoras para encontrar un compañero dispuesto a hacer las fotos da cuenta de lo arraigadas que están las convenciones de género en nuestra sociedad.



¿Qué hace una chica como tú, con una revista como esta?, Fotografías, 2004: Publicaciones tradicionalmente dirigidas a sectores sexualmente diferenciados, aparecen trastocadas en esta serie de fotografías. Mientras el chico disfruta de una fotonovela (FANTAZZIA) la chica lee con interés un periódico deportivo (MARCA).

Espacios de recreo, Fotografías, 2004: Analizando el parque infantil desde fragmentos aislados y diferentes perspectivas, se cuestiona la idea de parque como espacio infantil y se observan otros usos, como centro de ocio/encierro o entrenamiento militar.



Como se puede ver en los ejemplos, los trabajos resultantes hacen referencia a las diferentes representaciones de la identidad a través de los objetos cotidianos, como la ropa, los peinados, las actitudes, etc., principalmente cuestiones de género en torno a los espacios, tanto físicos como mentales, tradicionalmente femeninos o masculinos. Observar cómo se manifiesta la identidad en lo cotidiano implica también reconocer o reflexionar sobre cómo cada uno de nosotros presenta su identidad ante los demás. Para incidir más en este último aspecto, se llevó a cabo una sesión en el aula donde los alumnos seleccionaban y exponían a los demás compañeros tres objetos con los que se sentían identificados, argumentando los motivos de su elección¹.

La mayoría de los objetos expuestos hacía referencia a los amigos (fotografías, regalos con un valor sentimental, móviles) o a actividades de ocio (principalmente, jugar a algún deporte, “salir de marcha”, leer, ver películas, etc.) Una vez finalizadas las presentaciones, observé que no había ningún elemento relativo a la escuela, tanto referente a su actual ocupación de estudiante como a su futura profesión de maestro, resultado que se repitió el curso siguiente.

Esta ausencia me llevó a reflexionar sobre las dificultades de la educación en la elaboración de procesos de construcción de identidad ya que, los alumnos parecían identificarse con todo aquello que ocurría fuera de ella. Al mismo tiempo, se ponían de manifiesto las contradicciones de un gran número de estudiantes; la falta de identificación con la escuela y la motivación implícita por estar cursando una carrera de maestro.

Ante este resultado parecía oportuno profundizar en su actividad profesional como futuros docentes. Quería saber cuál era su visión de la escuela y cómo había sido su experiencia previa como alumnos, cómo se veían como maestros, qué educación querían impartir. En los dos cursos siguientes introduje de forma específica la actividad docente en el proyecto. Se trataba de indagar en problemas educativos, basadas en sus propias vivencias como alumnos, que hiciera visibles problemáticas educativas, sus concepciones en torno a la educación, contradicciones, miedos, motivaciones, experiencias y estereotipos.

Añadí un nuevo enunciado que los ubicara dentro del entorno escolar, partiendo de una situación educativa basada en su experiencia y en su visión de la educación.

ENUNCIADO 2: CURSOS 2005-2007

Podemos observar que muchos artistas utilizan el arte para cuestionar el mundo que nos rodea y ofrecer nuevas posibilidades de entender la vida y a nosotros mismos. Desde el arte podemos elaborar estrategias que nos ayuden a repensar

¹ Se utilizó un texto del artista Tom Friedman, 100 preguntas para un objeto, (Tom Friedman, 2001, Ed. Phaidon) como punto de partida. Cada estudiante contestaba a una selección de preguntas en torno al objeto elegido; cuestiones que abarcan desde la historia y características de su diseño hasta connotaciones personales y emocionales.

nuestro entorno y permitan ir más allá de los límites y de las convenciones establecidas

Individualmente o en grupo realizar una propuesta visual en la que utilicéis a educación artística como medio de cuestionar esta realidad que nos rodea, y más concretamente como un medio de reflexionar sobre nuestra actividad como futuros docentes.

ANÁLISIS: *El punto de partida será el análisis de un aspecto relacionado la especialidad que estáis cursando:*

Educación Física: *El deporte en la escuela,; competitividad, reglas, espacios, vestimenta, los deportes en los medios de comunicación...*

Lengua extranjera: *Aspectos del aprendizaje de un idioma que podemos analizar: reglas, materiales didácticos, metodologías, el bilingüismo en Galicia...*

Primaria e Infantil: *Aspectos relacionados con la educación en general: reglas, materiales didácticos, espacios, entorno social, metodologías, actitudes, (alumno, familia, maestro), recursos, prácticum etc*

En esta propuesta se acota el medio; el proyecto tiene que ser realizado mediante animación desde cualquiera de sus variantes: animación tradicional, *stop-motion*, dibujos, plastilina, Flash, etc. Quería que los alumnos se centraran más en el proceso, y la animación funciona como un collage, o un tamiz donde filtrar diferentes tipos de información (imágenes, dibujos, música, etc.) a través de múltiples estrategias. -Es lo que más tarde defino como "crear el medio"- . Al mismo tiempo la puesta en común de los resultados permite observar la diversidad de posibilidades que ofrece un único medio. A continuación se presentan algunos de los resultados para ejemplificar la propuesta:



- Pepito, say :
Strawberry



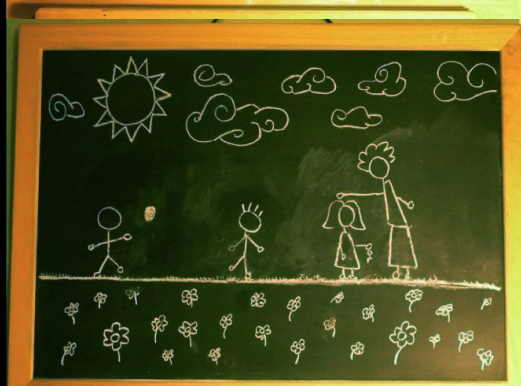
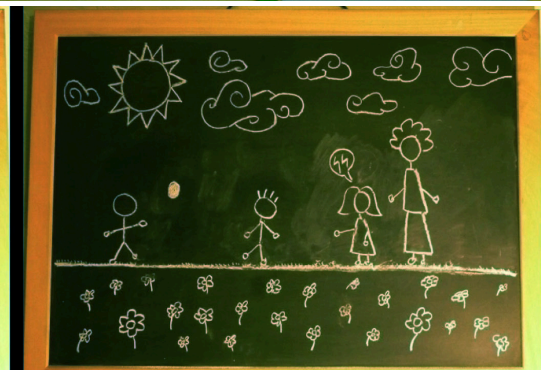
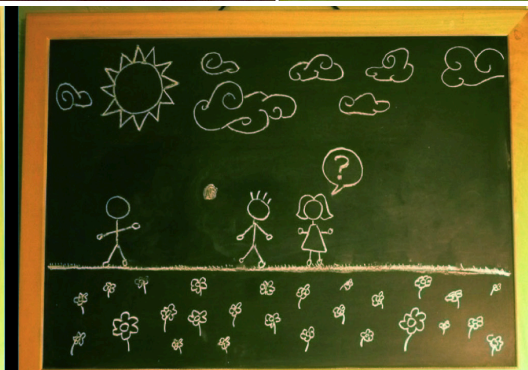
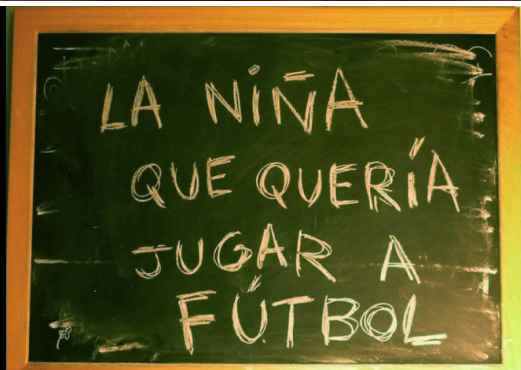
Strawberrys, investiga sobre los resultados de una educación en lenguas extranjeras que prima la gramática y fonética frente a la comunicación verbal. En esta animación realizada con *collage* de papel, un niño es castigado en el aula por no saber pronunciar perfectamente “*strawberrys*”. Consternado, al llegar a casa le pide a todos los miembros de su familia que pronuncien esa palabra, hasta que su hermano le dice que no se obsesione con eso, que lo que importa es hacerse entender.

London without mouth, presenta el problema de muchos estudiantes al acabar sus estudios e irse al extranjero, incapaces de comunicarse en ese idioma. Esta animación con muñecos de plastilina, muestra como un estudiante español en Londres se quita la boca con las manos y la guarda en el bolsillo.



Rebelión Na Aula, nos interroga sobre las reglas espaciales que los alumnos adquieren en la escuela. Utilizando la técnica del *stop-motion* con personas reales, muestra diferentes maneras en las que un grupo de niños podría ocupar el aula, cuestionando la organización tradicional en pupitres.

Familias es un vídeo de animación que nos habla del entorno familiar de los estudiantes. Partiendo de la concepción tradicional de familia; madre, padre hijo e hija, representados con muñecos de plastilina, su autora configura múltiples ejemplos de familia, añadiendo o quitando personajes.



Clase de Coñecimentos: ríos, (Clase de conocimientos ríos), hace hincapié en metodologías educativas que dificultan la experiencia del alumno. Un profesor riñe a un alumno que mira por la ventana durante una lección de la materia “Conocimiento del medio” y le pide que cierre la persiana. Cuando la cámara se aleja y nos muestra el exterior del colegio, vemos como desde la ventana, ahora cerrada, se observa un río. Mientras se oye a la clase repetir la lección: “ los ríos son...los ríos tienen....”.

La Niña Que Quería Jugar Al Futbol, es una animación hecha en tiza sobre una pizarra que plantea cuestiones en torno a la discriminación de género escolar en los espacios de juego en la escuela. La profesora participa de los estereotipos sociales y consuela a la niña que quiere jugar al futbol con una muñeca.

Con estos trabajos precedentes se perfilaron algunos de los aspectos que configuraron una visión de la educación desde la experiencia artística: un compromiso con la educación y el contexto educativo, los conflictos personales como motor de la innovación, y la posibilidad de investigar mediante estrategias artísticas las narraciones de esos conflictos para que el compromiso y el cambio educativo sea posible.

4.4 ARTE E IDENTIDAD NARRATIVA

Tal como indicábamos al comienzo de la investigación, la tesis tiene por objeto explorar la construcción de la identidad del alumnado, tanto personal como profesional, a partir de estrategias artísticas que posibiliten establecer un proceso continuo de reflexión sobre sus propios conflictos - y por extensión al ámbito escolar y su práctica educativa-. Con ello, no pretendo establecer un modelo a seguir sino dar cuenta de mi aproximación personal a la investigación desde la necesidad de relacionar mi trabajo como profesor y artista.

En el capítulo anterior enmarcamos la metodología del proyecto dentro de la investigación-acción, más concretamente en la investigación artística narrativa. Connelly & Clandinin (2006) señalan que la investigación narrativa es una manera de pensar sobre la experiencia. Estos autores distinguen dos maneras en las que la investigación narrativa es recogida: la vivida y la contada y emplean cuatro términos (*living, telling, retelling, reliving*) para estructurar el proceso en el que cada individuo reflexiona y reconstruye su propia narración. Todas estas formas de contar configuran un extenso campo de información que abarca diarios personales, relatos, fotografías, dibujos, esquemas, entrevistas familiares, conversaciones, anotaciones etc., que sirven para esbozar una narrativa personal.

Mediante la elaboración de estas diferentes narrativas los participantes en la investigación puedan re-contar sus vivencias, y por lo tanto re-interpretar sus vidas de diferentes maneras y perspectivas. Escribir sus vidas, pero también -y aquí viene la parte de investigación artística-, reconocer e interrumpir las narrativas maestras para construir otras alternativas desde una perspectiva crítica que configuren otras vidas en la nuestra.

Denominamos “identidad narrativa” a una perspectiva de investigación artística basada en una forma de hacer de los artistas contemporáneos, que importan los significados socialmente asumidos dentro de la cultura -especialmente los significados de las imágenes como símbolos o iconos, o como memoria colectiva- para filtrarlos a través de la experiencia personal y decodificarlos. De esta forma, la historia colectiva de lo símbolos se transforma en una historia personal.

El concepto de “identidad narrativa” reconoce la identidad como una construcción a través de la repetición de una serie de narrativas y, al mismo tiempo, posibilita el cambio: identidad en cuanto construcción social y narrativa porque la narración, sea visual, escrita o performativa, da como resultado variables y transformaciones de la situación inicial. Mediante la repetición de una historia, de una imagen o de un gesto, las recordamos o interiorizamos. Sin embargo ahora, desde el arte, podemos detener ese proceso, paramos a observar esas historias, imágenes y gestos en el otro, como en el juego en el que un círculo de niños se pasan una palabra al oído, en una cadena de susurros y, finalmente, la palabra, pronunciada en voz alta, vuelve al primer niño en infinitas variables, convertida en un sonido irreconocible, desprovista de su significado inicial.

4.4.1 Fundamentación: 4 Aspectos básicos

Para aproximarnos a esta investigación artística sobre la identidad narrativa es necesario tener en cuenta cuatro aspectos del arte que son la base de esta metodología y que proceden de mi bagaje como artista; estos cuatro aspectos implican una visión del arte como conflicto, como experiencia multidimensional, como estructura de conocimiento, y como contrarrepresentación.

4.4.1.1 El arte como conflicto

Siguiendo los enunciados de Dewey (1934), el conflicto se plantea como oposición entre las necesidades del yo y las condiciones del mundo:

El conflicto ha sido planteado de muchas maneras. Una forma de enunciarlo concierne a la oposición entre la visión interna y externa. Hay un estado en que la visión interna parece más rica y más bella que cualquier manifestación externa. Tiene un aura amplia y excitante de implicaciones que faltan al objeto de la visión externa, parece captar mucho más de lo que este último transmite. (Dewey, 2008:303)

El conflicto es la matriz que genera todo proyecto artístico y surge de la fricción de nuestras necesidades y deseos (la visión interior) con el mundo exterior. El conflicto habla de nosotros mismos, de nuestros ideales, expectativas, utopías, pero también de la realidad del contexto en el que surge y de las estrategias que llevamos a cabo para relacionarnos con esa realidad. El arte sería, precisamente, la capacidad de generar estrategias que permitan conectarnos con el mundo (la sociedad, la cultura). Aparece cuando estas conexiones establecen otras maneras de conocer, otras narrativas del yo o del nosotros distintas a las que ya tienen lugar (en esa sociedad y en esa cultura).

Desde esta perspectiva podemos hablar de dos momentos del conflicto; el personal y el social, que se reflejan también en los diferentes planteamientos llevados a cabo por

los artistas contemporáneos. El conflicto personal busca conectarse con la realidad, construir su identidad desde su diferencia. Abarca cuestiones de género, de raza, de sexualidad, de conducta, características individuales, relaciones familiares, de amistad, de pareja, etc. - La obra de Sadie Benning expuesta en el capítulo 1 es un claro ejemplo.- El conflicto social, pone el acento en las desigualdades estructurales de su entorno y las hace visibles. Es quizás un proceso posterior, ocurre cuando cada individuo es ya capaz de reconocerse en su diferencia y observa su realidad a través de la nueva mirada que ha propiciado su cambio en ella.² Abarca cuestiones en torno a las minorías, la pobreza, las injusticias, las discriminaciones, el poder, etc. El primero habla desde el yo, el segundo desde el nosotros.

No obstante, ambos momentos se relacionan y abren la puerta a una investigación basada en las artes que, como define Finley (2007), se posiciona como una metodología para una investigación, radical, ética, y revolucionaria que es futurista, socialmente responsable y útil para abordar las desigualdades sociales.

By its integration of multiple methodologies used in the arts with the postmodern ethics of participative, action-oriented, and politically situated perspectives for human social inquiry, art-based inquiry has the potential to facilitate critical race, indigenous, queer, feminist, and border theories and research methodologies. As a form of performance pedagogy, arts – based inquiry can be used to advance a subversive political agenda that addresses issues of social inequity such work exposes oppression, targets sites of resistance and outlines possibilities for transformative praxis. From this perspective, arts- based inquiry can explore multiple, new, and diverse ways of understanding and living in the world (Finley:71:2007)

El conflicto, al igual que el arte, surge del desajuste entre lo ideal y lo posible y es, al mismo tiempo la energía que propicia la búsqueda y el cambio. Sin embargo, a veces, estos dos factores no se equilibran y colisionan tan fuertemente que ya no es posible establecer ningún tipo de estrategia. Sobre este aspecto Dewey señala:

La resistencia y el conflicto han sido siempre factores en la generación del arte; y son, como hemos visto, una parte necesaria de la forma artística. Ni un mundo enteramente duro e intratable para el hombre, ni uno tan afín a sus deseos que los satisfaga todos, es un mundo en el que el arte pueda nacer. (...) la fricción es tan necesaria para generar energía estética como lo es para proporcionar la energía que impulsa las máquinas (Dewey,2008:383)

El arte desde el conflicto supone una visión dolorosa; nos obliga a enfrentarnos con

2 Una perspectiva del arte como conflicto social es el denominado arte político. Dentro de esta clasificación podemos encontrar obras que tratan de abrir espacios de representación a grupos o comunidades tradicionalmente marginados de las representaciones visuales hegemónicas. Sin embargo, el reciente auge de este tipo de proyectos, auspiciado por museos e instituciones y la gran atención mediática que reciben, ha dado lugar a que, en ocasiones, participen más dentro de la lógica del consumo inmediato que como compromiso real con la causa que hacen visible.

nuestra subjetividad, supone cuestionar las convenciones socialmente adquiridas, implica construir nuevas formas de aproximarse a la realidad y asume confiar utópicamente, en la educación y en el arte como formas de resistencia donde el cambio personal o social parezca posible.

4.4.1.2 El arte como experiencia multidimensional

Williams (1998) distingue dos usos históricos del término experiencia; experiencia pasada y experiencia presente. La primera se basa en el conocimiento extraído de eventos pasados a partir de la observación y reflexión. Se relaciona con las *lecciones de la experiencia*. La experiencia presente hace referencia a un estado consciente, cognitivo y afectivo, más inmediato que reflexivo. Pone énfasis en la *subjetividad del testimonio* y es la base ontológica que estudian campos como la etnología y la fenomenología a partir del siglo XX. William examina otro uso del término experiencia que se refiere a la construcción social de experiencia, es decir, como resultado de las condiciones sociales en las que intervienen factores como raza, género, clase y sexualidad aunque ésta pueda presentarse como natural.

A partir de estas ideas, Atkinson (2002) señala la diferencia entre experiencia y *experiencing* (que a partir de ahora traduzco por *experimentar*) porque nos sitúa en la diferencia entre epistemología y ontología. Nosotros solo podemos articular nuestra experiencia retrospectivamente, en discurso, imagen u otra forma de significación; son los discursos de la experiencia. *Experimentar*, por otro lado, se refiere a la experiencia directa, que nunca podemos alcanzar porque siempre está mediada por prácticas semióticas de representación como el discurso y la imagen que sirven de mediadoras. Sin embargo es un concepto muy importante porque sugiere la posibilidad de un infinito de narrativas o expresiones semióticas que abre paso a las diversas formas de vida. Como consecuencia, en educación artística debemos intentar evitar reducir la experimentación a la experiencia.

La educación artística vincula teoría y práctica de forma indisoluble, de tal manera que se dan continuos cruzamientos la una sobre la otra, no como empresas separadas sino como un medio para producir experiencia. El arte como núcleo de estudio y más concretamente el hecho artístico -el arte como acción-. Ya no se trata de interpretar sino de experimentar. Para situarse desde la acción es necesario reconocer la experiencia -y más concretamente, la experiencia artística- como espacio multidimensional que implica, al menos, tres ámbitos:

La experiencia como espectador: que se sitúa ante la obra de una forma activa, participa de ella y la reconstruye en base a sus propias vivencias y no desde la interpretación de una serie de teorías históricas ya dadas. Se distancia de la historia del arte y se aproxima a una historia del sí mismo. Activarse como

espectador implica redescubrirse, verse a través del otro, la obra que nos contempla. Y reconstruimos en esa mirada de tal manera que encontremos en nosotros nuevas formas de aprehender la realidad.

La experiencia como creador: que tiene lugar durante el proceso de realización y producción de una obra. Esta experiencia, con frecuencia olvidada en las investigaciones, se centra en el proceso creativo y abarca tanto aspectos manipulativos como conceptuales. Es importante aclarar que ambas experiencias deben coexistir, sin solaparse, en un continuo fluir del espectador al creador, de tal manera que no se impongan ni las interpretaciones de uno ni los significados del otro. Un ejemplo opuesto a la dimensionalidad de la experiencia sería la conceptualización de arte como “*monumento*” tan extendida desde los ámbitos políticos para ubicar en espacios públicos. En estos caso se espera que el espectador se someta a la interpretación del autor, anulando su propia experiencia y mermando su potencial para producir nuevos significados.³

La experiencia como usuario: de la realidad sociocultural en la que vive. La conforma nuestro bagaje previo, nuestras vivencias y es el motor de las otras. Nuestras vivencias intervienen, como espectadores, en la reconstrucción de significados ante una obra, pero además, como creadores, nos sitúan críticamente ante los conflictos con los que nos encontramos en esa interacción con la realidad y nos conducen, en el espacio del arte, a producir otras maneras de conocer. Tiene una doble dirección; también nuestras experiencias como creadores y espectadores redefinen y amplían la interacción con el contexto, promoviendo el cambio.

4.4.1.3 El arte como estructura de conocimiento

Centrarse en el hecho artístico desde la experiencia, implica situar al arte no solo como un objeto de estudio, como un cúmulo de datos y teorías que necesitan ser aprendidos, sino también, y más importante, reconocerlo como una estructura reflexiva, crítica y activa de conocimiento que va desde lo específico del arte a nosotros mismos o a la inversa y a partir de ahí se integra en la cultura, la sociedad y la vida. De esta manera podemos aproximarnos a una visión del arte como *World Making* (Usher, 1997) donde la investigación tiene que estar siempre situada en el texto del mundo. Se elimina la idea de un observador neutro y un mundo objetivo. Es el investigador (el artista en este caso) el que hace el mundo de acuerdo a los discursos y prácticas en los que esta

3 Un ejemplo reciente y ampliamente conocido podríamos encontrarlo en las obras que, en homenaje a las víctimas del atentado del 11M, se planean construir en Madrid proyectadas por Antonio López y Peridis donde el autor impone un discurso, reforzando una situación jerárquica con el espectador que la lee.

“La piedra simboliza la eternidad; el agua, la vida y las lágrimas; las flores rojas son un homenaje a las víctimas; y el aire, el aliento que atraviesa esas piedras eternas” Peridis 13-04-2010 http://www.elpais.com/articulo/espana/Peridis/sera/responsable/nuevo/monumento/victimas/11-M/Pozo/elpepuesp/20100413elpepunac_20/Tes

inmerso y a su vez puede cambiarlos significativamente.

Esta perspectiva nos permite explorar el arte como una práctica semiótica que modifica los *textos* del mundo. Si la realidad es una construcción simbólica, el arte busca trascender modelos de conocimiento y experiencia establecidos para producir o desplazar los significados con los que construimos - y nos construimos en- el mundo y abrimos así a la diversidad. (Estas cuestiones del arte como práctica semiótica serán tratadas con más profundidad en la discusión.)

Como estructura de conocimiento, el arte es un fenómeno complejo que articula la experiencia en dos tiempos complementarios:

El arte como un medio para reflexionar y deconstruir el mundo que nos rodea y de esta forma cuestionar los conocimientos y experiencias cultural y socialmente adquiridos- y las nociones de verdad y objetividad.

El arte como medio para re-construir conocimiento a través de nuevos significados que posibiliten otros enfoques de la realidad, abran paso a construcciones de experiencia marginadas, y nos permita ser más críticos y autónomos. Esta reconstrucción no está exenta de lucha y conflicto, ya que implica un desplazamiento de conocimiento previo. Dewey describe ese proceso en los siguientes términos:

Struggle and conflict may be themselves enjoyed, although they are painful, when they are experienced as means of developing an experience; members in that they carry it forward, not just because they are there. There is, as will appear later, an element of undergoing, of suffering in this large sense, in every experience. Otherwise there would be no taking in of what preceded. For "taking in" in any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful. Dewey, J. (1934/1980:41)⁴

Para comprender el arte como estructura de conocimiento es necesario conocer el arte que conforma nuestro presente, el arte contemporáneo, ya que de los artistas y sus obras podremos extraer la realidad del hecho artístico. Sin embargo, existe una serie de estereotipos o preconceptos socialmente aceptados en torno a lo que es el arte o la educación artística que dificultan una visión más amplia. Según Eisner (1995), parte del problema al cual se enfrentan los profesores de arte es conseguir que el alumno

4 La lucha y conflicto podrían por sí mismas disfrutarse aunque sean dolorosas cuando son experimentadas como medios de desarrollar una experiencia; son parte de ésta porque la impulsan, no simplemente porque están allí. Como se verá más tarde, hay en cada experiencia un elemento de padecimiento, de sufrimiento en sentido amplio. De otra manera no habría una "incorporación" sobre lo precedente. "Incorporar", en cualquier experiencia vital, es más que situar algo en lo más alto de la conciencia, sobre algo previamente conocido; incorporar implica una reconstrucción, lo que podría ser doloroso.

amplíe su estructura de referencia de modo que su concepto del arte se amplíe también más allá del concepto, a menudo limitado, que está vigente en muchos hogares y comunidades.

4.4.1.4 El arte como contra-representación

En la tradición investigadora ha habido una separación entre los métodos científicos y artísticos. Las “dos culturas” que denominaba C.P. Snow (1959/1998). Los primeros apelan al conocimiento, entendido como la búsqueda de la verdad, y los segundos a los sentimientos. Esta dicotomía ha dificultado el acceso de metodologías artísticas en el campo investigador. No obstante, la idea de que el arte opera principalmente sobre los sentimientos persiste en el mundo investigador académico, incluso en aquellos trabajos que se basan en las artes.

En la presente investigación exploro una visión postmoderna del arte entendido como contra-representación que se opone a una concepción moderna del arte como representación. Mientras esta última apela a las emociones y a los sentimientos, la primera apela también a nuestro conocimiento, a la manera de percibir y aproximarnos a nuestro entorno.

La representación tradicional implica narrar, hace ver o conocer una cosa a una persona con palabras, imágenes o gestos. La contrarrepresentación, por el contrario, trata de interrumpir las creencias o narrativas maestras, que son presentadas como naturales, universales, verdaderas e inevitables, para fracturarlas y que narrativas alternativas puedan salir a la luz.

La representación tradicional se diferenciaría de la contra-representación, en su sentido más íntimo, mientras una cuenta un relato, la otra lo interrumpe, mientras en una las cosas suceden, otra hace que las cosas dejen de suceder. Las estrategias que emplean son también muy diferentes: la primera te somete a la narración mediante procesos de mimesis e identificación -como el caso de las películas tradicionales en las que hacemos nuestras las miradas de los personajes – la segunda la suspende con estrategias deconstructivas que indagan en nuestras maneras de construir significado. Esta perspectiva se aproxima a la práctica artística como metodología de investigación y a las teorías postmodernas y a la filosofía postestructuralista que problematiza sobre lo ya dado definiendo la identidad como un constructo que resulta de las convenciones histórico-sociales.

Me parece importante relacionar la contra-representación con el concepto de *performatividad* de Butler (1990) en cuanto a reivindicación de la identidad como construcción a través de la repetición inconsciente de narrativas o creencias que se presuponen naturales. Butler afirma que la identidad se constituye a través de la

práctica. El concepto de *performatividad* cuestiona todo aquello que se presupone natural y reivindica la identidad como una construcción mediada por el uso, la repetición y la variación de una serie de convenciones históricamente definidas. La construcción de la subjetividad no es un proceso libre o espontáneo. Mediante la intervención de estructuras de socialización creadas desde el poder, se logra que el despliegue conductual del individuo se convierta en prolongación de esquemas impositivos. Toda identidad es un efecto de una relación de poder por el cual determinadas posibilidades son reprimidas o excluidas para afirmar y estabilizar otras.

El concepto de contra-representación tenía en su origen, en los años 80, un carácter contestatario; subvertía los estereotipos de grupos sociales marginados, a menudo apropiándose de signos construidos por la cultura de masas. Estos grupos cuestionan la confianza de asumir determinadas representaciones como encarnaciones de la verdad y observan que el conocimiento no es estable, cambia continuamente de forma y significado. La representación implica dominio; las representaciones son vistas como reducciones o distorsiones de ideas o acontecimientos que alteran el significado de lo representado y anulan o compartimentan la experiencia del espectador. La contra-representación, por el contrario, interrumpe las narrativas con las que construimos nuestra vida y abre paso a la experiencia como forma de conocimiento de modelos alternativos.

En el aula, parte del problema al que me enfrento con el alumnado es una visión del arte basada en la mimesis -imitación perfecta y objetiva de la realidad-, en la atribución de significado unívoco, y en la repetición de estereotipos de lo que se presupone que es la educación artística o el imaginario infantil. En este sentido el concepto de contra-representación me permite situarme en una práctica que:

Cuestiona la tendencia de asociar un significado a un significante artístico y reflexiona sobre la función ideológica del arte mimético. Interrumpe los enunciados del espectador y del creador: *“Esta obra significa, esta obra quiere decir...”* y los sustituye por una pregunta *¿Cómo me construyen?*

Reflexiona sobre los estereotipos y convenciones narrativas de los discursos social y culturalmente asumidos que limitan la educación artística, al profesor y al mundo infantil.

4.4.2 Objetivos específicos

El objetivo principal de esta investigación consiste en desarrollar una práctica artística, basada en la investigación artística-narrativa, que tienda puentes entre los dos mundos profesionales en los que me sitúo: arte y educación y que se fundamenta desde cuatro perspectivas del arte mencionadas; como conflicto, como experiencia multidimensional,

como estructura de conocimiento, y como contra-representación. Dentro de cada uno de estas perspectivas podemos encontrar una serie de objetivos específicos:

Arte como conflicto:

Dar voz al alumnado, hacer visibles sus conflictos personales y conocer así el contexto en el que se mueven: sus motivaciones para el estudio, las expectativas laborales y profesionales que tienen, etc.

Embarcarse en un proyecto crítico orientado hacia la transformación de los roles y prácticas de alumnos y profesores y el cambio social y educativo.

Arte como experiencia:

Integrar las experiencias personales en la creación artística y en el ámbito educativo.

Reconocer la experiencia como un espacio para el conocimiento, la investigación, y el cambio, donde tanto espectador como creador mantienen una dialéctica continua con el contexto en el que viven.

Arte como estructura de conocimiento:

Conceptualizar el arte como un continuo proceso de investigación permanente que cuestiona tanto nuestra percepción de la realidad como la forma de aproximarnos a ella. Implica reflexionar desde la práctica artística como un territorio de acción, que ofrece nuevas posibilidades de entender la vida y a nosotros mismos.

Fomentar una actitud reflexiva y crítica ante la producción y la práctica artística contemporánea y ante la enseñanza de la expresión plástica en la escuela y su importancia en el currículo escolar al margen de los estereotipos y convenciones.

Arte como contrarrepresentación:

Interrumpir las creencias o narrativas maestras, que son presentadas como naturales, para sacar a la luz narrativas alternativas.

Elaborar narrativas visuales fruto de la reflexión personal

Integrar estrategias artísticas (contra-narrativas), como herramientas que nos permitan reflexionar y transformar el contexto.

4.4.3 Narrativas de la investigación

Esta investigación abarca tres tipos de narrativas: narrativa escrita, narrativa visual y narrativa performativa. La primera narrativa hace referencia a la enunciación del conflicto, la segunda y la tercera al proceso y a la metodología artística que reconstruye ese enunciado inicial utilizando otros medios distintos al verbal y escrito.

4.4.3.1 La narrativa escrita

Inicialmente se refiere al *relato autobiográfico* en torno al conflicto que cada alumno presenta. Mediante estos relatos se pretende que los participantes tomen conciencia de sus conflictos actuales, reflexionen sobre ellos y los expresen de forma escrita. Implica la primera enunciación del conflicto.

Posteriormente la narrativa escrita incluye también la realización de textos donde los estudiantes explican sus *propuestas de elaboración*. Son pequeños textos o esquemas, que tienen como objetivo hacer explícito el conjunto de representaciones visuales a partir de las cuales el alumnado elabora su conflicto.

4.4.3.2 La narrativa visual

Supone la reconstrucción de los conflictos mediante la utilización de uno o varios medios de expresión plástica (dibujo, pintura, vídeo, fotografía, animación...). La narración visual es el producto que resulta de todo el proceso. Mientras la narrativa escrita parte de una representación escrita del conflicto, la visual implica una “contra-representación”, es decir, establece un puente entre el conflicto personal y la mirada del otro que lo observa y lo re-escibe. Interrumpe las narrativas que la sustentan (tanto en el creador como en el observador) y construye otras alternativas bajo una perspectiva crítica. Es indivisible de la narrativa performativa que veremos a continuación.

La narración en la investigación cualitativa implica tanto el producto que se investiga-relatos, descripciones visuales y escritas- como el proceso de investigación. Teniendo esto en cuenta, se incluye una tercera narrativa:

4.4.3.3 La narrativa performativa

Hace referencia al proceso que se establece con el alumnado en la construcción y reconstrucción de su propia narrativa. Se denomina performativa porque se expande desde las palabras y los textos escritos hacia lo cotidiano de los gestos, las actitudes, las conversaciones, las imágenes o los objetos que se producen en esa interacción e indagan en los roles con los que nos representamos, tanto como alumnos y profesores, en ella.

En la narrativa performativa se relatan los conflictos, con otras palabras, imágenes, gestos, una y otra vez. Ayuda a expresar y a revivir situaciones y es el punto de encuentro donde convergen todas las narraciones, incluidas las del investigador.

En esta investigación, la narrativa escrita inicial se reescribe a través de un medio visual: dibujo, fotografía, instalación, vídeo, etc. Sin embargo, la metodología no se

encuentra ni en el medio ni en el resultado visual final; es *el proceso performativo* que subyace en la elaboración del mismo y que se hace visible y se desvela en lo cotidiano, a través de textos, propuestas, conversaciones, ideas, gestos, objetos, contradicciones, etc, surgidos a veces de forma espontánea.

Podemos hablar de una *“performance de lo cotidiano”* que tiene lugar en la repetición inconsciente de las narrativas que conforman nuestra identidad a través de su repetición en la práctica. Estas *performances* cotidianas abarcan un amplio espectro de representaciones: la forma en la que hablamos o modulamos nuestra voz, cómo nos vestimos, peinamos, hasta nuestras perspectivas de futuro, nuestros conflictos, nuestra actitud en el aula, etc. Enlazándolo con el concepto de performatividad de Butler (1990) la narrativa performativa se refiere al proceso que interrumpe las *performance* cotidianas, y da paso a la experiencia, desvelando otras posibles lecturas y vivencias.

4.4.4 Estrategias contra-narrativas

Las contra-narraciones, serían formas de reescribir el conjunto de creencias desde una mirada reflexiva y crítica para que narrativas alternativas se hagan visibles. Se distancian de la etnografía en tanto registro objetivo y se aproximan a una metodología artística más próxima a la autoetnografía, que desvela las múltiples capas de conciencia que construyen nuestra subjetividad y que van desde lo personal a lo cultural (Ellis y Bochner, 2000) difuminándose los límites entre ellos. Aunque normalmente se habla de escritos etnográficos; textos escritos en primera persona que pueden presentarse de diferentes formas, historias, ensayos, diálogos, poesía, novelas, etc., me interesa fomentar el aspecto visual. Estas estrategias no implican tanto la elaboración de un discurso coherente en torno al autor sino observar los vacíos que fluyen de la narración principal y que generan nuevos significados no establecidos previamente.

Los conceptos de *“significación obtusa”* o de *“tercera significación”* de Barthes (1992) se refieren a los detalles que quedan fuera de la narración y que no se relacionan con el discurso de la imagen. El *horizonte diagético* de un medio conforma la dimensión horizontal de la historia, el desarrollo de sus temas de acuerdo con el discurso. Sin embargo Barthes centra su interés en los detalles *“contra-narrativos”* que invierten el sentido de la diégesis porque no se relacionan con lo que la imagen quiere decir y dispersan la trama frente a la narración, produciendo un cambio de enfoque en la historia.

Basándonos en proyectos artísticos, podemos identificar una serie de estrategias contra-narrativas que los artistas utilizan para reconocer, reflexionar y transformar el mundo que nos rodea (y ofrecer narrativas alternativas a los discursos dominantes). No deben de entenderse de una forma aislada sino que están interconectadas en el proceso y muchas veces no son visibles en el resultado final. Hemos agrupado

diferentes estrategias artísticas en tres apartados: experienciales, deconstructivas y constructivas. Esta división es flexible, no busca tanto su clasificación como iniciar una reflexión sobre las mismas.

Experienciales: Englobamos en este apartado las estrategias que posibilitan la *experimentación* con nuestro entorno pero también aquellas que amplían o reviven experiencias previas desde otras perspectivas.

Observación del contexto -social, cultural, afectivo- donde tiene lugar el proceso y de los resultados que operan en ese contexto. Esta observación puede dar lugar a diferentes posicionamientos del artista: como un cronista, desde la crítica social, el activismo, etc.

Dinámicas performativas: tienen por objetivo reconocer cómo se representan aspectos de la identidad a través de las “*performances* cotidianas”. Son situaciones habituales (charlas, acciones, gestos), que se recrean artificialmente para hacer conscientes determinados aspectos antes desapercibidos. Podemos ejemplificarlas con el trabajo de Pawet Althamer, un artista que escenifica, utilizando actores, situaciones cotidianas que ubica en espacios públicos o con las *flash mobs* organizadas desde Internet, donde un grupo de personas es convocado para llevar a cabo una acción inusual en un lugar público y luego disolverse. Normalmente son acciones que trastocan los usos a los que están destinados esos espacios (quitarse una prenda de ropa en el metro, bailar en un centro comercial, etc.) e interrumpen momentáneamente nuestros roles cotidianos.

Inmersión experiencial: Implica vivir o revivir una experiencia de forma plena. Normalmente se registra esta vivencia. Como ejemplo podemos citar el trabajo de Nikki S. Lee. Esta artista se introduce en un grupo y participa durante varias semanas en sus actividades, planteando cuestiones sobre la identidad y el comportamiento social. La inmersión puede ser consciente, como acabamos de ver, o inconsciente; otras veces se produce espontáneamente a partir de un estímulo; una conversación, un recuerdo con el que evocamos y revivimos esa situación.

- *Empatía:* posicionamiento desde el otro. Implica conocer y vivenciar las narraciones de los otros participantes en una misma experiencia. Reconocer las diferentes percepciones, tanto aceptadas por la convención como marginales, y situarnos como centro y margen en ellas.

Deconstructivas: Son aquellas estrategias que tienen por objetivo desestabilizar los conceptos de verdad y objetividad. Interrumpen los discursos normalizados revelando

las constricciones epistemológicas e ideológicas de los contextos socioculturales específicos.

- *Polifonía del discurso*: Utilizo el término de Bajtín (1984) referido a la mezcla de distintas voces, un constante cambio de posiciones de una a otra, que de acceso a nuevas conexiones entre las distintas narrativas participantes y explore los límites entre ellas, en cada discurso, a cada momento. Este término parte del rechazo de una concepción de un yo individual en favor de un yo social. Cada sujeto se constituye como un colectivo de los diversos yo que ha asimilado a lo largo de su vida, en relación con las distintas voces escuchadas que van conformando nuestra ideología. Por lo tanto nunca estaremos fuera de la ideología porque hablamos desde ella.
- *Cuestionamiento* (de la convenciones sociales): la pregunta como herramienta de trabajo: Crear preguntas, inventarlas, reconocerlas
- *Hacer que las cosas dejen de suceder*: interrumpir las respuestas, suspender las acciones, las narraciones, el curso de los acontecimientos.
- *Yuxtaposición y descontextualización*: de imágenes, narrativas, conceptos. para generar interpretaciones diferentes de acuerdo al contexto o a las experiencias del espectador.
- *Apropiacionismo* de símbolos, significados, imágenes, vaciándolos de sentido original y dando paso a otros significados distintos a su origen.

Constructivas: son el conjunto de estrategias que conforman el proceso de reconstrucción de nuestra experiencia, desde una mirada reflexiva y crítica, para elaborar otras aproximaciones de la realidad. Incluyen las anteriores pero las reestructuran intencionalmente mediante la búsqueda de información, experimentación con materiales o construcción del medio.

- *Búsqueda de información y documentación*: El arte no solo opera en los sentimientos, es una manera de conocer nuestro entorno. La búsqueda y recopilación de información aporta otros discursos; históricos, políticos y culturales con los que confrontamos nuestra experiencia.
- *Creación del medio*: Un artista no solo selecciona un medio, lo construye. La construcción del medio implica centrarse en el proceso de elaboración del mismo, diseñando a su vez estrategias con las que llevar a cabo una reflexión propia y personal. El medio actúa como un tamiz donde se filtran diferentes experiencias y tipos de información (imágenes, dibujos, música, etc.) que buscan la conexión con el espectador.
- *Collage*: como proceso interactivo y abierto a la experimentación. En el collage se ensamblan elementos diversos en un todo unificado y conviven las narraciones personales, históricas, políticas y estéticas. Es un espacio donde la construcción de significado es abierta y cambiante que permite

trabajar con la información desde las diferentes estrategias: constructivas, deconstructivas y experienciales. Algunos ejemplos de operaciones que podemos llevar a cabo en el collage serían:

Confrontación de imágenes, estilos, formas de hacer... de distintas procedencias con nuevas asociaciones y puntos de vista; yuxtaposición y descontextualización.

Prueba por ensayo y error. En el ensayo y error, se prueba una opción y se observa si funciona. Si funciona, entonces se tiene una solución, si no, se intenta otra opción.

Relación figura-fondo: entendida como una reverberación constante de tal manera que la obra pueda percibirse como un resultado, un todo que unifica los diferentes elementos y al mismo tiempo pueda fragmentarse. Es importante cuidar esta relación para que la obra no sea estática, literal o dirigida a una única interpretación. La relación entre el todo y las partes actúa en una constante vibración en ambas direcciones y posibilita la aparición de nuevas figuras, volviéndose a unir y desunir sucesivamente, ofreciendo de cada vez un resultado diferente.

Re-construcción y re-formulación de la realidad desde la experiencia.

- Denzin y Lincoln (2000:4-5) describen la investigación cualitativa desde tres formas creativas: *bricolage*, montaje y *quilt-making*. El bricolage es una construcción que cambia y toma nuevas formas a medida que su autor añade diferentes herramientas, métodos y técnicas de representación e interpretación del puzzle. El montaje es un método de edición cinematográfico, en él, diferentes imágenes se yuxtaponen para crear una película. El montaje crea la sensación de que imágenes sonidos y conocimientos están juntos, superpuestos, formando una nueva creación y el espectador interpreta los diferentes planos no secuencialmente sino simultáneamente como un todo. *Quilt-making*, es una técnica artesanal de elaboración de colchas y tapetes a través de patrones. Como técnica de investigación permite coser, editar y colocar pedazos de la realidad, construyendo una unidad emocional y psicológica, un patrón y lo transforma en una experiencia interpretable por el espectador.

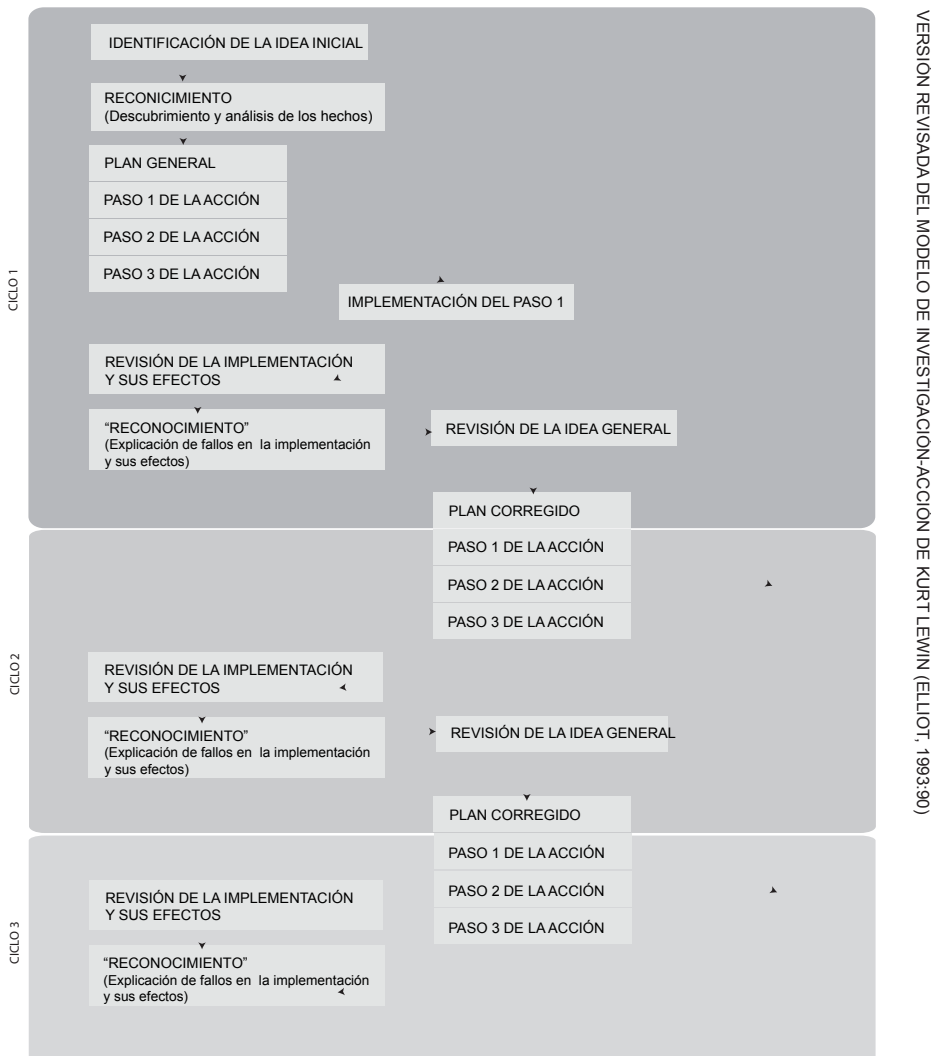
4.5. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Este apartado tiene como propósito clarificar el proceso de investigación realizado. Se explica, de un modo detallado y siguiendo una estructura secuenciada, cuál ha sido la historia del proceso. La conceptualización más generalizada de la metodología de investigación-acción es entender dicho proceso como una espiral de ciclos constituidos por varias fases o momentos (Lewin, 1973).

En líneas generales, podemos considerar cuatro etapas fundamentales propuestas por Lewin en esta espiral de ciclos:

- Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica
- Formular estrategias de acción para resolver el problema
- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
- El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

A continuación, se muestra el modelo de investigación-acción revisado por Elliot (1993) partiendo de las aportaciones de Lewin.



La investigación-acción es cíclica, flexible e interactiva en todas las fases. Es necesario tener en cuenta que, aunque por una cuestión de claridad describimos por separado las acciones, varias de ellas se desarrollan simultáneamente.

4.5.1 Primera Fase

Esta etapa, si bien tiene una preparación inmediata que coincide con el inicio de la investigación el curso 2006-2007, tiene sus antecedentes en el inicio de mi trabajo como profesor en la escuela de Magisterio de Lugo desde el curso 2001-2002 ya que, como he señalado anteriormente, considero el tema del conflicto y la identidad temas relevantes en la formación artística del profesorado.

Durante esta primera fase podemos distinguir dos momentos, que aunque se describen separadamente están interrelacionadas y son simultáneas en el tiempo:

- Planteamiento de la propuesta de trabajo
- Elaboración de un cuestionario y preparación del tema del conflicto para exponer en clase.

4.5.1.1 Planteamiento de la propuesta de trabajo

Desde un principio quería que la investigación se aproximara a los planteamientos y formas de hacer de los artistas contemporáneos en relación con el tema de la construcción de la identidad. Para ello, debía situar al alumnado en un territorio que, partiendo de sus experiencias personales, les permita elaborar y reelaborar su propio conflicto de una manera no únicamente textual, sino visual, a partir de estrategias artísticas contra-narrativas.

Estas estrategias artísticas implican por una lado, suspender las narrativas con las que el alumno constituye su identidad y, por otro, permitir que otras narrativas puedan hacerse visibles, de tal forma nos sitúen en las primeras desde una perspectiva reflexiva y crítica. El diseño inicial de la propuesta diferenciaba 2 fases:

- Conocer los conflictos de los alumnos (*telling*). Los alumnos investigan sobre sus propios conflictos y lo cuentan de diferentes maneras (*retelling*).
- Desarrollar una propuesta de aula que, partiendo de los conflictos personales, conceptualice el arte como un continuo proceso de investigación que cuestiona tanto nuestra percepción de la realidad como la forma de aproximarnos a ella. Parte de la necesidad de que los alumnos incorporen estrategias artísticas a su práctica docente. Como puente entre arte y educación, se aproxima a los procesos artísticos en cuanto búsqueda de narrativas alternativas y se fundamenta desde las cuatro

perspectivas del arte anteriormente mencionadas; como conflicto, como experiencia multidimensional, como estructura de conocimiento, y como contra-representación.

Estos dos fases implican inicialmente tres tipos de narrativas: escrita, visual y performativa. En un primer momento se solicita al alumno la narrativa escrita y a continuación se desarrollan de manera simultánea las narrativas visuales y performativa.

A) La narrativa escrita: En un primer diseño consistía únicamente en el *relato autobiográfico*. Posteriormente, a partir de la observación de una serie de dificultades derivadas del trabajo por proyectos, se propuso un paso intermedio para enfatizar el proceso frente al resultado final: las *Propuestas de elaboración*.

1. Relato autobiográfico: Se pide al alumnado que realice un relato autobiográfico escrito sobre su conflicto actual. El conflicto se plantea desde los enunciados de Dewey como oposición entre las necesidades del yo y las condiciones del mundo. Se explica que el conflicto no tiene que ser enunciado de una forma literal, sino que se pueden utilizar otros recursos, (metafóricos, gráficos,) con los que el participante sienta más cómodo. La narrativa escrita no será presentada ante la clase.

Propuse la narración escrita para iniciar la investigación porque la escritura es una manera de estructurar las ideas más cercana. El alumnado está más familiarizado con el discurso verbal que con el visual, de tal manera que, el modo de expresarse a través de las imágenes es muy dependiente de explicaciones verbales. A pesar de que viven en un mundo de imágenes no tienen las competencias suficientes para construir mensajes visuales, de ahí que recurran a lo verbal para suplir estas carencias.

Objetivos:

- Tomar conciencia de sus conflictos actuales, reflexionar sobre ellos y expresarlos a través de la narración escrita.
- Iniciar la construcción de una narrativa visual a partir de los textos. Servir de puente dialéctico entre alumnado e investigador.

2. Propuestas de elaboración de la narrativa visual: Una vez realizado el texto del conflicto, se solicita al alumnado que elabore diferentes propuestas para llevar a cabo su narrativa visual. Las propuestas suelen hacerse también de forma escrita, o mediante pequeños dibujos y esquemas. Se pide un mínimo de tres propuestas para poder contrastar diferentes ideas. Esas propuestas son comentadas posteriormente con el investigador a través de charlas informales.

Objetivos:

- Hacer explícito el conjunto de representaciones visuales que forman parte del imaginario del alumnado.
- Al igual que el caso anterior, servir de puente dialéctico entre alumnado e investigador para la construcción de la narrativa visual tomando como partida esas representaciones.
- Incidir en el proceso de re-escribir y re-contar su conflicto de diferentes maneras, no solo al elaborar las propuestas, sino también al comentarlas con el investigador a través de las charlas informales.

B) La narrativa visual (contra-representaciones): Por narrativa visual defino la expresión visual de los conflictos mediante la utilización de uno o varios medios de expresión artística (dibujo, pintura, vídeo, fotografía, animación...). La narración visual es el objeto artístico que resulta de todo este proceso e implica un pensamiento crítico sobre las representaciones con las que damos sentido a nuestros conflictos.

A partir del segundo año se establecen cuatro parámetros que deben ser tenidos en cuenta para el análisis de los resultados. Estos parámetros corresponden a dificultades que identifico en relación a la materialización visual del conflicto:

- Desvinculación de las imágenes simbólicas, con un significado culturalmente asumido, en favor de la experiencia personal.
- Desvinculación de la metodología de fichas frente a una metodología de proyectos.
- Literalidad en la atribución de significado a su narrativa visual
- Problemas de imaginario, asociado tanto a la carencia de referentes visuales personales, como a la infantilización del mismo basado en sus preconceptos en torno a la educación artística.

La propuesta visual es expuesta en la clase al final del curso. Se organiza una sesión expositiva donde los alumnos sitúan los trabajos en diferentes espacios del centro (no hay sala de exposiciones) y se establece un recorrido para su visionado, como si fuera una sala de un museo. Los vídeos se exponen en *loop* desde el ordenador del aula y las fotografías, dibujos, pinturas o piezas deben estar físicamente presentes para su colocación; no se aceptan presentaciones de Power-Point como intermediarios.

Objetivos:

- Situarse desde la experiencia como creador en los procesos de elaboración de una obra de arte.
- Diseñar estrategias que permitan una reflexión y análisis del conflicto desde un pensamiento crítico.
- Conocer distintos materiales y medios de expresión artística y seleccionar un medio apropiado para expresar visualmente una idea o concepto

C) La narrativa performativa: hace referencia al proceso dialéctico que se establece con el alumnado en la construcción y reconstrucción de su propia narrativa. Se denomina performativa porque se expande desde las palabras y los textos escritos hacia lo cotidiano de los gestos, las actitudes, las conversaciones, las imágenes y los procesos que se producen en esa interacción, e indaga en los roles con los que nos presentamos tanto como alumnos y profesores en ella. La *performance* también recupera aspectos como el espacio o el cuerpo como elemento simbólico, -este último, como afirma Planella (2006), es el gran ausente de los discursos de las humanidades-.

La narrativa performativa es el espacio de encuentro de todas las narraciones incluida la del investigador- En ella se re-cuentan, re-escriben y re-viven los conflictos, con otras palabras, con otras imágenes y gestos, espontáneamente, una y otra vez. Este proceso se lleva a cabo a través de charlas informales, a partir de la información aportada por los alumnos. Con respecto a la forma de registrar este proceso se prescindió grabar las conversaciones para no coartar la espontaneidad dialéctica y se optó por elaborar un diario de campo, tomando notas con comentarios después de cada charla.

Tiene diferentes objetivos dependiendo del momento de la investigación:

Narrativas escritas:

- Reconocer en que medida los conflictos son producto de una reflexión individual o una construcción mediatizada por los discursos reproductivos de las diferentes organizaciones sociales.
- Conceptualizar el arte como un proceso abierto, es decir, se entiende como un medio y no como un fin.

Contra-representaciones:

- Cuestionar la tendencia de asociar un significado a un significante artístico, liberándose de la representación y la mimesis .
- Reflexionar sobre los estereotipos y convenciones narrativas de los discursos social y culturalmente asumidos.
- Descubrir diferentes estrategias (constructivas, deconstructivas, experienciales) para llevar a cabo proyectos personales.

4.5.1.3 Elaboración de un cuestionario y preparación del tema del conflicto para exponer en clase

La preparación de esta etapa, que comprende la elaboración de un cuestionario de conocimientos previos y la preparación de una sesión de clase sobre el tema del conflicto y la identidad en el arte, se apoya en 3 aspectos:

La revisión bibliográfica sobre el tema, especialmente las investigaciones realizadas por artistas contemporáneos en la última década, como las trazadas en el Capítulo 1.

Mi experiencia como artista plástico y visual. Concretamente los trabajos realizados a partir del 2003 para las exposiciones “*Lo que se espera de nosotros*”, CGAC (2003), “*Alguna vez pasa cuando estáis dormidos*”, MNCARS (2004) y “*Otra vez algo nuevo*”, Galería Elba Benítez (2006)

Mi experiencia como profesor del área de plástica en la Escuela de Magisterio de Lugo durante los últimos nueve años, que me ha permitido observar distintos aspectos en torno a la construcción de la identidad en el alumnado.

A. Cuestionario: Se elaboró un cuestionario de conocimientos previos que tiene sus antecedentes en los cuestionarios que en años anteriores presentaba al alumnado.

Al comienzo de cada asignatura, inmediatamente después de la presentación del programa, se pide al alumnado que cubra un cuestionario sobre sus gustos y aficiones personales, así como sus conocimientos previos en torno al arte. La finalidad de este cuestionario es recabar información sobre sus concepciones previas y, al mismo tiempo, sirve para ratificar lo que observo de manera indirecta a través de sus actitudes, su forma de vestir, sus complementos, los fragmentos de sus conversaciones, etc., que ponen de manifiesto desigualdades y carencias del sistema educativo (excesiva atención a los contenidos teóricos, ausencia de actividades experimentales, compartimentación de saberes, tiempos y espacios, infravaloración de las asignaturas prácticas, problemas y carencias culturales, etc.) Posteriormente, analizar los datos del cuestionario con el alumnado sirve para hacer visibles los preconceptos en torno al arte y la educación artística y supone un punto de partida para la clase. Estos cuestionarios, aplicados durante los últimos años en el ámbito de esta asignatura, no han sido utilizados directamente en el marco de esta investigación pero, como ya he señalado anteriormente, han sido un referente para el diseño y el planteamiento de la misma.

Elaboré un cuestionario con un doble objetivo: averiguar cuáles son los referentes culturales con los que el alumnado construye su imaginario e investigar sus preconceptos en torno al arte y la educación artística. A partir de los resultados esperaba disponer de un mapa conceptual que sirviera de punto de partida para la reflexión y la reconstrucción.

El cuestionario elaborado consta de 4 apartados. Expongo a continuación las características de cada uno y una breve síntesis de los resultados y conclusiones.

Datos personales: Comprende datos de identificación referentes a la edad, sexo, población y lugar de nacimiento. Un segundo grupo de preguntas relacionadas con la vía de acceso a la titulación, razón de elección de la carrera de magisterio, nivel de motivación y expectativas laborales.

El rango principal de edad del alumnado abarca desde los 21 hasta los 25 años, con una media de edad de 22 años. En relación al sexo, el 81 % son mujeres frente a un 19% de hombres. La mayoría son de la provincia de Lugo y viven en Lugo mientras estudian.

Gustos personales y aficiones: Consta de 16 ítems en los que se indaga sobre sus referentes culturales: el uso de la televisión y la preferencia de programas, la navegación en Internet y páginas web que visitan; libros, revistas o periódicos que leen, sus gustos musicales, cinematográficos, la práctica de deportes y otro tipo de aficiones.

En general, se perfila un alumnado con unos referentes visuales contemporáneos marcados por la industria cultural. Sus gustos personales corresponden a productos comerciales diseñados para el gran público y son pocos los que destacan algún tipo de propuesta más independiente. Si bien su imaginario abarca casi exclusivamente películas, imágenes y series de actualidad, en música, aparece un rango temporal más amplio con grupos desde la década de los 70 hasta el presente, aunque predominan los más recientes. Destaca la utilización de Internet, principalmente en redes sociales como Tuenti o Facebook. Las páginas de correo electrónico, Google y Youtube son las direcciones más visitadas seguidas de páginas de descargas de series y películas. Muy pocos señalan algún foro o blog específico, consultan las noticias o buscan información más allá de los trabajos académicos. No suelen practicar ningún deporte con frecuencia y casi la mitad no acostumbra a leer libros habitualmente. Entre sus aficiones, la mayoría coincide en salir y estar con los amigos. Otras incluyen pasear, ir de compras, ver la tele o escuchar música.

Conocimientos previos y experiencias en relación con el arte: Consta de 7 ítems en los que se indaga sobre su concepto de arte (definición, utilidad y términos o conceptos asociados) y sus experiencias con el mundo del arte.

Se destaca una concepción del arte como expresión de los sentimientos. Se suele relacionar con las técnicas tradicionales, (dibujo, pintura y escultura) y con el concepto de representación (representación de la realidad de una persona o cómo entiende el mundo). El arte se identifica también como una creación universal, asociada con la belleza y la destreza para crear algo.

En cuanto a la utilidad del arte, también predomina la importancia del arte para expresar (explicar) los sentimientos, -como autorrealización y autoconocimiento-, apreciar la belleza de las cosas, y ser creativos. En menor proporción aparecen

cuestiones relacionadas con la denuncia social y la reivindicación de aspectos de la sociedad. Otros relacionan el arte con el ocio, la felicidad, o como método de relajación.

Con respecto a los tres conceptos que, desde su punto de vista, tienen más relación con el concepto de arte sobresale el concepto de Creatividad seguido de Originalidad aunque en la mayoría de los casos no explican ni definen estos conceptos señalando únicamente su importancia para el arte. Otros términos que destacan son: Belleza, Vocación, Universal, Compromiso Social y Esfuerzo. No conocen a ningún artista plástico contemporáneo y su experiencia en el mundo de arte se basa en trabajos realizados en el colegio: dibujo, manualidades, etc.

Conceptualización de la educación artística: Definición, utilidad, en qué ámbitos, dentro y fuera de la escuela la consideran importante, nivel de relevancia, y actividades de educación artística que recuerdan de su historia escolar. Finalmente se les pide que elaboren una actividad con un enfoque artístico para el nivel de infantil o primaria.

En líneas generales consideran que la educación artística es de utilidad para desarrollar y potenciar la creatividad, originalidad e imaginación, así como para expresar ideas, sentimientos, emociones, y fomentar el gusto por el arte. Se relaciona con una educación integral que potencia las dimensiones personales del niño y ayuda a desarrollar su personalidad. Sirve para tener más sensibilidad ante la sociedad, y para apreciar la belleza de cualquier objeto. La mayoría considera que la educación artística es importante en todos los ámbitos de la vida.

Valoran la educación artística en el currículo de infantil o primaria (entre 8 y 7 sobre 10) aunque perciben que la educación artística es más importante en infantil (un punto o dos por encima) que en primaria.

Con respecto a las actividades del área que recuerdan en las diferentes etapas del sistema educativo se caracterizan por las manualidades en infantil (colorear) y primaria (dibujo libre) y el dibujo técnico en secundaria. Algunos señalan que las actividades realizadas eran escasas.

En el último apartado; planteamiento de una actividad de educación artística, presentan principalmente actividades como dibujar, hacer un mural, una figura de barro, decorar la clase, un collage etc, pero casi siempre con el objetivo de expresar los sentimientos. Por ejemplo, que el niño dibuje algo que le preocupe, su futuro, su estado de ánimo, etc.

B. Preparación del tema del conflicto para exponer en clase: Dedicué una sesión de clase a trabajar con el alumnado el tema del conflicto

El objetivo en esta sesión de trabajo era dar a conocer diferentes proyectos de artistas contemporáneos. Organicé las sesión de trabajo en torno al visionado y posterior análisis y comentario de vídeos y fotografías de obras artísticas de varios autores representativos que trabajan el tema de la identidad desde la perspectiva del conflicto. Las obras visionadas abarcan problemáticas de género, raza, identidad familiar, identidad cultural, profesional, etc. Sin embargo, es importante señalar que se planteaba más como una clase expositiva, para dar a conocer diferentes planteamientos del arte contemporáneo, que como modelos de representación artísticos en torno al conflicto.

Vídeos: "Night Cries: A Rural Tragedy" (1989), Tracey Moffat ,
Follies, 1992, y It Wasn't Love, 1992, Sadie Benning
Confess all on video, 1994 y "10-16" 1997, Gillian Wearing
Tänään/Today, 1996 , Eija-Lisa Ahtila
Paradise Omeros, Film de 16mm transferido a DVD 18'51", 2002,
Isaac Julien.
Dammi I Colori, 2003, Anri Sala
8 Possible Beginnings or: The creation of an African-America, 2005,
Kara Walker

Imágenes: A lo largo de estos cuatro cursos se han expuesto imágenes de numerosos artistas, tanto en la sesión expositiva, como durante el transcurso de las sesiones de aula, a modo de complemento a las propuestas concretas que se perfilaban en los proyectos de los alumnos. A continuación se presenta el listado de algunos artistas cuyas obras han sido presentadas durante los cuatro cursos que ha durado la investigación: Eija-Lisa Ahtila, Txomin Badiola, Sadie Benning, Salvador Cidrás, Dora García, Isaac Julián, Elke Krystufek, Abigail Lazkoz, Tracey Moffat, Mujeres Creando, Anri Sala, Collier Schorr, Osamu Tezuka, Kara Walker, Gillian Wearing, Guzmán, William Kentridge, Terence Koch, Jon Mikel Euba, Kai Halhoff, Abigail Lazkoz, Jim Lambie, Philip Lorca di Corcia, Bjarne Melgaard, Muntean/Rosenblum, Takashi Murakami, Raymond Pettibon, Elizabeth Peyton, Charles Ray, Ricky Swallow, Wolfgang Tillmans, Azucena Vieites, Banks Violette, Karlheinz Weinberger, Cerith Wyn Evans, etc.

4.5.1.3 Selección de la muestra y negociación con el alumnado

Datos: La investigación se ha desarrollado a lo largo de 4 cursos académicos: 2006-07, 2007-08, 2008-09 y 2009-10 dentro de la asignatura *A Cor*.

En un primer momento se pensó en llevar a cabo la investigación con el alumnado de la

asignatura de Educación Artística y su Didáctica pero debido a las circunstancias en las que se imparte esta asignatura (con pocos créditos y horas de docencia y compartida con otra profesora del área de música), no parecía posible desarrollar el trabajo en las condiciones más adecuadas. Por este motivo se acordó realizar el trabajo con el alumnado de la asignatura de *A Cor -Color-*, una optativa de 6 créditos que se imparte en el segundo cuatrimestre de tercero. La asignatura está ofertada como optativa para las especialidades de primaria, lengua extranjera e infantil. Para la especialidad de educación física y otras titulaciones universitarias se oferta como libre elección.

Duración de la asignatura: 1 Cuatrimestre. (18 semanas). La selección se llevó a cabo con 114 alumnos y alumnas distribuidos en cuatro cursos académicos del siguiente modo:

CURSO 2006-2007: 35
CURSO 2007-2008 : 20
CURSO 2008-2009: 36
CURSO 2009-2010: 37

Las edades de los estudiantes están comprendidas principalmente entre los 20 y 25 años, la mayoría mujeres (96 mujeres y 38 hombres) El número de estudiantes por especialidad es:

Primaria: 39
Infantil: 34
Lengua Extranjera : 29
Otras titulaciones: 12

El trabajo se centra en las voces personales de los alumnos y en indagar sobre su propio conflicto para poder utilizarlo como material de investigación. Consideré necesario comunicar al alumnado en qué consistía la investigación que estábamos realizando y solicitar de ellos su colaboración.

El primer día de clase se da a conocer verbalmente la investigación. Se explica cual es el objetivo y los términos de su participación en la misma. La propuesta de trabajo se realiza a todo el alumnado de la asignatura de *A Cor* y se plantea la opción de renunciar por circunstancias personales. Inicialmente todos los alumnos en clase accedieron a participar en la elaboración del conflicto y exponerlo públicamente -bien en la exposición organizada en el Museo Provincial de Lugo con los trabajos de los dos primeros años, bien las exposiciones final de curso realizadas en la Escuela de Magisterio.

La propuesta de trabajo se inicia la primera semana de clase y abarca todo el cuatrimestre. Paralelamente al proyecto cada semana se llevan a cabo otros ejercicios en el aula relacionados con la asignatura de *A Cor*, que se recogen en un dossier de actividades de clase. Estas actividades se modifican cada año.

Participar en el proyecto implica una supervisión continua. Las charlas se realizan en el aula o en el despacho en horas de tutorías. En un principio los trabajos no supervisados no se incluirían en la investigación. Sin embargo, a partir del curso 2008-2009 considero que los trabajos no supervisados ayudan en el desarrollo de la práctica, ya que muestran, de una manera más cruda, los problemas que presenta el alumnado tanto en la conceptualización como en la materialización del proyecto.

En la fase de entrega de los trabajos, los alumnos que querían hacer público su trabajo, tenían que firmar un documento de confidencialidad. El sentido de la investigación quedó orientado a reflexionar sobre los diferentes conflictos y ponerlos en común a través de la exposición, de tal manera que pudieran surgir orientaciones interesantes entre ellos.

Aplicación del cuestionario: El primer día de curso se aplica el cuestionario a todo el alumnado del aula. Los resultados, si bien no se analizan en la investigación, sirven para establecer un punto de partida con respecto a las motivaciones y referentes culturales del alumnado, así como sus preconceptos en torno a la educación artística.

Se entregaron un total de 103 cuestionarios repartidos de la siguiente manera

CURSO 2006-2007: 34, CURSO 2007-2008:14, CURSO 2008-2009: 29, CURSO 2009-2010: 26

4.5.2 Segunda fase: implementación

Esta fase consta de cuatro etapas que corresponden a la selección de la muestra y negociación con el alumnado, aplicación del cuestionario y también los procesos de elaboración de las narraciones escritas y narrativas visuales.

4.5.2.1 Elaboración de las narraciones escritas

La elaboración de la narración escrita en torno al conflicto se plantea en la primera sesión y se da un plazo de dos semanas para elaborarlo y entregarlo. Aunque existe flexibilidad en los plazos de entrega y se consideran los casos individualmente, el motivo de acotar los tiempos surge el primer año, curso 2006-2007, al observar las dificultades de gran parte del alumnado para desvincularse de la metodología de fichas. Esto trae consigo que se perciba la propuestas como un trabajo final realizado pocas días antes de acabar el curso. Al delimitar los tiempos incido más en el proceso de interacción a través de la narrativa performativa,

Con aquellos alumnos que asisten a clase comienzan las primeras charlas, incluso

aunque no hubieran entregado la narrativa escrita, para saber su opinión sobre el proyecto y detectar dificultades en los planteamientos: ocultarse en el grupo, falta de confianza, conflictos mediatizados, etc.

En el curso 2006-07 los alumnos pueden realizar el proyecto de forma individual o en grupo de hasta 4 personas. En el caso del grupo, cada miembro escribe un relato autobiográfico y posteriormente se hace una puesta en común para conocer puntos de encuentro entre las narraciones. Ese año se solicita de forma escrita únicamente el relato sobre el conflicto. Las *propuestas de elaboración* surgen en las charlas con cada alumno de forma espontánea. En los siguientes cursos, el trabajo se realizó únicamente de forma individual y se solicitó al mismo tiempo con la entrega de la narración sobre el conflicto las propuestas de elaboración de la narrativa visual. De esta forma se presentan las imágenes y símbolos previos que utilizan para representar su conflicto sin mediación con el investigador.

4.5.2.2 Elaboración de las narrativas performativas

Las narrativas performativas se dieron lugar principalmente en el aula en horas de clase. En menor medida se llevaron a cabo en el despacho en horas de tutorías. En la clase, las conversaciones tenían lugar en el espacio que decidía el alumno, bien en su propia mesa, con sus compañeros, o bien a solas. De esta manera, se tenía en cuenta la disposición espacial para minimizar las jerarquías en las relaciones de investigación. El ambiente de clase daba más confianza que las tutorías, que se realizaban en el despacho. En el despacho se cambió la disposición de la mesa, de tal manera que el alumno se situara al lado y no enfrente, para repetir una estructura espacial similar a la del aula.

Las narrativas performativas se inician a partir de los textos escritos y de las primeras propuestas visuales del conflicto. No se pueden sistematizar, varían dependiendo del trabajo y del alumno. Al finalizar cada sesión realizaba un registro en el cuaderno de campo, anotando alguna observación personal o palabras clave que hubieran surgido en la conversación.

Podemos distinguir cuatro momentos o fases:

1. Primer acercamiento al tema del conflicto, a partir de la narración escrita y de la narración verbal del mismo: El alumno cuenta con palabras su propio conflicto, previamente entregado de forma escrita, de tal manera que se obtienen, al menos, tres narraciones; la verbal, la escrita, y la que el investigador construye a partir de ambas y es recogida con pequeñas anotaciones en el diario de campo. Normalmente en esta primera fase, los alumnos quieren estar solos con el investigador y se separan del grupo clase. Se detectan los primeros problemas en cuanto a la selección del tema del

conflicto; conflictos mediatizados, dificultad para elegir, ausencia de conflictos, etc, o actitudinales: timidez, vergüenza, desconfianza, etc.

2. Propuestas de elaboración del conflicto: El alumno muestra algunas ideas para empezar a elaborar su conflicto visual. Se tienen en cuenta las dificultades que presentan las propuestas; problemas de imaginario, ruptura de estereotipos, contra-narraciones, etc. que son debatidas, aportando más información a través de imágenes, otros proyectos artísticos, experiencias contadas, etc.

En este segundo momento se observa que los estudiantes ya no tienen inconveniente en hablar delante de los demás compañeros de su grupo. Normalmente el grupo ya ha compartido sus conflictos personales por lo que, muchas veces, algunos de los compañeros también incorporan sus voces en la dinámica performativa.

3. Elaboración del conflicto visual: El alumno ya ha comenzado la realización de su narrativa visual y se enfrenta con problemas derivados del medio y de los materiales seleccionados, así como de la conceptualización en imágenes de su conflicto, ajustando los resultados a sus expectativas.

En esta fase performativa, además de las narraciones verbales y escritas se incorporan los procesos de elaboración. El alumno es ya un productor de imágenes, que amplían la perspectivas con las que cuentan y reinterpretan sus vivencias. Durante este momento se tienen en cuenta dificultades derivadas del trabajo por proyectos: ausencia de experiencia en procesos artísticos, miedo a equivocarse etc. Se incide en la idea de proyecto para que los resultados obtenidos sean vistos como un continuo proceso de investigación artístico y no dirigidos hacia un único resultado.

4. Puesta en común de los conflictos visuales: Se lleva a cabo en una sesión al final del curso, a través de una exposición de trabajos realizada en el aula para establecer conexiones entre los diferentes conflictos. En esta fase, los alumnos son productores de significados y, al mismo tiempo, espectadores; reflexionan, analizan y expresan su conflicto a través de su proyecto y conectan su experiencia con el resto de los trabajos de sus compañeros.

4.5.2.3 Elaboración de las narrativas visuales

La elaboración visual de los conflictos se realiza fuera de clase para que cada alumno organice su tiempo, materiales y medios de la forma más acorde con su propuesta. Algunos trabajos específicos se llevan a cabo en el aula, principalmente aquellos que necesitan un asesoramiento más técnico, como la edición de vídeo o determinadas acciones que requerían la colaboración de un grupo más amplio.

La elección de los materiales y el medio es personal. Durante las sesiones prácticas, se

explican diferentes trabajos artísticos, destacando la variedad de medios empleados: vídeo, fotografía, dibujo, animación, collage, pintura, *performance*, etc.

Normalmente la elaboración visual se inicia después de la entrega del conflicto escrito y es supervisada por el profesor a través de las charlas. Debido a la diversidad de materiales, medios y propuestas, es imposible sistematizar un patrón, ya que cada alumno debe “construir” su propio proceso de trabajo.

Es importante destacar que los conflictos visuales sean considerados como un proceso, de ahí la importancia de las narrativas performativas en la elaboración y reelaboración de los mismos; El material visual que aportan, junto con los escritos, son el motor de la narrativas performativas, ya que amplían la información sobre su imaginario, estereotipos, preconcepciones de la educación, del arte, etc.

4.5.3 Tercera fase: preparación de la información para el análisis

Esta fase del trabajo estuvo dedicada a completar la información recogida en la observación de cada clase, a introducirla en el ordenador y a prepararla para poder llevar a cabo los análisis pertinentes. Se llevaron a cabo 5 tipos de operaciones: Transcribir las narrativas, documentar fotográficamente los trabajos visuales y contrastar las narrativas escritas con las anotaciones personales del investigador. Posteriormente se establece un diálogo donde se exponen los resultados con el fin de llegar a acuerdos sobre los mismos desde las diferentes perspectivas (participante- investigador).

4.5.4 La exposición en el Museo Provincial de Lugo

Con los trabajos realizados durante los Cursos 2006-07 y 2007-08 se llevó a cabo una exposición en el Museo Provincial de la ciudad en el año 2008. La exposición estuvo abierta en la sala del refectorio del Museo durante un mes desde su inauguración; el 10 de Junio de 2008.

La participación fue voluntaria, aunque todos los trabajos supervisados durante esos dos cursos quisieron participar en la misma. El montaje de las obras en la sala, lo realizaron los propios alumnos, con la ayuda de los técnicos del museo. El tiempo de montaje fue de dos días. Al llevarse a cabo fuera del centro y del horario académico, un pequeño grupo de alumnos permanecía en el museo junto con el investigador y los técnicos mientras otros se acercaban en sus ratos libres para montar su trabajo.

En la exposición se exhibieron únicamente las narrativas visuales resultantes de todo el proceso. Se omitieron intencionadamente las narrativas performativas y los conflictos escritos para potenciar la interacción y puesta en común de los conflictos entre sí como

proceso dialéctico; la relación con el espectador y las obras.

Se elaboró un texto a modo de introducción que fue colocada en la pared central, al inicio de la exposición.

“Zero en conducta” (Zero en conducta) es una exposición de trabajos realizados por los alumnos de la Escuela de Formación de Profesorado de Lugo durante los cursos académicos 2006-2007 e 2007-2008.

Este proyecto quiere dar visibilidad a las voces de los alumnos en relación con aspectos que fueron excluidos del sistema educativo pero que son decisivos en la construcción de la identidad, tanto personal como profesional: las historias de vida y los conflictos que las marcan.

El conflicto es el eje central de todos los trabajos. Cada alumno utiliza el arte como una herramienta de la que se vale, no para encontrar una solución, si no, más difícil aún, para darnos cuenta de la existencia de conflictos donde no habíamos reparado antes; en las desigualdades estructurales de nuestro entorno que condicionan nuestras vidas, en la mayoría de las veces de forma inconsciente.

La falta de motivaciones, la ruptura de la amistad, la ausencia de vocación, la indecisión, la crítica a las instituciones educativas y familiares, el futuro laboral incierto --recordar que la mayoría de los alumnos están estudiando para maestros, cursando el último curso de la carrera y también coincide cronológicamente con el fin de la adolescencia y la entrada en el mundo adulto- son algunos de los aspectos que abordan estas obras. Cuestiones que parten de una problemática particular para desembocar en otras de carácter más general, de tal forma que puedan ser reinterpretadas por el espectador en función de sus vivencias personales.

Este proyecto surgió como una experiencia alternativa para el aula que permita trabajar desde el arte y la educación hacia la sociedad las personas y la vida. El punto de partida es una visión del arte como un medio para cuestionar el mundo en el que vivimos, un instrumento para modificar la conciencia y organizar nuevos modos de sensibilidad. Desde esta perspectiva, hablar de arte y educación implica hablar de las relaciones entre los individuos y su entorno. Primero para observar los inevitables grados de alienación que experimenta el sujeto en sus relaciones con la realidad y segundo para poder elaborar otras narrativas, escenarios diferentes que nos ayuden a construirnos como sujetos críticos más allá de las convenciones socialmente adquiridas.

Enfrentarse e revisar estas cuestiones es una tarea difícil y compleja para todos. Traspasar la frontera de lo específico del arte hasta una visión más general de la educación, la vida y la sociedad: supone cuestionar los conocimientos, actitudes y valores, con los que construimos nuestro aprendizaje, y al mismo tiempo revisar el conjunto de creencias que nos hacen partícipes de la sociedad y la cultura en la que vivimos.

4.6 MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. El hecho de abordar esta investigación en el ámbito universitario y en el marco de una escuela de formación del profesorado le confiere unas características específicas que es necesario mencionar por su influencia en el desarrollo de la investigación. En este sentido podemos tener en cuenta estos ámbitos a la hora de analizar el contexto de la investigación.

4.6.1 La escuela de magisterio

La Escuela de Formación de Profesorado de Lugo es un centro universitario que hasta la reforma de Bolonia, implantada en el curso 2010-2011, albergaba una titulación de primer ciclo con cuatro especialidades. Tres de estas especialidades, Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera son compartidas en la misma Universidad con las ofertadas por la Facultad de Ciencias de la Educación en el Campus de Compostela, y solo una es exclusiva de toda la universidad: la especialidad de educación física. Es un centro, por tanto, que solo imparte el grado de diplomatura. La mayoría de los profesores pertenecen a departamentos que tienen su sede en el Campus de Compostela, lo que genera a veces una falta de comunicación fluida para resolver los problemas del día a día.

Esta escuela está en un Campus dominado fundamentalmente por titulaciones técnicas que están relacionadas con estudios agro-alimentarios. En la Facultad de ciencias se imparten los títulos de Licenciado en Ciencias y Tecnología de los Alimentos, Ingeniero Técnico en Química Industria, y Licenciado en Química; en la Facultad de Veterinaria, el título de Licenciado en Veterinaria; en la Escuela Politécnica Superior, los títulos de Ingeniero Agrónomo y de Montes, e Ingeniero Técnico Agrícola (4 especialidades) e Ingeniero Técnico Forestal. La Facultad de Empresariales, el título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas (orientado al ámbito agrario) y la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Finalmente está la Facultad de Humanidades; que imparte las licenciaturas de Filologías Hispánica y Humanidades. Existen también dos Escuelas Universitarias adscritas: Enfermería y Relaciones Laborales.

Todas estas titulaciones están ubicadas físicamente en el Campus de Augas Férreas, siendo actualmente la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado la única que está fuera de este recinto, aunque aproximadamente a un kilómetro, en la Avenida Ramón Ferreiro y cerca del centro de la ciudad. Este relativo alejamiento del campus genera ventajas e inconvenientes. Los segundos inciden en la distancia de los servicios centrales, y cierto aislamiento con respecto a las demás Escuelas y Facultades; las ventajas inciden en una mayor posibilidad de relacionarse con la vida de la ciudad, así como la organización de actividades asequibles a un público diverso.

Esta escuela mantiene un límite de plazas desde el curso 1993-1994 de 65 alumnos para las especialidades de Educación Infantil y Primaria y de 50 alumnos para las especialidades de Lengua Extranjera y Educación Física. A efectos prácticos, por motivos relacionados con la nota de corte de acceso, estas dos últimas especialidades tienen una media de 60 alumnos cada una. En el informe de evaluación docente del centro elaborado en 2002-2003 se afirma que el objetivo de limitar las plazas es tratar de captar a los estudiantes que sientan más interés y vocación por estos estudios, evitando que esta titulación se rellene con los alumnos que no han logrado entrar en otras carreras y se refugian en esta diplomatura con el fin de obtener un título que no siempre va a ser utilizado profesionalmente. Al mismo tiempo reconoce que actualmente existe una importante bolsa de parados, diplomados en Magisterio, muy uniforme en toda España.

El plan de estudios reformado en el que se ubica esta investigación entró en funcionamiento en el curso 2000-2001 y se aplicó según lo dispuesto en el decreto publicado en el BOE, el 1 de Mayo de 1998. La posición de la titulación en el contexto de la USC es muy débil; por una parte porque está en una Escuela Universitaria que no tiene continuidad con estudios de segundo y tercer ciclo y, por otro, por la escasa salida profesional de la titulación en estos momentos. Hay una cierta inquietud sobre la estrategia de futuro, y un amplio consenso sobre la necesidad de transformarse en Facultad. La formación inicial de los maestros en los últimos planes de estudio resulta manifiestamente insuficiente con la condición actualmente vigente de diplomatura. En consecuencia, la corta duración de los estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, no solo pone de manifiesto la escasa valoración social que se hace de esta carrera, sino que constituye un obstáculo insalvable para acometer una formación de calidad. La formación de tres años de un maestro, debe ser intensificada tanto desde la perspectiva de su formación cultural como práctica profesional. Los créditos de la diplomatura son 203.

En el BOG del 21 Diciembre de 2011 se publica la transformación de la Escuela en Facultad, pasándose a llamar Facultad de Formación de Profesorado. Actualmente estamos en un momento de cambio y adaptación al nuevo plan de estudios para título de Grado que comenzó a implantarse el curso 2010-2011 y reduce a dos las titulaciones ofertadas: Infantil y Primaria, con un número de 100 plazas para cada titulación. Con el nuevo plan desaparece la actual división de títulos universitarios de licenciatura y diplomatura y se unifican en el título de Grado. La formación inicial en todas las carreras universitarias pasa a ser de 4 años.

4.6.2 El alumnado

Tal como han puesto de manifiesto Varela y Ortega (1985), los alumnos de Magisterio suelen constituir un grupo muy especial dentro de los estudiantes universitarios, tanto

por su origen social, vida material y universo cultural, como por las motivaciones para el estudio y las expectativas profesionales que tienen. Existe normalmente un elevado índice de alumnos procedentes del medio rural y de estratos sociales de clase media o clase baja.

En un sentido general, se trata de estudiantes con pocas oportunidades culturales, al margen de las que pueden ofrecer sus propios estudios. Por otra parte, según afirman estos mismo autores, estudiar esta profesión significa para algunos una promoción desde un estrato social poco favorecido; y para otros, representa el último recurso al que se acude por fracasar en el intento de realización de otros estudios que consideran más prestigiosos y a los que intentarán acceder tal vez por otro camino.

Sorprendido por las afirmaciones de Varela y Ortega, el profesor Otero Urtaza⁵ realizó una investigación longitudinal entre los años 1983 y 1995 para estudiar los perfiles culturales y vivencias de los alumnos que acceden a la Escuela Universitaria de Magisterio de Lugo por primera vez. A continuación se señalan algunos de los aspectos más destacables de esta investigación.

El punto de partida consistió, en palabras del profesor Otero Urtaza, en *especificar el modelo de alumno que accede a estos estudios, tipificando algunos rasgos de su pensamiento juvenil, antes que viva las transformaciones intelectuales, culturales y personales que produce una formación universitaria.*

Indagó en la cultura en la que están inmersos estos jóvenes antes de iniciar sus estudios universitarios, de comprender sus conceptos e ideas básicas sobre el mundo y su medio cultural global. Con este objetivo recogió información a través de la aplicación de un cuestionario sobre los siguientes rasgos:

Lengua hablada/ Ideas políticas y religiosas/preocupación por problemas humanos/ opiniones sobre temas polémicos / opciones culturales y de ocio / razones para estudiar Magisterio.

Sin entrar en el análisis de todos estos rasgos, señalar algunos aspectos significativos:

- Ligero predominio de alumnos castellano hablantes, católicos practicantes en una gran mayoría y moderadamente de izquierdas
- Se observa la presencia de una gran mayoría de mujeres lo que confirma el proceso de feminización de esta profesión.
- Existe cada vez una menor presencia de hijos de agricultores, grupo social del

5 Recogido del PROYECTO DOCENTE del profesor Dr. Eugenio Otero Urtaza, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Otero Urtaza, E. (1995): Proyecto Docente de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

que se ha nutrido tradicionalmente esta Escuela.

- Es muy destacable el elevado número de alumnos que estudian la carrera de maestro por causas ajenas a la misma profesión, alegándose frecuentemente el fracaso en la selectividad e imposibilidad para estudiar otra carrera.
- Una buena parte de los alumnos considera los estudios de Magisterio como un tránsito hacia otras titulaciones que ellos estiman más valiosas.

4.6.3 El Edificio de la E. U. de Formación de Profesorado:

El edificio en el que se asienta la escuela, inaugurado en 1957, responde a los planteamientos de separación de sexos de las antiguas Escuelas Normales. Se trata de un edificio antiguo que ha sufrido diversas adaptaciones para adecuarse a las funciones universitarias. Existen evidentes problemas de espacio, tanto a nivel de aulas como de aulas específicas: Música, Plástica y Nuevas tecnologías. El edificio presenta una rigidez espacial -fruto de un modelo educativo franquista- que dificulta la puesta en práctica de actividades interdisciplinares, proyectos más activos de interacción con el entorno, o espacios de encuentro e intercambio. Actualmente el centro cuenta con Polideportivo, Aula de Música con Laboratorio de Grabación, Aula de Plástica, Salón de Actos, Laboratorio de Ciencias Naturales y Aula de NT. La Biblioteca es la más veterana del campus, cuenta con más de 20.000 volúmenes con fondos desde 1828 y está suscrita a sesenta revistas.

4.6.4 El aula de plástica

El aula de plástica es muy pequeña y presenta un alto grado de carencias y deficiencias que impiden el desarrollo de la actividad docente, agravado si cabe por la naturaleza de las asignaturas que se imparten y que requieren espacios de ejecución más amplios. El aula de plástica es utilizada para las siguientes materias con un gran número de alumnado:

- *Educación artística e a súa didáctica*: 158 alumnos,
- *Procedementos Plásticos*: 136 alumnos,
- A Cor: 55 alumnos,
- *Debuxo*: 68 alumnos,
- *Desenvolvemento da expresión Plástica e a súa Didáctica*: 69 alumnos,
- Ademáis de estas materias tamén se reúnen un grupo de Plásticas Escolares II, y el Curso de Títeres que organiza la USC.

Presenta importantes carencias de seguridad e higiene, espaciales y de mobiliario:

Seguridad e Higiene: Presenta principalmente problemas que son consecuencia de la antigüedad del edificio. Se encuentra en la planta baja, con ventanas enrejadas. Colinda con la cafetería, con la consiguiente

concentración de olores. El sistema de calefacción; muy caliente en invierno y no hay regulación de temperatura. Es necesario abrir las ventanas produciendo una pérdida energética considerable. Hacia el verano, debido al alto número de ventanas, el sol calienta mucho el aula. Desconchados, focos de humedad, problemas de ventilación que impiden trabajar con determinados materiales porque expanden el olor por todo el edificio.

Espaciales: El alumno necesita un espacio de trabajo individual amplio. El escaso tamaño impide a distribución del espacio en función de las diferentes propuestas que se realicen.

Excesiva iluminación a causa de las ventanas que enmarcan toda la pared. Dificultad para oscurecer en las presentaciones de imágenes y vídeos.

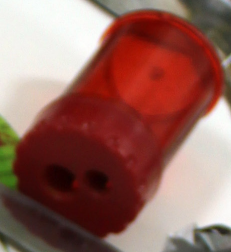
Ausencia de paredes de trabajo, -todas las paredes tienen ventanas- para la elaboración de murales, paneles, exposición de conceptos, imágenes, etc. propio de las materias.

Ubicación de 8 columnas que limitan o espacio, dificultan la comunicación profesor-alumno, e impiden la organización del aula para ejercicios específicos.

No hay acceso a Internet, ni por *wifi*, por estar apartada de las otras aulas

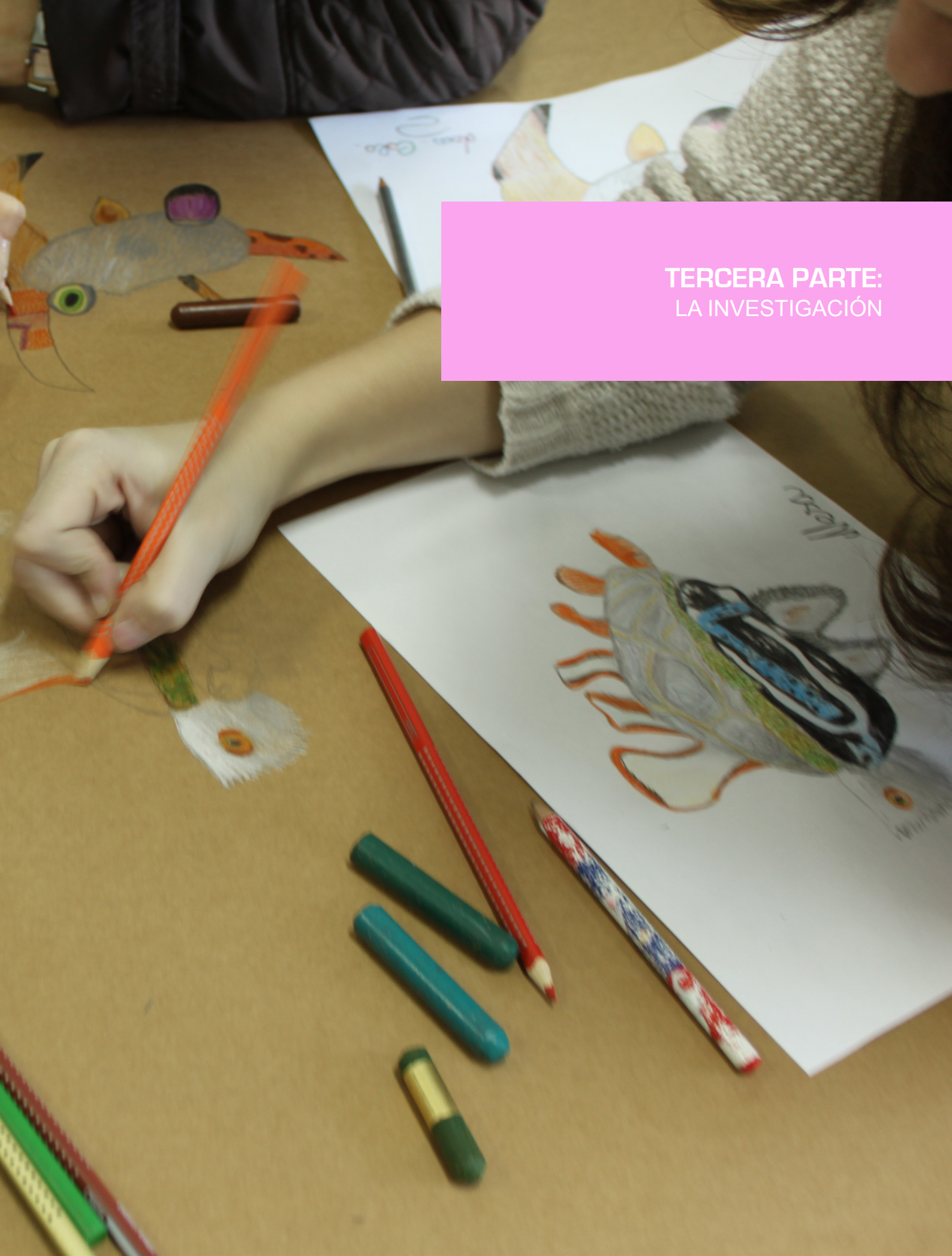
Mobiliario: Se necesitan más mesas, muebles y estanterías adecuadas, zonas de almacenaje, percheros y armarios para que los alumnos dejen los abrigos y sus materiales. Debido al poco espacio no hay posibilidad de ubicar este mobiliario.

En el curso 2011-2012, el aula de Plástica se ubicó en otro espacio del centro más amplio que subsana muchas de las carencias anteriormente mencionadas. Uno de los principales problemas del centro es la falta de espacio en el edificio, que además es compartido con una escuela Aneja. No obstante la investigación se realizó íntegramente en el aula descrita en este apartado. La nueva ubicación del aula facilita la realización de experiencias más complejas en cuanto a formato, duración y materiales, así como la visualización de los procesos y trabajos llevados a cabo.





TERCERA PARTE:
LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 5

CONFLICTOS DEL ALUMNADO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 CUESTIONES FUNDAMENTALES DEL ANÁLISIS

La literatura sobre investigación cualitativa señala la importancia de presentar los resultados de la investigación de manera que sea posible identificar tanto los datos del estudio como el proceso de análisis seguido y su interpretación (Mays y Pope, 1995). Autores como Janesick (1994) consideran que el investigador debe elaborar la manera más efectiva de exponer los resultados de la investigación, como si de un coreógrafo de baile se tratara. Otros autores como Richardson y Adams (2005) inciden en que existen diferentes maneras de escribir y exponer los resultados de la investigación cualitativa en función de la audiencia esperada y la ocasión en que se presentan.

Atendiendo a esta diversidad de audiencias y ocasiones, se ha optado por una opción doble para presentar los resultados de esta investigación. En un primer momento, se realizó una exposición con las narrativas visuales en el Museo Provincial de Lugo. En este caso, la audiencia potencial eran los alumnos de la Escuela de Magisterio o visitantes del museo y la ocasión la propiciaba la finalización de las clases y la puesta en común de los proyectos fuera del contexto académico. La exposición se articuló dando prioridad a las narrativas visuales y a la interacción de las mismas en el espacio expositivo y se omitió intencionadamente el análisis del proceso seguido y su interpretación -las narrativas performativas- quedando abiertas a la reconstrucción del espectador que se transforma ahora en coreógrafo.

El hilo conductor de la exposición (el conflicto en los alumnos) se fragmentó en las diferentes narraciones visuales (vídeo, dibujos, murales) para que el espectador pudiera reaccionar y completar lo que estaba observando a través de su propia experiencia.

Mi interés se centraba en la forma en que el espectador se apropia de los discursos en función de su identidad personal, racial, cultural o sexual. El significado se abre a constantes reinterpretaciones que dependen del contexto en el que cada uno se encuentra. El título “*Zero en conduta*” (*Zero en Conducta*) y el pequeño texto situado en la pared, a modo de cuerpo teórico funcionan como un elemento unificador, pero al mismo tiempo trazan líneas abiertas que interactúan con las narraciones particulares.

En un segundo momento, el que ahora nos ocupa, la audiencia y la ocasión vienen determinadas por el contexto académico en el que se enmarca. En este caso se optó por presentar los resultados en dos apartados: 1) los datos que emergen del estudio y 2) una serie de historias subjetivas que ilustran los procesos artísticos llevados a cabo durante la narrativa performativa, así como el conflicto visual resultante.

1. Datos que emergen de estudio:

Resultados de las narrativas escritas:

Origen del Conflicto

Propuestas iniciales

Resultados de las narrativas visuales

Resultados de las narrativas performativas

2. Historias subjetivadas

5.2 CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS QUE EMERGEN DEL ESTUDIO

En este capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos atendiendo a las diversas narrativas que hemos utilizado: narrativa escrita, visual y performativa. Antes de entrar en cuestión y para un mejor análisis de los resultados es necesario dividir los trabajos en dos grupos: Los proyectos supervisados durante todo el proceso y que participaron de las tres narrativas mencionadas y aquellos trabajos realizados por alumnos que inicialmente accedieron a la realización del trabajo, pero en los que no se llevó a cabo un seguimiento durante el proceso de elaboración del conflicto y solo se tuvo acceso a la propuesta escrita inicial y al resultado visual final. Es decir, no participaron en la narrativa performativa.

Denominamos a estos grupos A y B. Incluimos dentro del Grupo A los trabajos que participaron en dos narrativas, la escrita y la visual y en el Grupo B aquellos que participaron de todo el proceso y por lo tanto incluyen también la narrativa performativa.



En el grupo B hay alumnos más activos, que se implican, que buscan la ayuda y opinión del profesor y que permiten una posición más cercana del profesor-investigador. De los 114 trabajos 88 tuvieron este tipo de participación, realizándose con ellos un seguimiento de los proyectos que finalmente fueron entregados. El grupo A estuvo conformado por 26 alumnos que entregaron los trabajos a final de curso, pero no participaron regularmente en las tutorías al efecto o las sesiones de clase.

El seguimiento continuado consistió en la interacción constante con el alumnado, en la escucha sensible de sus procesos. En definitiva, la narrativa performativa que incide en el cuestionamiento de las propuestas iniciales presentadas, profundiza acerca de las temáticas de los conflictos, reflexiona de forma compartida sobre el medio utilizado para elaborar visualmente ese conflicto, etc.

Esta división en grupos no fue intencional. En un primer momento descarté los trabajos del Grupo A como datos que emergen del estudio, ya que consideraba que el proyecto se basaba en estrategias de creación artística surgidas a partir de la interacción con el alumnado durante todo el proceso. Sin embargo, posteriormente se convirtieron en una fuente importante de información:

- a) Documentan cómo los alumnos representan visualmente sus propios conflictos, a partir de sus narrativas maestras, sin ningún tipo de intervención externa y, por lo tanto, sirven como marco comparativo para establecer modelos de ruptura en cuanto a la interrupción de esas narrativas maestras a través de la narrativa performativa.
- b) Muestran la realidad del aula, más compleja, donde un determinado número de estudiantes no se implica con la propuesta por diversos motivos:
 - Imposibilidad de asistencia presencial por motivos de trabajo o asuntos personales.
 - Apatía general por la asignatura o la carrera.
 - Vergüenza en mostrar sus ideas en público.
 - Poco interés por el proyecto de la asignatura.

El siguiente esquema muestra el número de trabajos presentados en cada uno de los cursos académicos en los que se llevó a cabo la investigación clasificados en los dos grupos mencionados:

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	TOTAL
GRUPO A	9	4	7	6	26
GRUPO B	12 (26 alumnos)	16	29	31	88

114

GRUPO A: Participan únicamente de dos narrativas: escrita y visual.

GRUPO B: Participan de la tres narrativas: escrita, visual y performativa.

En el curso 2006-2007 el número de proyectos supervisados no se corresponde con el alumnado participante ya que el trabajo podía realizarse individualmente o en grupo.

5.3 RESULTADOS DE LAS NARRATIVAS ESCRITAS

Dentro de las narrativas escritas clasificamos dos tipos de resultados atendiendo a los diferentes textos elaborados por los participantes: Origen del conflicto y propuestas de elaboración del mismo. En ambos casos no existen diferencias significativas entre el Grupo A y B, por lo que se muestran de forma conjunta.

5.3.1 Origen del conflicto

Los trabajos se clasifican en 4 grupos atendiendo al origen del conflicto: estudios, familia, amistad y problemáticas individuales en relación a la construcción de su identidad.

Estudios: 52

Identidad individual: 21

Familia: 17

Amistad: 15

Situamos un pequeño número de trabajos, 9, en un quinto apartado: Otros, que hacen referencia a cuestiones sociales, en la mayoría de los casos procedentes de la actualidad informativa. Debido a que, en su mayor parte, estos trabajos pertenecen al grupo A (7), sin un seguimiento performativo, no se tienen en cuenta en los resultados de origen del conflicto.

A continuación se presenta cada grupo acompañado de citas extraídas de los textos presentados por los alumnos para mostrar cómo perciben su conflicto. Estas citas son literales y se referencian con una letra (H/M) que indica si es hombre o mujer, edad y año de realización.

5.3.1.1 Estudios: Este apartado es el más numeroso ya que engloba casi la mitad de los proyectos. En él podemos distinguir tres tipos de conflicto:

- a. Confrontación de expectativas vitales relacionadas con su futuro laboral, derivadas fundamentalmente por estar acabando la carrera y la dificultad de acceso al mercado laboral (oposiciones, masificación de diplomados) que se traducen en dudas sobre su decisión de haber estudiado magisterio.

Esta confrontación de expectativas vitales adquiere diferentes matices: miedo al futuro, insatisfacción con lo realizado o expectativa de sobreesfuerzo, tal como podemos observar en las narrativas escritas con las que definen su conflicto.

Miedo al futuro:

Sé que no voy a trabajar de maestra. ¿Qué voy a hacer al acabar? (M, 21, 2008)

¿Qué haré de mi vida? Seguiré estudiando, prepararé oposiciones? Son preguntas que hago continuamente en mi cabeza, pero no veo nada claro. (M, 22, 2010)

Insatisfacción con lo realizado:

Me veo a mis años con una carrera (filología inglesa), haciendo otra y con un futuro bastante incierto. ¿Realmente me servirá de algo estudiar tanto?, ¿tendré de una vez un trabajo bien remunerado?. Algunas veces me pregunto para qué me servirá todo esto, otras, me animo y me digo a mi misma que estoy muy cerca de conseguir mi objetivo. Todo el mundo me dice que todo lo que tengo me servirá de algo ¿pero cuándo...?. Realmente hay veces que me dan ganas de tirar todo por la borda y coger cualquier trabajo que no tenga nada que ver con la enseñanza, pero ¡que le voy a hacer!, es lo que me gusta. (M, 28, 2008)

Lo que estoy estudiando no tiene salida, me equivoqué al estudiar esto. (M, 22, 2009)

Tras pasar tres años en magisterio parece que se me cierra un ciclo que no sé si es un paréntesis en mi vida o si mi vida va a seguir girando en torno a lo que hice durante este período. (H, 21, 2010)

Expectativa de sobreesfuerzo:

Voy a acabar la carrera y no tengo pensado que hacer después. Haga lo que haga tendré que estudiar y seguir estudiando durante muchos años. (M, 22, 2010)

b. Conflicto de oportunidad /disponibilidad frente a vocación, referido a aquellos alumnos que acceden a estos estudios por condicionantes de su entorno -económicos, familiares, proximidad geográfica, expediente académico, falta de confianza sobre sus propias capacidades, etc.- en lugar de acceder a otras actividades o estudios que les resulten más motivadores. Este conflicto pone de manifiesto los estereotipos y la consideración social en relación con la carrera de magisterio.

No voy a poder vivir de lo que me gusta, así que estudio magisterio para tener un título. (M, 22, 2009)

Quería estudiar otra carrera, pero no pude entrar. (H, 22, 2007)

Mis padres querían que estudiara algo cerca de casa. (M, 21, 2009)

Magisterio era mi única opción para tener una carrera universitaria. (M, 22, 2009)

Es una carrera fácil. No tiene ningún reconocimiento social. Si no vales para nada, haces magisterio. (M, 23, 2008)

Desde muy pequeño descubrí que lo que verdaderamente me interesaba era el mundo de los coches, los "rallies" son mi pasión. A veces es difícil decidir sobre lo que es correcto y lo que no, pero hay que tomar decisiones y muchas veces guiarte por la cabeza en vez de por el corazón. Cuando acabé los estudios de bachillerato tenía claro que iba a estudiar el ciclo superior de automoción porque era lo que me gustaba. (H, 24, 2008)

c. Cuestionamiento sobre los contenidos y calidad de su formación académica en la Escuela de Magisterio o en otra titulación que estén cursando vinculado tanto al currículo como al profesorado.

Creo que después de todos estos años por fin me he dado cuenta de que, tal y como está el sistema educativo, todo esto de la carrera se convierte en un mero trámite. Nadie se preocupa de que aprendamos (a excepción de algunos profesores), solo de que aprobemos y, aunque estas cosas deberían ir unidas no lo están. A esto si le sumamos la desmotivación del alumnado debido a nosotros mismos, a factores externos y a profesores sin vocación, a mi lo único que me sale a cuentas es: fracaso. Fracaso de unos y de otros. De los alumnos porque cuando terminamos los estudios no hemos aprendido lo que deberíamos y de los profesores porque no han cumplido su misión que es formar y enseñar y también por qué no: motivar. Quise ir a la universidad, a mi carrera en concreto, por vocación y porque quería aprender cosas y al final todo se ha convertido en "ir sacando cincos." (M, 23, 2010)

Los profesores explican cómo dar una clase y hacen todo lo contrario. (H,23, 2007)

Magisterio no te sirve para aprobar las oposiciones y las oposiciones no te enseñan a dar clase. Lo importante es tener el título para preparar la oposición, ya aprenderás después. (M, 23, 2008)

5.3.1.2 Familia: Este apartado agrupa conflictos familiares diversos como la separación de los padres, muerte de un familiar, relaciones afectivas con la familia, enfermedades, independencia económica y afectiva, etc.

Desde siempre tuve lo que quise, es decir, viví bien, podía considerarme una niña consentida, pero desde hace 5 años aproximadamente, mi vida dio un giro total, pues mis padres se separaron y todo cambió... tuve que empezar a trabajar en un pub y en una tasca, porque en principio no me llevaba bien con mi padre, y mi madre no era capaz de costearme todo. (M, 21, 2010)

¿Qué pesa más: la sangre o una relación afectiva elegida y construida por uno mismo? Hace unos cuatro años que no tengo relación alguna con mi padre. La decisión de poner fin fue mía, aunque tampoco había otra opción. Aún después de este tiempo y pese a que no me arrepiento, no es fácil. El conflicto no se quedó cuatro años atrás sino que sigue. (M, 21, 2008)

Al acabar magisterio tengo la intención de comenzar a trabajar y a vivir por mi cuenta, aunque sea duro comenzar desde cero. Mis padres saben de esta idea pero no les gusta y piensan que aun soy joven para hacerlo, pero mi convicción es firme. El problema personal es pensar en la soledad de mi madre y mi padre en casa sin mí cuando me vaya, y pensar en eso me hace cambiar de humor en cualquier momento del

día cuando me acuerdo. (H, 22, 2010)

Este último año ha sido muy duro y difícil para mí. Mis padres se han separado, no precisamente sin problemas, y por diferentes circunstancias se puede decir que me he quedado sola en casa con mi hermano pequeño. (M, 22, 2009)

La muerte es uno de los conflictos que enmarcamos dentro del ámbito familiar y que tiene un gran peso dentro de este grupo (6). Podemos encontrar dos tipos de conflictos en relación con este tema:

Expectativas de muerte: el miedo a la muerte de un familiar (como asumir la muerte de éste como un proceso de madurez.)

A mi padre le diagnosticaron una grave enfermedad. Desde ese momento no puedo estar sola y es sobre todo por las noches cuando lo paso peor. (M, 23, 2010)

El conflicto surge por mi abuela. Ella es una persona muy mayor que me ha cuidado durante toda mi vida. Me asusta pensar que algún día llegaré a casa y ella ya no estará. Cada vez que pienso esto me pongo muy nerviosa. Yo sé que la muerte es algo natural, pero pensar en que llega sin avisar, me aterroriza, pues pasa sin hacer ruido, pero en realidad, deja miles de huecos vacíos. (M, 22, 2010)

El duelo: aprender a gestionar el dolor por la pérdida. También incluimos en este apartado problemáticas de salud derivadas de enfermedades diagnosticadas a algún miembro de la familia.

¿Qué nos hace abandonar la niñez?, ¿en qué momento nos hacemos conscientes de que ya no somos niños? Detrás de estas pregunta se esconde algo, algo que no resulta cómodo mostrar en público (...) supe así que mi conflicto reside en la muerte de un familiar, en este caso la de mi abuelo. Siento que he crecido demasiado deprisa en estos seis meses (desde su fallecimiento) y por tanto siento que la niña que llevaba dentro ya no está. (M, 21, 2010)

5.3.1.3 Amistad y pareja: Se dividen en tres grupos.

Decepción de la amistad: el conflicto se establece entre unas expectativas de amistad relacionadas con el concepto de *amistad verdadera* y la pérdida de ese ideal, a partir de algún acontecimiento percibido como una traición o engaño.

Me siento defraudada por la palabra amistad, porque no me da todo

lo que espero de ella. Quizá el problema proviene de la sociedad en la que vivimos, en la que cada uno mira por su bien, o quizá radique en mí, en que espero o necesito más de lo que se pueda pedir. (M,21, 2009)

Cuando llegué a Magisterio me di cuenta que la amistad verdadera es importante porque siempre puedes compartirlo todo y no tiene por qué existir competitividad. (M, 21,2008)

Pérdida de contacto: Entendida como fin de ciclo, ligada a la proximidad del final de carrera y las dudas sobre la continuidad de las amistades alcanzadas en esa etapa.

Me preocupa el posible distanciamiento o pérdida de contacto con mis compañeros/as que tuve a lo largo de estos tres años de carrera..... una vez acabada la carrera, no estoy del todo segura que mantenga el contacto con mis antiguas compañeras, (M, 22, 2010)

Relaciones de pareja:

Salía con un chico que me impedía relacionarme y conocer gente nueva. Provocó que me apartara de mis amigas, de mi familia, llegó a provocarme una total dependencia de él. (M, 22, 2010)

5.3.1.4 Conflictos individuales: Abarcan diferentes aspectos de la personalidad (cuestionamiento de género, soledad, indecisión, inseguridad) y también problemas físicos derivados de enfermedades, limitación física por accidente, congénita o psicológica. En este caso no nos referimos a ningún problema psicológico instaurado como tal, sino simplemente a percepciones o estados anímicos que derivan de etapas o circunstancias vitales del momento. Los trabajos derivados de problemas psicológicos como trastorno bipolar o depresión referidos por el alumnado no han sido tenidos en cuenta en esta presentación de los resultados.

Me siento una persona muy influenciable ante el mundo, ante las personas, las situaciones....y es algo que en mis veintiún años de edad no he podido cambiar. Hay ocasiones en las que me siento encerrada en mí misma, con una necesidad enorme de gritar al mundo que soy como soy, pero soy totalmente incapaz. Soy una persona fácil de convencer, incluso ante cosas que no me apetece hacer o de las que pueda que el día de mañana no me sienta orgullosa. (M, 21, 2009)

Desde que vine a estudiar a Lugo es la soledad. No es que no tenga amigas y esté siempre sola. El problema es que soy una persona que estuve siempre rodeada de gente, pues hasta hace tres años convivía diariamente con 5 personas más. (M, 21, 2010)

Debido a mi falta de decisión cuando me enfrento al dilema de elegir entre diferentes opciones, a menudo me paralizó y soy incapaz de decidirme. Debido a esto y dada mi personalidad insegura tiendo a analizar demasiado las cosas lo que provoca el no saber optar por una decisión o por otra, con las consecuencias positivas o negativas que esto conlleva, ya que siempre me quedaría la duda de qué hubiese pasado si realmente hubiese tomado el otro camino. (M, 22 2010)

Mi estatura, soy muy bajita, un problema que me marcó durante mi adolescencia y conforma parte de la persona que soy en la actualidad. (M,22, 2007)

5.3.1.5 Otros: incluimos aquí una serie de trabajos que podríamos definir como *conflictos sociales*. Estos trabajos no son significativo en el grupo B (2), pero aumentan en el grupo A (7). En el grupo A, dichas problemáticas parecen proceder de la actualidad de los medios de comunicación más que de una experiencia personal vivida. En este sentido, podríamos considerarlos conflictos mediatizados: violencia de género, contaminación, guerras, anorexia... -presentes inicialmente en algunas propuestas del grupo B, pero que son confrontados en la narrativa performativa.- En los dos conflictos del grupo B incluidos en este apartado -derechos de los homosexuales y maltrato animal- se pudo comprobar, a través de la narrativa performativa, que existía un compromiso real de sus autoras por la causa que estaban haciendo visible.

5.3.2 Resultados de las propuestas de elaboración

Las *propuestas de elaboración* son pequeños textos que inician la investigación visual donde se recogen las primeras ideas y representaciones con las que cada participante intenta llevar a cabo su conflicto. Normalmente se piden al menos tres propuestas iniciales para poder tener un marco comparativo y un mayor criterio de selección. En las propuestas aparecen una serie de imágenes que se repiten en gran número en los diferentes participantes y corresponden a imágenes con una gran carga simbólica. Estas imágenes simbólicas son utilizadas por los alumnos para llevar a cabo su propuesta y varían en función del origen del conflicto. Un símbolo es la representación de una idea, mediante un signo sin tener ningún parecido o relación con él, por asociación con una convención socialmente aceptada. Una imagen simbólica sería cualquier imagen asociada con un significado reconocido por la mayoría, de tal forma que no se den errores de interpretación, es decir, que exista una convención establecida previamente.

Por último cabe señalar que, muchas veces, con la utilización de imágenes simbólicas se intenta representar el conflicto mediante las emociones o estados de ánimo que produce. Por ejemplo, un conflicto de expectativas relacionadas con el futuro laboral puede ser representado con la imagen del laberinto que remite a un estado de confusión

e incertidumbre. En muchos casos la sensación puede priorizarse sobre el conflicto, permaneciendo este último oculto.

5.3.2.1 Propuestas relacionadas con los estudios. En el caso de los conflictos relacionados con los estudios encontramos las siguientes imágenes que se repiten en las diferentes propuestas iniciales:

El camino (21 propuestas): como representación de nuestra vida que se bifurca ante las opciones futuras: (estudiar, preparar las oposiciones, trabajar en otra cosa, irse a otro país, etc.)

El laberinto (13 propuestas): que aparece representado según la definición de Cirlot (1991: 265) como una construcción arquitectónica, sin aparente finalidad, de complicada estructura y de la cual una vez en su interior, es imposible o muy difícil encontrar la salida.

Puertas que se abren y cierran (12 propuestas): la puerta como símbolo de la comunicación entre dos estados y la posibilidad o imposibilidad de acceso de uno al otro.

La balanza (9 propuestas) : Corresponde al simbolismo de la balanza como justicia y derecho dado que representa desde la antigüedad la medición a través de la cual se podía dar a cada uno lo que es justo y necesario. En la mayoría de las propuestas es utilizada al igual que el camino que se bifurca, repuesta dos opciones que se valoran.

5.3.2.2 Propuestas relacionadas con los conflictos individuales

El reloj: (9) Normalmente representado mediante el reloj de arena como el instrumento que más visiblemente representa el fluir constante del tiempo.

Cruce de caminos: (7) Representa la duda frente a los caminos a tomar o una incertidumbre antes las posibilidades.

Juegos de azar (6) diana (2), dado(2), ruleta (2) a los que atribuyen rasgos de su personalidad.....

Puzzle: (4) Partes que hay que completar. Falta una ficha o no encaja.

Otras imágenes que podemos encontrar también son: cadenas y cuerdas que se rompen, cajas, huecos, agujeros que representan el interior de una persona.

5.3.2.3 Propuestas relacionadas con la familia

Fotografías simbólicas: (9) Hacen referencia a fotografías personales con una gran carga emocional que representan estados de ánimo: mis amigos, (la felicidad de estar como mis amigos) mis padres (la ausencia de no poder ver a mi familia.)

Emoticonos: (7) Son imágenes prediseñadas que expresan estados de ánimo y se sitúan sobre una imagen para ilustrar sus sentimientos ante esa imagen. Ejemplo: fotografía de mi familia, cara sonriendo, fotografía solo, cara triste.

5.3.2.4 Propuestas relacionadas con los conflictos de amistad y pareja

Amistad verdadera: representado con imágenes de corazones, manos unidas, flores blancas, etc.

Ruptura de la amistad: representada con imágenes de corazones o fotografías rotas, cuerdas que se cortan.

Algunas de estas imágenes simbólicas aparecen en otros conflictos pero en menor proporción, por ejemplo en el conflicto originado por los estudios se encuentra también el símbolo del puzzle, y del reloj de arena (7).

5.4 RESULTADOS DE LAS NARRATIVAS VISUALES

En este apartado se exponen los resultados en cuanto a la elección del medio empleado para llevar a cabo la narrativa visual. Solo han sido tenidos en cuenta los trabajos supervisados del Grupo B. Otras consideraciones como el proceso o las estrategias empleadas serán analizados en profundidad en el siguiente apartado; *resultados de las narrativas preformativas* y en la *discusión*. He dividido la clasificación en periodos de dos años para contextualizar un proceso de análisis que permita una discusión de los resultados más completa. El primero se corresponde con los trabajos presentados en la exposición “*Zero en Conduto*” y comprende los años 2007-2008. El segundo, abarca el período posterior, 2009-2010 donde se han introducido ligeras modificaciones en el planteamiento de la asignatura que han influido en la elección del medio.

Atendiendo al medio empleado para su elaboración podemos clasificar los trabajos en vídeo, fotografía, dibujo, escultura (estructuras tridimensionales, maquetas) e instalación.

PERÍODO 2006-2007 / 2007-2008: 28 proyectos

- Vídeo: 15

- **Fotografía:** 3
- **Dibujo:** 6
 - Soporte papel 2
 - Animación: 2
 - Mural/ instalación: 3
- **Escultura:** 2
- **Instalación:** 2

PERÍODO 2008-2009 / 2009-2010: 60 proyectos

- **Vídeo:** 28
- **Fotografía:** 6
- **Dibujo:** 17
 - Soporte papel 6
 - Animación: 12
 - Mural/ instalación: 2
- **Escultura:** 4
- **Instalación:** 3
- **Performance:** 2 (en vídeo)

Se puede observar cómo en el período 2008-10 aumenta el número de propuestas relacionadas con el dibujo, especialmente la animación. Este incremento coincide con el planteamiento de otra propuesta paralela en la asignatura; la narración visual (mediante ilustración, comic, animación, collage etc) de un acontecimiento vivido, facilitando que muchos alumnos se iniciaran en el dibujo, y tuvieran una relación más próxima con el medio desde diferentes perspectivas, técnicas y experiencias.

5.5 RESULTADOS DE LAS NARRATIVAS PERFORMATIVAS

Como habíamos señalado en el capítulo anterior, las narrativas performativas constituyen el proceso de la investigación en las que participan la mayoría del alumnado (GRUPO B). En un principio los trabajos no supervisados (GRUPO A), no participaban en la investigación, sin embargo posteriormente se convirtieron en una fuente importante de información para el análisis ya que clarifican modelos de ruptura en cuanto a la interrupción de narrativas maestras a través de la interacción performativa.

Por lo tanto los resultados de este apartado se refieren a una comparativa entre los dos grupos antes mencionados; aquellos alumnos que se implicaron en la narrativa performativa (GRUPO B) y aquellos que no participaron en la misma (GRUPO A). A partir de un primer análisis de los datos obtenidos en los trabajos y, atendiendo a las diferencias entre ambos grupos, se establece una clasificación de los aspectos emergentes en las narrativas performativas:

- Dificultades de los alumnos para la exteriorización del conflicto
- Logros dentro de la plástica en cuanto a la exteriorización del propio conflicto y los procesos de materialización.

Posteriormente se lleva a cabo un estudio de casos de trabajos que participaron de la narrativa performativa y que he denominado *narrativas subjetivadas*. Parten del análisis de situaciones de aula recogidos de forma informal que describen determinadas problemáticas en los procesos de elaboración de la propuesta.

5.5.1 Dificultades de los alumnos para la exteriorización del conflicto

A través de las narrativas performativas identificamos tres grupos de dificultades en relación a la exteriorización del conflicto, en su mayoría procedentes de discursos preestablecidos en torno a la educación artística, fruto de su formación anterior.

Dificultades derivadas de su formación artística previa
Problemas de imaginario.
Dificultades derivadas del trabajo por proyectos.

5.5.1.1 Dificultades derivadas de su formación artística previa

Se perfila un alumnado procedente de una educación artística basada, en la educación primaria, en las manualidades irreflexivas y en el escaso fomento de sus posibilidades reales y autónomas de expresión y, en secundaria, basada principalmente en el dibujo técnico como finalidad para acceder a carreras técnicas.

Los estudiantes muestran preferencias por las imágenes realistas, detalladas y de difícil ejecución. Pero, al mismo tiempo, se sienten cohibidos para llevar a cabo este tipo de imágenes mediante técnicas tradicionales como el dibujo o la pintura dado que su habilidad en el uso de estas técnicas no suele estar valorada o desarrollada para alcanzar sus objetivos.

Se observa también una ausencia de criterio estético hacia sus propias creaciones - el rechazo inicial hacia sus producciones es la norma- y el contexto en el que se ubican (cuestiones en torno a la arquitectura, el paisaje, arte, diseño, etc.) Estas carencias dan como resultado una serie de preconcepciones en torno a la educación artística que dificultan la aproximación a esta metodología de trabajo:

- La educación artística es considerada y vivenciada como *manualidades* frente a otras asignaturas que tienen un marcado carácter teórico. Por lo tanto el objetivo específico de las asignaturas de plástica aparece asociado con el desarrollo de la coordinación y de la psicomotricidad, al margen de otro tipo de aplicaciones válidas para la educación integral del alumno. También asocian el concepto de "creatividad", como un concepto fundamental de la plástica, pero no son capaces de definirlo, ni de plantear propuestas para desarrollarlo más allá del concepto de manualidades.

- Se establecen jerarquías entre aquellas asignaturas manuales, (más divertidas, pero menos académicas) y teóricas, que son vistas como más importantes.
- La educación artística es válida para las personas que manifiestan una especial capacidad o predisposición. La capacidad o talento suele hacer referencia a la reproducción o imitación de imágenes detalladas y realistas. Existe la creencia de que estas habilidades son innatas, y por lo tanto no es necesario educarse artísticamente. Estas “*personas con talento*” siempre aparecen en las conversaciones referidas en tercera persona (un amigo, alguien que vieron en algún programa de televisión o en Internet), lo que conlleva una falta de confianza sobre sus propias capacidades.
- Desconfianza y rechazo ante las representaciones artísticas contemporáneas, y las imágenes que no respondan a su visión realista del arte.
- Consideran que el gusto es un rasgo muy importante de su personalidad, sin embargo no creen necesario educarlo ni ampliarlo. Lo vivencian como una construcción personal y reaccionan incómodos cuando se les cuestiona sobre algún aspecto estético, como las imágenes simbólicas que eligen para su propuesta.

5.5.1.2 Problemas de imaginario

Aguirre (2000:243) define el problema de los estereotipos en las primeras etapas del proceso educativo como “*el uso y abuso de esquematismos gráficos, cromáticos o plásticos que, siendo ajenos a la expresividad singular y natural de las experiencias infantiles, pueblan la generalidad de sus producciones plásticas*” y señala que para estimular trabajos más personales es necesario desterrar del imaginario infantil estos esquemas configurados que proceden en la mayoría de los casos del mundo adulto. Lowenfeld diferencia esquema de estereotipo: “*el esquema es flexible y presenta desviaciones y variaciones mientras que las repeticiones estereotipadas son exactamente iguales*” (citado en Aguirre, 2000:247) El estereotipo, a diferencia del esquema, tiene un carácter repetitivo e invariable.

A lo largo de esta investigación se plantea el problema de los estereotipos en la educación superior. Los estereotipos no tienen por qué ser esquematismos, (al menos en su forma representacional) sino que son imágenes prediseñadas, a menudo muy elaboradas, procedentes de los medios de comunicación, principalmente de Internet, que los alumnos consumen y con las que llevan a cabo sus producciones plásticas. Sin embargo, a pesar de la aparente diversidad visual reducen la experiencia a la convención. Esta reducción de la experiencia ocurre tanto a nivel discursivo (amistad: dos niños de la mano) como emocional (la mirada de ojos grandes que produce ternura). Es importante señalar, que la mayoría de esas imágenes tienen ecos del mundo infantil (basadas en la imitación de productos fabricados para niños) y que,

probablemente, cada estudiante, al seleccionarlas, esté reproduciendo un imaginario similar al empleado en el ámbito escolar.

El problema de los estereotipos dificulta la construcción de un imaginario personal que parta de la reflexión y de la construcción individual. En el proceso de elaboración de la propuesta no aparecen imágenes elaboradas por los estudiantes para expresar sus conflictos, con excepción de ciertas fotografías personales, de carácter doméstico, con las que registran sus vivencias con amigos o familia. En esta investigación, las representaciones estereotipadas se refieren a imágenes simbólicas en la medida que los alumnos recurren a ellas para apropiarse, no solo del aspecto visual, sino del significado, mediado por la convención, de esa imagen. Hay que tener en cuenta que las imágenes son seleccionadas a partir de una palabra inicial, -amistad, soledad, indecisión, etc.- que inicia una búsqueda en Internet. Los principales problemas detectados serían dos:

- Apropiación simbólica: Utilización de imágenes simbólicas, elaboradas o difundidas por la industria cultural o los medios de comunicación, a las que recurren para expresar sus conflictos y sentimientos. Estas imágenes simbólicas suelen ser imágenes realistas e impersonales (por ejemplo, imágenes prediseñadas del Word). Responden a una búsqueda rápida en el Google, equivalente al copia y pega de los trabajos escritos. Ausencia de ilustraciones, o dibujos con un estilo más personal (ilustraciones de cuentos, cómics,) o de fotografías más particulares o propias. Por ejemplo, para hablar sobre sus preferencias cinematográficas, imprimen una imagen prediseñada de una bobina de celuloide, en vez de fotogramas de películas concretas.
- Determinismo discursivo: Derivado del apropiacionismo simbólico. Reducción de la experiencia a su explicación verbal, obviando otras interpretaciones fruto de la reflexión personal.

5.5.1.3 Dificultades derivadas del trabajo por proyectos

Este trabajo se planteó como un proyecto artístico. La literatura define proyecto como la planificación de un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas. La razón de un proyecto es conseguir unos objetivos específicos dentro de unos límites previamente definidos. El proyecto surge en base a una necesidad, acorde con la visión de la organización, aunque ésta puede desviarse en función del interés. El proyecto finaliza cuando se obtiene el resultado deseado, desaparece la necesidad inicial, o se agotan los recursos disponibles.

Hay una serie de problemas o dificultades con los que me encuentro derivados del trabajo por proyectos que presento a continuación:

- *Conflicto de Proceso Vs Ficha*: Debido a la falta de experiencia en la realización de proyectos, los estudiantes recurren a la metodología de fichas para llevar

a cabo la propuesta, de tal forma que persiguen obtener un único resultado final. Por ejemplo, aunque el proyecto del conflicto se desarrolla durante todo el cuatrimestre en clases o tutorías a través de un proceso personal de experimentación, el primer año no se marcaron unas fechas concretas de supervisión de los procesos y muchos trabajos se llevaron a cabo en las últimas semanas de clase.

- El conflicto del medio: Dibujo Vs tecnología: los estudiantes, en general, perciben sus propias capacidades artísticas como inferiores o defectuosas, por lo que prefieren los soportes tecnológicos para llevar a cabo su proyecto, ya que consideran que los distancian de la convención artística (realismo, virtuosismo) valorada social y culturalmente.
- *Miedo a equivocarse*: Derivado de los anteriores, el miedo a equivocarse impide la exploración del resultado y el descubrimiento mediante ensayo y error. Algunos miedos quedaron registrados en las memorias para justificar su acercamiento durante el curso: *“Hubo días que no pasé por tutoría por “vergüenza”. No es vergüenza exactamente, pero de algún modo sí, por ejemplo cuando tenía los borradores no fui a enseñarlos porque me daba “no se qué” ir a una tutoría solo para enseñar unos dibujos mal hechos en los que no se entendía nada.”* *“Decidí esperar a tener los bocetos en papel grande aunque luego los tuviera que repetir. El problema fue que al dibujar emborriné todo, porque dudo mucho y borro un montón, así que no quería enseñar los dibujos así, que daban pena. Y así una cosa por otra...”*

Como resultado de la suma de todos estos factores, se observa una falta de autonomía y ambición en la exploración del proyecto.

5.5.2 Logros dentro de la plástica en cuanto a la exteriorización del propio conflicto y los procesos de materialización

Dividimos los logros en tres apartados de acuerdo con las problemáticas que hemos ido detectando durante todo el proceso:

- Capacidad de desvinculación de las imágenes simbólicas;
- Materialización visual del conflicto;
- Estrategias artísticas llevadas a cabo para la materialización del proyecto.

Para valorar los logros se tuvieron en cuenta los trabajos realizados por el grupo A, ya que, al no tener una intervención externa sirven como marco comparativo para establecer modelos de ruptura. A continuación expongo de forma continuada los resultados del grupo A y del grupo B en las tres problemáticas mencionadas.

5.5.2.1 Capacidad de desvinculación de las imágenes simbólicas a las que recurren inicialmente como expresión visual del conflicto:

GRUPO A

- La mayoría de trabajos realizados por el grupo A recurre a la reproducción de imágenes simbólicas como expresión visual del conflicto: Los resultados coinciden con las propuestas iniciales: Ej.: El dibujo de un laberinto para indicar confusión.

- La experiencia personal sobre el conflicto se anula en el resultado visual. La imagen simbólica desencadena una narrativa que ya viene mediada por la convención, socialmente aceptada.

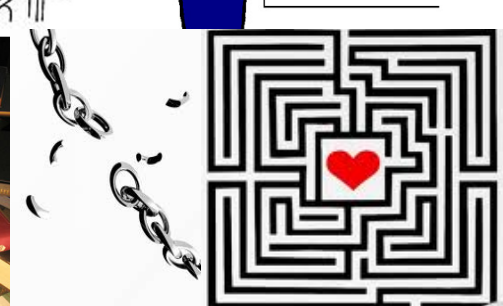
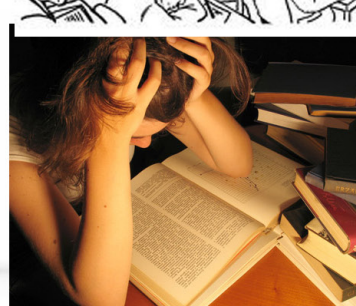
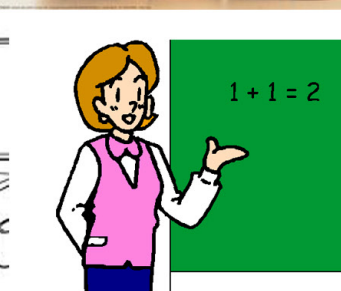
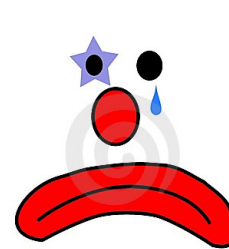
“La primera representación que pensé, fue hacer un laberinto sin salida y que estuviera completamente cerrado dibujado con acuarelas, con un punto negro que sería yo.... Porque a mi me parece que estoy en ese laberinto, sin salida, porque toda esta situación me supera... y me parece que nunca lo voy a superar.”

- Literalidad en la representación: tendencia de asociar un único significado a un significante artístico. En el proceso que escriben explican:

“Para visualizar mi conflicto he utilizado el vídeo. En él podemos ver una imagen de una niña, que en este caso soy yo, encerrada en la celda de una cárcel. A continuación y sobre la misma imagen podemos observar como está escrita la palabra soledad.”



La imagen ejemplifica un trabajo en torno al conflicto de estudios. Se recurre a una imagen simbólica: la cárcel, como representación del aislamiento y la soledad y se modifica, incorporando algún elemento personal (el cuerpo recortado). El texto escrito por encima es una forma de delimitar aún más el significado y dificulta la experiencia personal del observador.

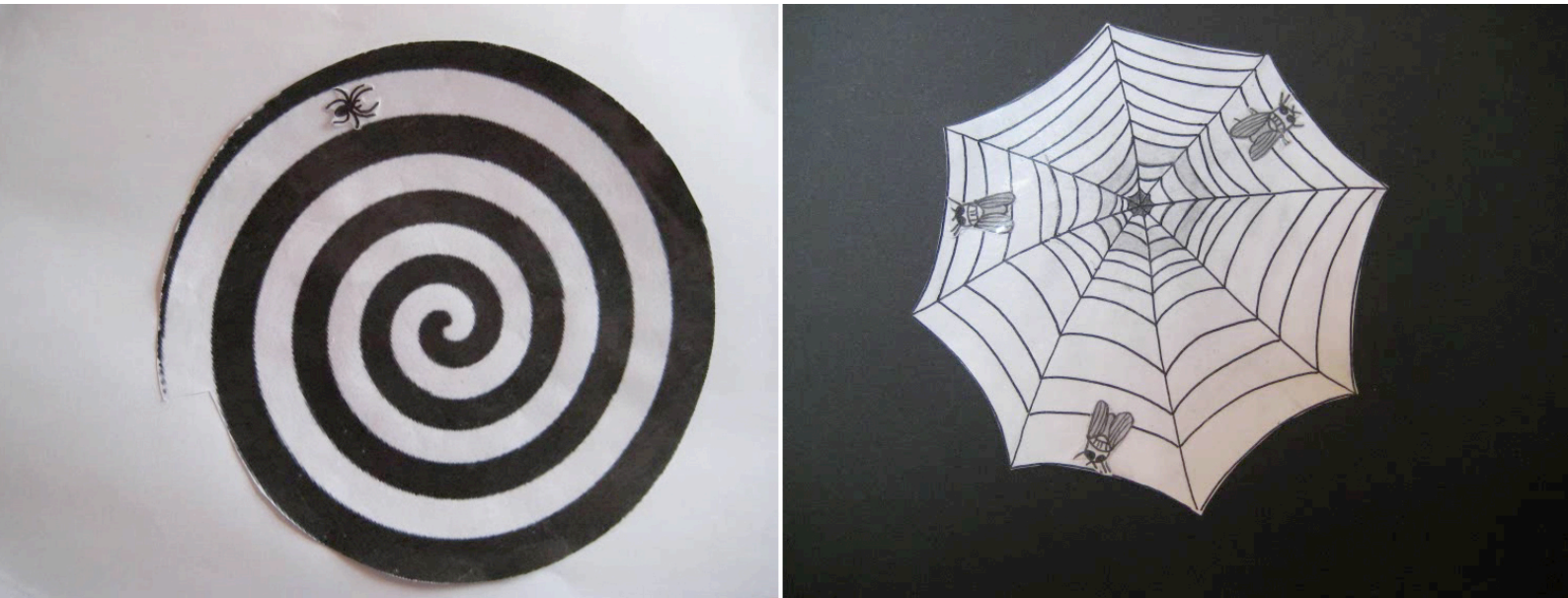


- Problemas de Imaginario: Las imágenes simbólicas (laberinto, cadenas rotas, manos unidas....) reproducen en mayor medida estereotipos de lo que se presupone que es la educación artística y el arte infantil. Normalmente carecen de estilo personal y responden a búsquedas simples en Google, apareciendo muchas veces repetidas en diferentes propuestas. Un problema que observo es que construyen su imaginario (y por extensión condicionan el de sus futuros alumnos) a partir de un *corta y pega* de imágenes sobre los que no se establece ningún tipo de reflexión ni crítica.

GRUPO B

Al igual que el grupo A, inician sus propuestas a partir de imágenes simbólicas, sin embargo, a medida que se desarrolla la narrativa performativa podemos observar:

- La experiencia personal guía el proceso de la narrativa visual. La imagen simbólica desencadena otras narrativas no mediadas por la convención sino por la experiencia. Aunque muchas imágenes simbólicas están todavía presentes, se hacen más personales, reinterpretándolas o incorporando elementos de sus vivencias.



- Mayor diversidad de interpretaciones ante el producto visual: comienzan a asociar más de un único significado a un significante artístico y abrir paso a las posibles interpretaciones del espectador.

- Utilicé una figura abstracta a partir de la cual se desenvuelva la trama de la animación. Intenté hacer una animación bastante subjetiva que incitara al receptor a pensar e imaginar.

- Con esta obra el final queda abierto, cada espectador, dependiendo de su historia personal se verá o no, reflejado en cierto modo en la obra, pues ésta ofrece una doble posibilidad de desenlace.

- Esta actividad me ayudó a ver cómo puedo transmitir una idea que tengo, sin hacerlo de una manera explícita, a través de imágenes, provocando una reflexión en el espectador que observa.

- El objetivo fundamental que persigo es que la gente que lo vea piense y reflexione, busco que se tome conciencia de esta realidad.

- Ampliación del imaginario inicial: Mayor complejidad y reflexión en la selección de las imágenes que utilizan para representar su conflicto, resultado de búsquedas más extensas y precisas. Las imágenes dejan de ser impersonales y aparecen las primeras intervenciones sobre ellas.

Las fotografías eran demasiado impersonales. Por lo tanto decidí modificar el trabajo. Como las imágenes que había utilizado previamente las tenía impresas, decidí aprovecharlas: algunas imágenes las calqué, otras las copie y otras las cambié por las que se me fueron ocurriendo. Finalmente el trabajo quedó mucho más personal.

Imagen página anterior: Al igual que otros compañeros, el autor parte de fotografías domésticas familiares para evocar sentimientos relacionados con la familia. A medida que desarrolla su propuesta aparecen criterios de selección y se establecen conexiones entre las fotografías, agrupándolas por etapas o por elementos y re-elaborando las imágenes, filtradas por un nuevo medio, el dibujo a rotulador, que llevan la imagen desde lo particular y específico hacia aspectos más generales. Finalmente incorpora textos fotocopiados y elabora composiciones con los distintos medios.

5.5.2.2 Materialización del conflicto visual:

GRUPO A:

La materialización del conflicto visual hace referencia tanto al proceso como al resultado final.

- Proceso de realización: Ausencia de proceso investigador. Suelen ser trabajos manuales en los que subyace la metodología de "ficha" basada en la reproducción simbólica. Una vez que obtienen un resultado no exploran ni investigan otras posibilidades.

- Medio: Los trabajos presentados pueden comprender diferentes medios, como dibujo, fotografía o vídeo, sin embargo, generalmente aparecen ubicados en carteles explicativos a los que se les añade texto, o su versión tecnológica, el Power Point. En estos carteles las imágenes se suelen pegar todas en la misma cartulina y se observan dificultades compositivas en la distribución de los elementos sobre la superficie y en la relación entre ellos. Se acompañan con textos en rotulador que crean confusión o bien de dibujos o tipografías de apariencia infantil.

Fotografía: La mayoría recurren a fotografías procedentes de Internet. Suelen ser seleccionadas fotografías con una carga simbólica literal producto de una búsqueda rápida en Google: cárcel, laberinto... Las imágenes presentan problemas conceptuales y formales como la literalidad, falta de criterios propios de selección (más allá de la selección ofrecida por del buscador), escasa resolución o pixelización excesiva lo que lleva a la confusión visual.

Vídeo: Realizados a partir de fotografías sacadas de Internet, presentan las mismas características que las anteriormente mencionadas. Se acompañan también de textos y frases explicativas. Utilización excesiva de efectos y transiciones.

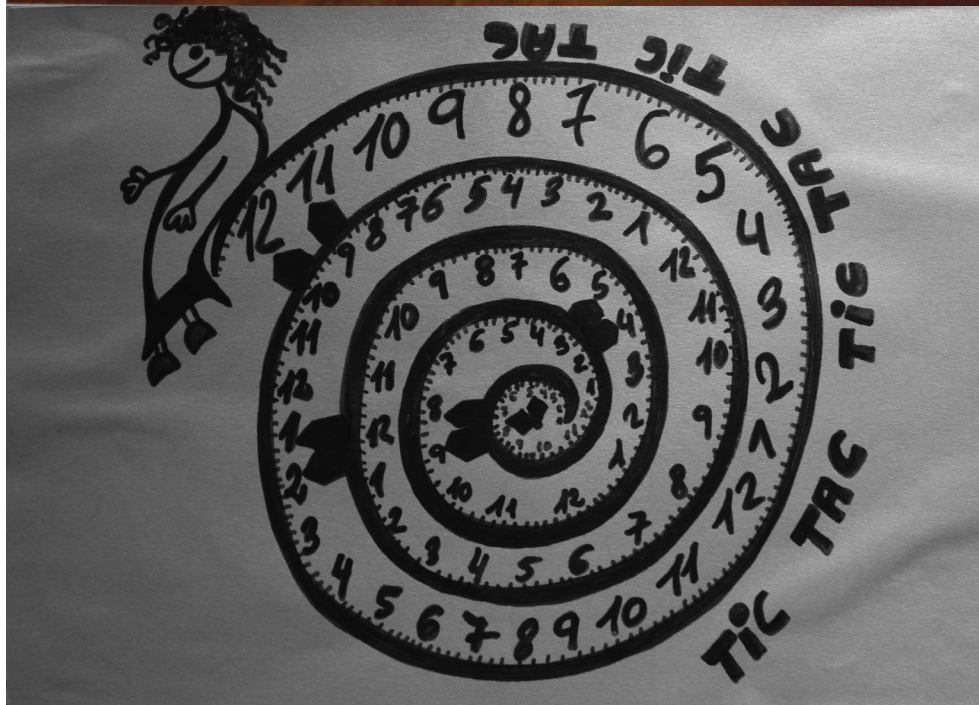
Dibujos: Los dibujos suelen ser un acompañamiento o adorno de las fotografías, (flores, rayados, muñecos sonriendo etc.) o calcos de las imágenes simbólicas previamente seleccionadas.

Textos (verbales y escritos): He incluido el discurso como medio porque he constatado la importancia que adquiere en los trabajos realizados por los estudiantes, hasta el punto de que son incapaces de separarlo del producto visual. El resultado no es un conjunto o composición entre diferentes elementos que abre paso a la experiencia del observador, todo lo contrario, son unidades independientes que se relacionan a través del discurso verbal y externo del alumno que presenta la propuesta y la dirige literalmente. Es una manera de ocultar/subsanar lo que creen ser sus limitaciones.

- Materiales: Para materializar el conflicto emplean materiales tradicionalmente escolares como algodón, pajitas, lentejas, cartulinas de colores, etc, que no se justifican con la propuesta, pero responden a una concepción preconcebida de la plástica, asociada a las manualidades. Suelen presentar problemas en la ejecución y en la relación de los materiales entre ellos.



En este trabajo podemos observar la construcción de un laberinto con cartulinas y pajitas de colores. Se reproduce una imagen simbólica con “material escolar” y se acompaña con textos que nos sitúan en el conflicto de forma literal.



Otro ejemplo de utilización de imagen simbólica. La narrativa visual coincide con las propuestas iniciales; el reloj como representación del paso del tiempo.

GRUPO B

En un primer momento, las propuestas de ambos grupos no difieren de forma significativa: metodología de fichas, medios explicativos (carteles, Power Point) y elección de materiales asociados con el concepto escolar de *manualidades*. A partir de las primeras puestas en común aparecen referencias que cuestionan los estereotipos en torno a la educación artística y el arte infantil.

- Proceso de realización: Se observa una mayor capacidad de desvinculación de la metodología de fichas. El proceso investigador se basa en la experimentación. Exploración mediante ensayo y error. En las narrativas performativas se presta especial atención a la exploración e investigación una vez obtenido un resultado.



En este proyecto los autores realizaron maquetas de los espacios de la escuela y para representar el conflicto espacialmente, dándole protagonismo a la arquitectura. Una vez terminadas las maquetas, realizaron numerosas pruebas para adaptarlas a la arquitectura y explorar distintas posibilidades de montaje.

- Medio: la elección del medio surge en la propia investigación como una parte del proceso, no como repetición de ideas preconcebidas en torno a la educación artística. En algunas propuestas se observa cómo los alumnos empiezan a construir el medio, es decir, a diseñar estrategias personales con las que llevar a cabo una reflexión propia.

Los trabajos presentados pueden comprender diferentes medios, como dibujo, fotografía o vídeo, sin embargo se observa una menor utilización de medios explicativos (como carteles o power point) y textos escritos que acompañan a las imágenes.

Fotografía: Al igual que en el grupo A inicialmente la mayoría recurren a fotografías procedentes de Internet con una carga simbólica literal y problemas conceptuales y formales. A medida que se desarrolla la narrativa performativa, empiezan a desaparecer las imágenes simbólicas en favor de otras personales. Se hacen conscientes de determinados problemas formales de las imágenes, como la pixelización, y a corregirlos o elaborar búsquedas más complejas que les ofrezcan un abanico amplio de posibilidades.

Vídeo: Ya no utilizan con tanta frecuencia imágenes procedentes de Internet en la edición de los vídeos y las sustituyen por grabaciones propias. Suelen dar prioridad a la imagen frente al texto, que adquiere menos protagonismo, y no se utilizan los efectos y transiciones específicos del programa de edición.

Dibujos: Los dibujos dejan de ser un acompañamiento o adorno de las fotografías y adquieren entidad propia. Aparecen medios como la animación y el mural, donde el dibujo es por sí solo el protagonista.

El discurso: Pierde importancia en cuanto explicación verbal externa de la propuesta, en favor de la narrativa visual y su capacidad para producir múltiples significados. El silencio, entendido como un espacio para la reflexión adquiere más protagonismo. Como el discurso es una manera de ocultar/subsanar lo que creen ser sus limitaciones, durante las narrativas performativas se trabajan aspectos que promuevan su confianza y seguridad ante lo que hacen.

Materiales: al igual que el medio, surgen del proceso investigador, y deben analizar y experimentar sus posibilidades al máximo, así como justificar su elección. Se amplía la selección de materiales y se percibe una menor utilización de elementos tradicionalmente infantiles propios de las manualidades (algodones, gomets, etc).

5.5.2.3 Estrategias artísticas llevadas a cabo para la materialización del proyecto

GRUPO A

Podemos observar que las estrategias utilizadas se articulan en torno al concepto de representación -intentar hacer ver o conocer una cosa a una persona-. Reproducen sus ideas iniciales de una forma literal, apropiándose de símbolos e imágenes simbólicas y acotando los significados que puedan surgir. Adolecen de una mirada reflexiva y crítica sobre sus propias narrativas. Dentro de las estrategias encaminadas a la representación podemos encontrar:

- Observación del contexto social, cultural, afectivo y búsqueda de información (principalmente en Internet).
- Literalidad: asociación de un significado a un significante artístico.
- Apropiacionismo de símbolos, significados, imágenes, con un uso mediado por la convención.
- Mímesis, en cuanto reproducción de estereotipos y convenciones asumidos en torno a la educación artística o al arte infantil.

No se detectan estrategias contra-narrativas o bien son más difíciles de identificar ya que no se establecieron las narrativas performativas y por lo tanto no hay información sobre el proceso seguido.

GRUPO B

Al igual que en el Grupo A inicialmente observamos que las estrategias utilizadas se articulan en torno al concepto de representación reproduciendo sus ideas y creencias literalmente mediante símbolos e imágenes simbólicas. En este sentido las estrategias representativas coinciden con las anteriormente mencionadas: literalidad, mímesis y apropiacionismo de la convención de los símbolos

A medida que se desarrollan las narrativas performativas se percibe una presencia de estrategias artísticas contra-narrativas, que interrumpen o cuestionan esas creencias desde la reflexión personal.

Aunque estas estrategias no aparecen de forma aislada, sino formando parte de un proceso más complejo, voy a ejemplificar una serie de estrategias artísticas -de acuerdo a la clasificación establecida en el capítulo 4- a partir de las propuestas elaboradas por los alumnos en las dinámicas performativas.

Estrategias experienciales:

- Observación del contexto social, cultural, afectivo. Investigan sus experiencias / Búsqueda de información y documentación. (Se profundizan las búsquedas de Internet, y se amplían a otros medios más contextuales, fotografías que ellos realizan en su entorno...)



Este proyecto documenta fotográficamente la situación de abandono de las escuelas rurales. En el trabajo reivindica la escuela rural, (donde la autora estudió de niña y donde le gustaría ejercer como maestra) y parte de la preocupación por la renuncia desde la administración gallega, que ha comenzado a cerrar las pocas escuelas que quedan abiertas.

- Dinámicas performativas: Recrean situaciones cotidianas; charlas, acciones, gestos, para hacer conscientes determinados aspectos antes inadvertidos.



Este proyecto lo conforman una serie de secuencias muy cortas, de apenas 10 segundos, enlazadas consecutivamente que recrean escenas de la vida cotidiana donde los protagonistas tienen que tomar una decisión: un chico decidiendo entre dos bebidas, un hombre escogiendo entre dos corbatas, una chica que no sabe a que puerta llamar porque las dos tienen el mismo número etc. Se trata de situaciones en apariencia banales que no muestran la resolución, omitiendo las posibles finales, de tal manera que los personajes parecen estar atrapados en ese pequeño fragmento de su vida.



- Inmersión experiencial: viviendo o reviviendo una experiencia de forma plena.

Dos compañeras se intercambian un día de piso y documentan con vídeo las decisiones que toma cada una respecto a determinados aspectos cotidianos de la otra; la ropa que visten, cómo se maquillan, la compra del súper, la utilización del ascensor o la escalera, etc. Pequeñas variaciones de lo cotidiano, que ofrecen soluciones diferentes en el mismo espacio.

- Empatía: posicionamiento desde el otro para conocer y vivenciar las narraciones de los otros participantes en una misma experiencia.



La autora diseñó una pieza para mostrar su vídeo que denominó “la caja empática” y consistía en una estructura de forma rectangular a tamaño real con una puerta para poder entrar. Una vez dentro del pequeño espacio te encontrabas de frente al vídeo, donde un corro de personas se ríen mientras la cámara las recorre en círculos. El espectador se sitúa en el centro, las risas parecen dirigirse hacia él, el objeto de burla.

Estrategias deconstructivas:

- Polifonía del discurso: referido a la mezcla de distintas voces, un constante cambio de posiciones de una a otra, que dé acceso a nuevas conexiones entre las distintas narrativas participantes y explore los límites entre ellas,



Este vídeo muestra una animación de zapatos que se agrupan. Reunidos en corro se oyen las voces de distintos grupos de mujeres, diferentes opiniones ante un acontecimiento. Nunca les vemos las caras, pero a través de los objetos reconocemos las voces y le asignamos un rol, el grupo de madres, las niñas, las señoras mayores etc.

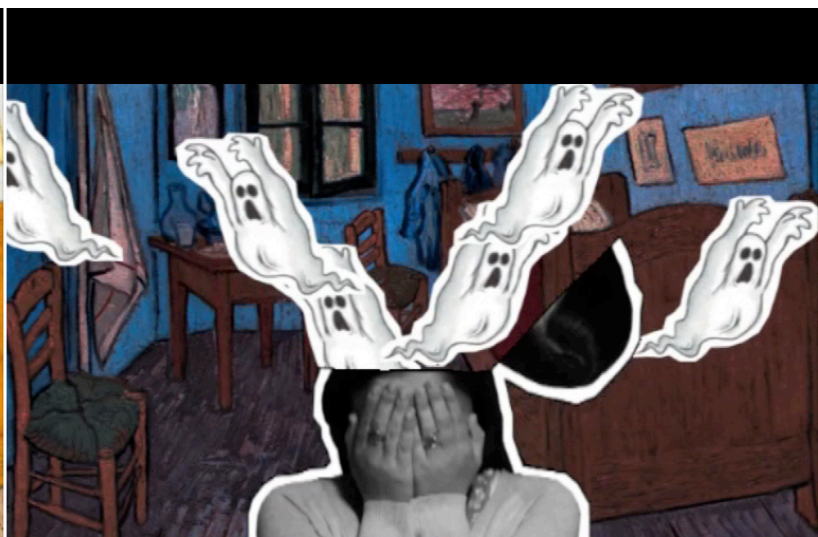
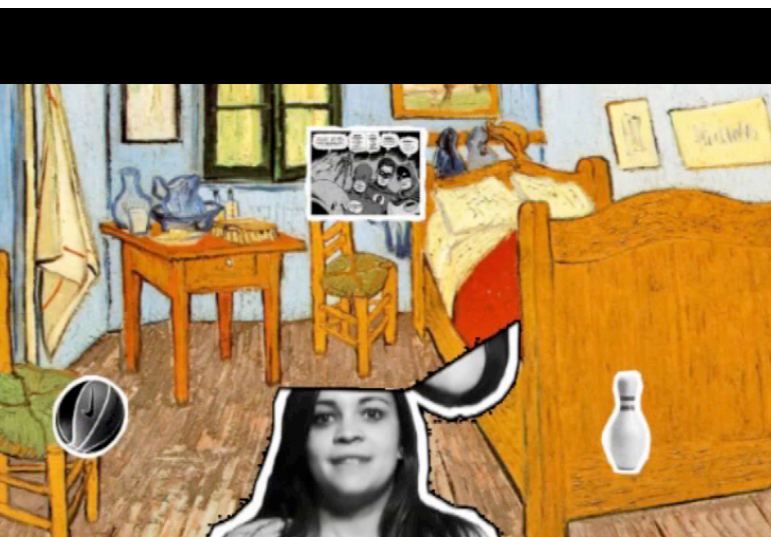
- Yuxtaposición y descontextualización: de imágenes, narrativas, conceptos.

Para este proyecto su autor recopiló material sobre su participación en competiciones de coches. Había vídeos, fotografías, pegatinas, piezas mecánicas, etc.. Finalmente el trabajo se hizo con dos vídeos de choques que había tenido, grabados desde el interior del coche, y una imagen de un aula de la facultad donde estudia económicas. Durante el vídeo, de apenas un minuto, yuxtapone estos dos medios procedentes de mundos tan distintos; justo en el momento en que se produce el golpe, aparece intermitentemente, por unos segundos, la imagen del aula.



El cuadro de Van Gog se transforma en el decorado de una animación donde su autora incorpora nuevos elementos para recrear las diferentes situaciones y estados de ánimo que, a partir de un acontecimiento familiar, es incapaz de hacer frente en público y oculta en su habitación.

- Apropiacionismo de símbolos, significados, imágenes, vaciándolos de sentido original y dando paso a otros significados distintos a su origen.



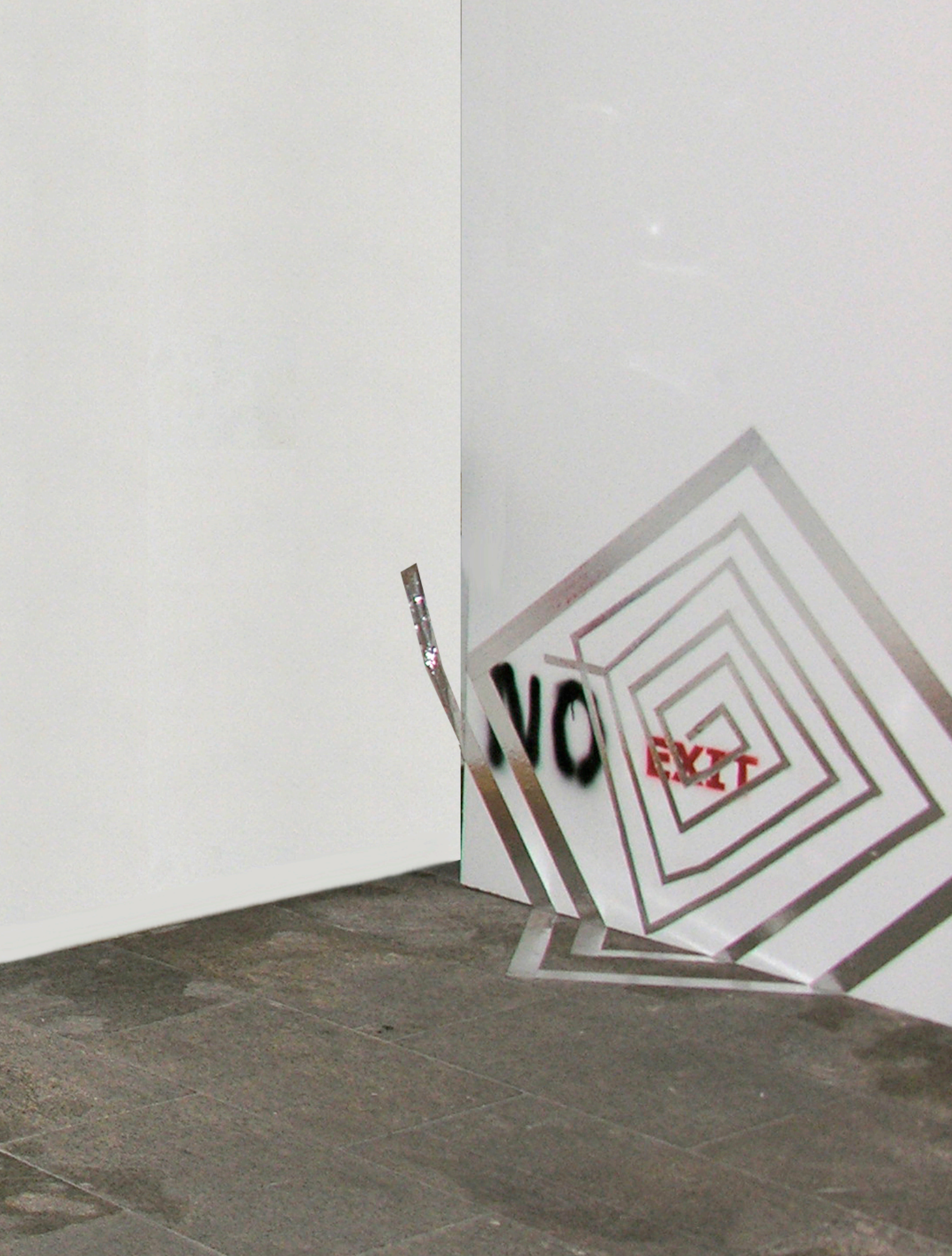
- Distanciamiento afectivo, cultural, despersonalización y des-realización; percibirse como un observador externo a si mismo y al mundo, sentir que nada es real.



La autora de este proyecto parte de una fotografía de carnet que difumina gradualmente. El vídeo resultante consta de una única secuencia donde podemos ver como la imagen inicial se desvanece hasta que finalmente se convierte en una mancha de color, sin ningún referente identificable.

Estrategias constructivas:

- Creación del medio: La construcción del medio implica centrarse en el proceso de elaboración del mismo, diseñando a su vez estrategias con las que llevar a cabo una reflexión propia y personal. El medio actúa como un tamiz donde se filtran diferentes experiencias y tipos de información (imágenes, dibujos, música, etc.).



NO

EXIT

Este proyecto parte de la imagen del laberinto. Se realizó una composición en la pared utilizando materiales diferentes como pintura de spray, plantillas y cinta adhesiva. La plantilla formaba la frase "NO EXIT" y una vez pegada en la pared, cerca del suelo, su autora la cubría con cinta adhesiva plateada conformando una especie de red que se expandía por el espacio. Durante el montaje pude observar que, a diferencia de los otros alumnos, que necesitan un control mayor sobre el resultado final, la autora elaboró su pieza en el espacio de forma no predeterminada, mediante ensayo y error. Aunque también existía inseguridad y miedo a un resultado insatisfactorio, su forma de trabajo era más vivencial, partía de su experiencia en cada momento, para observar y valorar los resultados formales a medida que avanzaba. Con más tiempo, esta forma de proceder hubiera sido un punto de partida-germen para desarrollar trabajos conceptualmente y formalmente más complejos.

Collage, como proceso interactivo y abierto a la experimentación. En el collage se ensamblan elementos diversos en un todo unificado; conviven las narraciones personales, históricas, políticas y estéticas. Es un espacio donde la construcción de significado es abierta y cambiante que permite trabajar con la información desde diferentes estrategias.



En estos collages animados, su autor mezcla fotografías de su entorno con dibujos hechos a mano para elaborar situaciones que parten de su realidad de estudiante y nos llevan a otros momentos imaginados que abarcan cuestiones en torno a su futuro tanto académico como profesional - estaba planteado la posibilidad de dejar los estudios de magisterio- y las reacciones familiares que podían desencadenar estas decisiones.



5.6. ESTUDIO DE CASOS: HISTORIAS SUBJETIVADAS

Los estudios de casos se centran en las dinámicas performativas establecidas entre investigador- participante, en tanto construcción y reconstrucción de su propio conflicto. Algunos autores consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Yin (1993), afirma que el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use. En esta tesis, el estudio de caso se presenta como una estrategia de investigación; una investigación empírica que investiga un fenómeno dentro de su contexto en la vida real (Lamnek, 2005). La intención del estudio de caso no es generalizar datos a otros casos, sino participar conjuntamente, explorando y transformando la realidad de los que participan.

Sisto (2008) aborda el cambio en la relación con el otro en la producción de investigación desde los paradigmas positivistas -como proceso de recolección de datos en un sujeto, tomado como objeto- hasta la investigación cualitativa contemporánea entendida como un proceso de producción dialógica que surge de la relación entre dos sujetos posicionados de modos diversos. Esta relación es compleja, porque no es simplemente un proceso de conexión y extracción de datos sino un proceso de construcción o coconstrucción entre el investigador y lo investigado (Holstein y Gubrium, 1995; Alvesson, 1999; Wiesenfeld, 2000; Denzin, 2001; Parker, 2002; Denzin y Lincoln, 2002; Denzin y Lincoln, 2003.)

La investigación cualitativa según Wiesenfeld (2000:7, citado en Sisto)

“Reivindica una forma de relación investigador/a-informante, en la que las experiencias de vida de los informantes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso”

Denzin(2003) considera que en el momento actual de la investigación cualitativa, los investigadores no solo escriben la cultura sino al mismo tiempo participan de ella, la *“performan”*. En este momento, denominado *“comprensión participativa”*, la investigación dialógica es considerada como una participación activa por todos los agentes que intervienen en este proceso. Sisto (2008) tomando como autor de referencia a Bajtin señala que *“la investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.”*

Para que no se produzca una asimilación de la realidad a partir de construcciones y esquemas cognitivos preestablecidos por el investigador, éste tiene que dar lugar a una investigación vivida, de interacción con el otro, de tal manera que ambos, investigador e investigado, se reinterpretan durante el proceso. *“En el acto de la comprensión se*

lleva a cabo una lucha, cuyo resultado es un cambio y un enriquecimiento mutuo” (Bajtin, 1979c/1982: 364 citado en Sisto 2008).

Las historias subjetivadas que presento a continuación no se orientan hacia un proceso de interpretación que busca organizar la diversidad de propuestas, dándoles orden y consistencia ni pretenden representar/explicar las vivencias de las personas que participan en la investigación. Son narrativas que reconocen la investigación como un acto participativo donde la subjetividad de las vivencias y experiencias conforma un espacio de encuentro que modifica a todos los participantes.

Estas historias subjetivadas atienden a trabajos individuales y de grupo y engloban los cuatro cursos académicos que duró la investigación. A continuación presento una selección de trabajos paradigmáticos de los cuatro grupos de conflictos -estudios, familia, amistad y personales- atendiendo al porcentaje de proyectos entregados en cada apartado.

- Estudios: 5 casos divididos en:
 - Conflicto de oportunidad/disponibilidad: 2
 - Expectativas vitales relacionadas con su futuro laboral: 2
 - Cuestionamiento sobre contenidos y calidad de su formación: 1
- Familia: 3 casos:
 - Conflictos familiares: 2
 - Expectativas de muerte: 1
- Amistad: 2 casos
 - Decepción de la amistad: 1
 - Pérdida de contacto: 1
- Conflictos individuales: 2

Los datos de la investigación son confidenciales. He optado por designar cada caso con un nombre propio, ya que cada caso es un participante o grupo, y es más coherente con la investigación narrativa. Las anotaciones en cursiva son extractos de las narrativas escritas iniciales o de la memoria que realizaban los alumnos del proceso.

5.6.1 Conflictos relacionados con los estudios

A) Conflicto de oportunidad/disponibilidad frente a vocación.

CASO 1

Andrés (23)

Curso: 2006-2007

Mi conflicto soy yo mismo; pasan los años pero parece que sigo estando en los 18. No sé que quiero hacer con mi vida. Me gustaría hacer diseño de moda (y voy a intentar pasar la prueba de acceso este año) pero mis padres no están muy por la labor... y aunque sé que es mi vida y debería hacer lo que quiero, en el fondo me afecta: ¿Diseño de moda u opositar? ¿Lo que quiero o lo que quieren?.

Andrés era uno de los pocos alumnos de la clase que utiliza el dibujo como un medio de expresión propio. Sin embargo no lo supe hasta más tarde y por casualidad; un grupo intercambiaba apuntes de otras asignaturas y observé como los de Andrés estaban ribeteados por diseños de patrones de moda. A pesar de esto y aunque asistía a clase con frecuencia, no se implicaba demasiado en la asignatura y se mostraba al margen.

La claridad con la que expresó su situación personal me ayudó a comprender su actitud:

Quiero proyectar mi vida en el ámbito del Diseño de Moda. Estos tres años en magisterio me han servido para madurar, conocer gente, etc, por eso no los considero perdidos, sino que he ganado una experiencia que no podría tener de otro modo (período de prácticas, la vida social en la Escuela Universitaria...) Pero, a día de hoy me resulta imposible imaginarme dentro de un aula como maestro (quizá esto cambie dentro de unos años). Pienso que siendo maestro no sería feliz al cien por cien (aunque hoy en día ¿quién lo es?).

Durante las primeras semanas Andrés trabajó en grupo para la realización del proyecto. Sin embargo el grupo no avanzaba hacia propuestas concretas, y actuaba más como un escudo donde resguardarse y pasar desapercibido. Después del día de los apuntes le pregunté por los diseños de ropa y a partir de ahí me enseñó sus dibujos. La separación –tanto mental como física- entre los dos mundos: clases y diseño de moda era evidente. Al intentar establecer puentes entre ambos el dibujo parecía el lugar común.

Finalmente Andrés optó por realizar una serie de dibujos sobre apuntes de asignaturas. Pero esta vez no eran dibujos en los márgenes del papel sino dibujos de mayor tamaño que ocupaban el espacio central de la hoja, adquiriendo el mismo protagonismo que los apuntes. De esta forma, al mismo tiempo que elabora sus diseños, hace visible un

proceso -el de dibujar mientras se cogen apuntes- que reflexiona sobre los métodos de transmisión de información en el aula; un aspecto sobre el que Andrés era bastante crítico. *“La mayoría de los profesores de la facultad hablan de cómo dar una clase pero hacen todo lo contrario.”*

Para acceder a los conflictos desde la voz del alumno, necesitamos desprendernos de los roles que hemos interiorizado como alumnos y profesores. Tanto los suyos (el profesor que controla y evalúa) como los míos (el alumno que no muestra interés). Esta barrera es siempre un reto en todos los trabajos y derrumbarla es un proceso lento, una *performance* en la que se avanza a través de la confianza. No solo a partir de las palabras; contar una historia personal, una anécdota, mostrar interés. También el cuerpo cobra protagonismo; la presencia, la rapidez de los movimientos, reírse. Es un diálogo de los pequeños detalles, una escenografía, donde un pequeño gesto, puede abrir o cerrar posibilidades de participación e implicación en el proyecto.

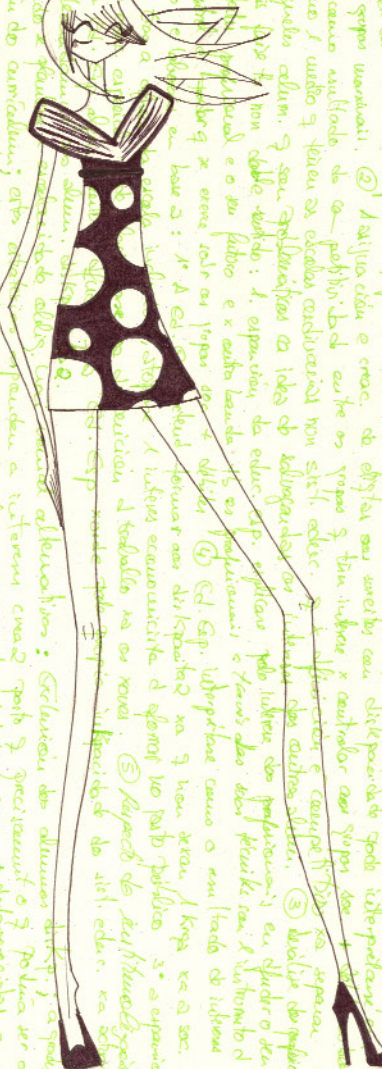
Sobre cómo llevó a cabo el proceso del dibujo Andrés comenta: *“Los dibujos han sido realizados sobre hojas de apuntes de diversas asignaturas de la carrera de Magisterio. Lo que hacía en un principio era la silueta a lápiz, dibujar la ropa por encima y finalmente pasar a tinta. En unas cuantas ocasiones, el dibujo pasado a tinta no me convencía tanto como antes de pasarlo. A veces era difícil de realizar, pues la falta de inspiración que tuve durante los últimos meses ha sido enorme. Debido a esto, tuve que recurrir a algunas revistas de moda y páginas web para conseguir alguna idea. Una vez acabé los 16 dibujos, fueron pegados en una pared a modo de mural.”*

Respecto al resultado final de mi proyecto, estoy satisfecho (pues es realmente como me siento) pero el resultado de alguno de mis dibujos no me acaba de convencer. Supongo que es debido a que esperaba algo “muy bueno” y no lo conseguí plasmar en el papel, no sé.

Tipología de estilos: O estilo de vida ou o modo de vida é o resultado de um conjunto de escolhas e decisões que o indivíduo toma ao longo da vida, influenciadas por fatores como a cultura, a religião, a educação, a idade, o sexo, a personalidade, etc. O estilo de vida pode ser considerado como um conjunto de hábitos e comportamentos que se tornam característicos de uma pessoa ou de um grupo social.

Tipologia de estilos: O estilo de vida ou o modo de vida é o resultado de um conjunto de escolhas e decisões que o indivíduo toma ao longo da vida, influenciadas por fatores como a cultura, a religião, a educação, a idade, o sexo, a personalidade, etc. O estilo de vida pode ser considerado como um conjunto de hábitos e comportamentos que se tornam característicos de uma pessoa ou de um grupo social.

Tipologia de estilos: O estilo de vida ou o modo de vida é o resultado de um conjunto de escolhas e decisões que o indivíduo toma ao longo da vida, influenciadas por fatores como a cultura, a religião, a educação, a idade, o sexo, a personalidade, etc. O estilo de vida pode ser considerado como um conjunto de hábitos e comportamentos que se tornam característicos de uma pessoa ou de um grupo social.



Aproximações da habilidade motora:

- O crescimento dos próprios processos cognitivos.
- A regulação e controle do comportamento.
- As características do controle executivo.

Estímulos:

- A presença de estímulos → Processamento
- A aproximação a Utopia:
- Obj. Real de Desenvolvimento
- Sist. de mediação
- A linguagem externa

A influência das fontes motivacionais e do esforço:

- A "Teoria da Atribuição" (Weiner, 1974)
- Atribuição de sucesso ou fracasso
- Expectativas de êxito e fracasso
- atribuem a êxito ou a culpa a determinadas capacidades.

Escritas com maior rendimento:

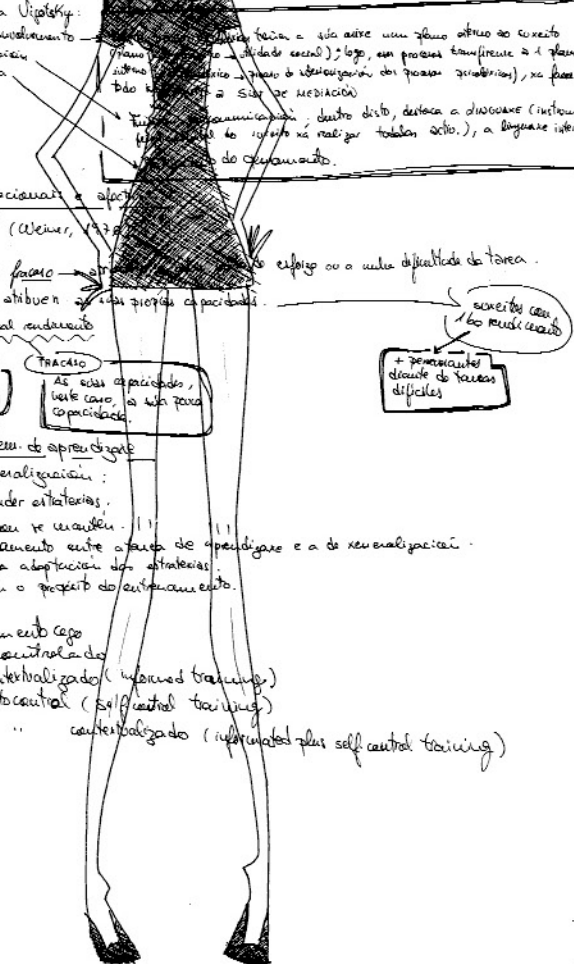
- ÊXITO: Tabela externa (notas, resultados)
- FRACASSO: As suas capacidades, neste caso, as suas capacidades.

Regulação cognitiva e problemas de aprendizagem:

- Os problemas de generalização:
- Probl. na aprendizagem estatística;
- A aprendizagem usual vs. anormal;
- Não há acomodamento entre a tarefa de aprendizagem e a de generalização;
- Gestão inadeq. na adaptação das estratégias;
- Os escritos ignoram o processo do ensino-aprendizagem.

Métodos de ensino-aprendizagem:

- técnicas de ensino-aprendizagem
- A desistência controlada
- Adestrar. centralizado (structured training)
- " " " autônomo (self-control training)
- " " " centralizado (structured plus self-control training)



(2) Posteriormente ao nascimento, centra todo o esforço em (5) o próprio corpo e no desenvolvimento do mesmo.

Teoria de Piaget: Epistemologia genética

Na Teoria de Piaget, a inteligência é o resultado de um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida. O indivíduo constrói o conhecimento através da interação com o ambiente e da resolução de problemas.

(1) A forma concreta do conhecimento baseado em los capacidades de 1 del etapa evolutiva.

(2) Conhecimento da estrutura, da organização e da configuração totalizada de los sistemas organizados e organizados que lo vinculan al mundo exterior.

Tanto los niños como los adolescentes, como los adultos, venen en contacto con los problemas y los desafíos que se les presentan en el desarrollo de sus capacidades.

(1) 0-2 años: Sensoriomotor (2) 2-6 años: Preoperacional

(3) 6-12 años: Operacional concreto (4) 12 años y más: Operacional formal

(1) dos capacidades del niño son: la capacidad de representar los elementos de la realidad y la capacidad de resolver los problemas basados en el ensayo-error.



CASO 2

Olivia (21)

Curso: 2006-2007

Al igual que en el caso de Andrés, el proyecto de Olivia comenzó en una charla informal. Hasta ese momento, las propuestas presentadas se correspondían más a un conflicto mediatizado (cambio climático, violencia de género...) que a una reflexión personal sobre su situación actual. La charla surgió a partir de las imágenes que tenía pegadas en la carpeta. Como ella me informó, eran de una serie de televisión argentina titulada *Rebelde* sobre un grupo de estudiantes que forman un grupo musical. Al sacar el tema Olivia empezó a hablar muy animada. Coincidimos que podía ser un buen punto de partida recopilar toda la información posible sobre la serie; imágenes, CDs, carteles, etc, para llevar a clase. También le pedí que reflexionara sobre por qué le gustaba la serie y por qué se sentía tan identificada con los personajes.

Rebelde es una serie fantástica en la que se perciben muchos valores importantes como la lucha por la libertad, el respeto, la amistad, la familia; pero es una mezcla de realidad y ficción lo que se traduce en transmitir ideas y reflejar aspectos que no se cumplen en nuestra sociedad. Personalmente esta serie es un apoyo porque comparto varios de los ideales que se ven en ella (...) pero también crea una sensación de "choque" porque en la realidad no siempre se tiene esa actitud de rebelión hacia los superiores, hacia las autoridades; no se dice lo que se piensa con esa decisión. Tampoco se mantiene un grupo con esa determinación y confianza. En la vida real suele haber comportamientos diferentes según las situaciones, no se tiene un único grupo, sino que suelen variar dependiendo de cada una de las etapas que se viven.

Existía un proceso de identificación con un ideal ofrecido por la serie de televisión, pero al mismo tiempo ese proceso llevaba implícito el reconocimiento de no pertenecer a ese ideal. El "choque" al que se refería Olivia, desvelaba una situación contradictoria: su deseo de alcanzar un modelo de vida diferente y la ya asumida imposibilidad de conseguirlo.

A mi me gustaría dedicarme al mundo de la música, porque desde siempre disfruté bailando en las fiestas (bailo hasta en mi casa en el salón). Me imagino subida a un escenario cantando y bailando para mucha gente. Esto me ayuda a relajarme cuando llego a casa y tengo que estudiar.

Por supuesto estoy convencida que esa profesión no es segura, para tener algo fijo hay que preparar las oposiciones.

Para el proyecto Olivia realizó dos vídeos grabados en su habitación. Ambos constan de un único plano con cámara fija. En el primero se la puede ver a ella cantando y bailando una canción del grupo Rebelde. El encuadre abarca también un espejo lateral, por lo que al moverse su imagen se desdobra por momentos. En el segundo vídeo, la

cámara, situada sobre una mesa de escritorio, recoge el primer plano de unas manos escribiendo en los apuntes. La proximidad de la cámara hace que el sonido al escribir y pasar las hojas de los apuntes se perciba con mucha claridad y fuerza.

En un primer momento Olivia quería cambiar el fondo de la escena de baile, superponiendo con el ordenador un escenario de un concierto y eliminando las paredes de la habitación. Finalmente la imagen no se retocó y se presentaron los dos vídeos simultáneamente de manera que en el mismo espacio convivían ambas acciones.

Para hacer el proyecto me grabé en vídeo. En una escena escribiendo como si estuviera estudiando y en otra bailando. Al no estar acostumbrada, lo repetí varias veces hasta que me parecía que quedaba mejor, aún así no estaba totalmente convencida de mi trabajo, porque creía que algunos detalles salían antes más logrados, sobre todo, en las escenas del baile. La parte en la que aparezco escribiendo, dura menos tiempo y quizás por eso no le encontré tantos fallos. Además pasé momentos de preocupación cuando se le agotó la batería a la cámara digital dos veces, justo cuando estaba ultimando los detalles del proyecto”

El proceso fue complejo para ella, acostumbrada a una forma de trabajo más organizado: *Fue entretenido y difícil a la vez, ya que lo que iba recopilando me parecía ameno, puesto que era lo que a mi me gustaba, pero en el momento de ver aquello que se adaptaba mejor a lo que estaba buscando, me supuso mayor esfuerzo. Había momentos en los que no sabía por donde empezar hasta que me tranquilizaba y pensaba con más claridad. Otras veces, se me ocurrían varias ideas al mismo tiempo y no las daba plasmado en el papel porque estaban desordenadas la mayoría de ellas. Era bastante caótico.*



B) Confrontación de expectativas vitales relacionadas con su futuro laboral

CASO 3

Diego(22), Lorena(22) y Natalia (22)

Curso: 2006-2007

Diego y Natalia son estudiantes de Magisterio y Lorena es estudiante de Trabajo Social. En una primera charla buscaron puntos de inflexión en sus vidas que fueran coincidentes. Acabar el bachillerato y empezar la universidad resultaba un momento decisivo para los tres, especialmente para Diego y Natalia que optaron por estudiar para ser maestros en el último momento. La incertidumbre que vivieron al acabar el bachiller y las rápidas decisiones que tuvieron que tomar, les llevaron a reflexionar sobre los motivos por los que eligieron sus respectivas carreras.

Diego: En ningún momento de mi etapa de estudiante en ESO y BAC se me había pasado por la cabeza estudiar Magisterio. Aproximadamente desde los 10-12 años mi idea era estudiar enfermería. Siempre me gustó ver operaciones, cicatrices, heridas... Durante la ESO mis notas eran buenas por lo que sí podría estudiar esa carrera. Todo empezó en el BAC cuando tuve que repetir curso. Mi nota media era muy justa para estudiar enfermería; todo dependería de los resultados del selectivo. Debido a unos problemas afectivos y personales un par de meses antes del selectivo, no salió como se esperaba, quedándome a 3 décimas de poder estudiar enfermería en Vigo. Apoyado por mi madre que había estudiado magisterio hace 25 años me dijo que me matriculara antes de perder un año. Tres años más tarde me encuentro a un paso de terminar esta carrera que no era lo que inicialmente quería estudiar, pero hoy por hoy me encuentro encantado”

Natalia: Una de las decisiones más complicadas que he tomado en mi vida ha sido qué hacer después de acabar el instituto y aprobar la selectividad. No tenía claro qué quería estudiar pero lo que sí sabía era que quería comenzar una carrera universitaria. Durante toda mi vida se me habían pasado por la cabeza miles de profesiones que me gustaría realizar pero cuando llegó el momento de escoger lo que me marcaría en un futuro no tenía ni idea de lo que hacer. Sin embargo en el momento en que tenía que cubrir la matrícula y escoger la carrera que me gustaría estudiar, surgió algo que marcó mi vida y me hizo ver lo que me podría llegar a interesar en un futuro. Mis padres me dieron una noticia increíble; iba a tener una hermana. La verdad es que fue sorprendente, pero en ese instante me empecé a interesar por la carrera de magisterio(...) Finalmente tras pasar mucho tiempo en magisterio y realizar las prácticas me dí cuenta que esto es lo que realmente me gusta y en lo que quiero trabajar.

Estas reflexiones sobre la elección de la carrera me recordaban a las que en ese momento otro grupo de alumnas (Beatriz, Camino, Laura y Susana) estaban elaborando

sobre su llegada a magisterio. En todas ellas, la llegada a Magisterio se producía de una forma casual y sin planificar. Fue Lorena, que estudiaba Trabajo Social, quien introdujo un nuevo concepto que hasta ahora no había salido en ninguna de las charlas: la vocación.

“Razones hay muchas para hacer cualquier carrera, otra cosa diferente es la vocación. A mi siempre me gustaron los temas de tipo social, las problemáticas que se ven tan solo salir por la puerta de casa, las que se ven por la televisión o los periódicos.

Aunque Lorena también había tenido muchas dudas a la hora de decidir su futuro universitario, finalmente se guió por lo que en aquel momento más le gustaba; los temas sociales. Resultaba paradójico que de 7 personas trabajando en dos proyectos independientes en relación a factores que condicionaron la elección de su carrera universitaria, la única mención a la vocación fuera precisamente de la alumna de libre configuración que no estaba estudiando para ser maestra. En ese momento, se estableció una pequeña comunicación entre los dos grupos, para que analizaran esta situación desde perspectivas diferentes.

A través de las conversaciones se establecieron dos perspectivas: Por un lado la mirada desde el *exterior* de la carrera, es decir, las imágenes procedentes de los medios de comunicación, la familia o la sociedad con respecto a las Escuelas de Formación de Profesorado que habían condicionado su decisión de elegir esa carrera e incluso su actitud en ella. La puesta en común de sus narraciones previas daba cuenta de la escasa valoración de magisterio desde esos ámbitos. No era necesario hacer encuestas; todos habían vivido de una forma u otra esa falta de valoración hacia la carrera y la profesión de maestro (poder aspirar a más, sin salida laboral, unos estudios fáciles...) Pero qué pasaba desde dentro, ¿cuál era la mirada desde el *interior*, a través de los ojos de estudiantes que ya están cursando la carrera, que interactúan dentro y fuera del aula pero que quizás, tal como se reflejaba en las conversaciones, no han expuesto sus reflexiones públicamente a sus compañeros ni a los profesores?. ¿Cuántos, como ellos, han entrado con unas expectativas tan bajas, sin identificación, ilusión o compromiso con la escuela?. ¿Y ahora?, ¿se sentían identificados con los estudios que estaban realizando?

Surgió la idea de hacer públicas las voces de los alumnos-compañeros como una manera de dar a conocer la mirada de magisterio desde el interior y de esta forma comunicar, reflexionar y establecer un debate desde el propio centro.

Este proyecto no solo nos sirvió para ver las dificultades que tuvimos nosotros a la hora de elegir una carrera sino que también observamos las dificultades de nuestros compañeros. Pretendemos dar a conocer la visión de magisterio desde el punto de vista de la gente que aquí se está formando. De este modo se podrán cambiar las cosas negativas y enfatizar las positivas.

Propusieron realizar preguntas a los estudiantes de su curso (3º) para establecer cuáles eran los motivos que les llevaron a estudiar magisterio y si se sentían identificados con los estudios que estaban realizando. La finalidad no era elaborar una estadística, sino hacer públicas las voces de sus compañeros. Era importante que las respuestas fueran fácilmente visibles para el resto del alumnado y profesorado y que conservaran su individualidad, más allá de valoraciones cuantitativas, por lo que decidieron usar también otros medios como la fotografía o el vídeo. Hubo dos propuestas iniciales:

- Grabar las respuestas de los alumnos en vídeo y presentarlas en un monitor a la entrada de la escuela.

- Fotografiar a cada alumno entrevistado y acompañar la imagen con las respuestas escritas presentándolas todas en una pared del centro.

Finalmente optaron por la segunda opción. Elaboraron un modelo de fichas con la imagen de cada estudiante - a modo de fotografía del D.N.I.- y sus respuestas y las distribuyeron por el centro. De alguna forma remitían a las fichas que los alumnos entregan a los profesores al principio del curso con sus datos, pero en éstas, la fotografía adquiría más protagonismo. Se difuminaba la idea de encuesta o estadística ya que las respuestas tenían una cara, la de un compañero, al que conocías, tal vez solo de vista, o la de un alumno que participaba en clase, o que solo había ido los primeros días.

Situaron las imágenes y el texto sobre las paredes del centro, como un mural. Las preguntas no aparecían visibles y el espectador tenía acceso a las respuestas, que actuaban como enunciados completos. En los textos se podía leer que una gran parte del alumnado no había escogido magisterio como primera opción de estudio, pero ahora les gustaría dedicarse a la enseñanza profesionalmente. Aquí presento sus conclusiones:

La mayoría de los compañeros entrevistados no están aquí por vocación sino de "rebote". Sin embargo los alumnos están a gusto realizando esta carrera, en gran parte debido a las prácticas escolares.

Algunos de nuestros compañeros entrevistados no están muy contentos con la manera de dar las clases de algunos profesores ni con algunos de los compañeros, ya que hay mucha competitividad.

Desde nuestro punto de vista la carrera de magisterio sigue sin estar demasiado valorada, tanto dentro como fuera de la escuela. Es algo que nosotros creemos que hay que cambiar y con el tiempo se debe de mejorar.

Como investigador, me sorprendió conocer la gran cantidad de alumnos que se habían matriculado "en el último momento", es decir, cuando ya se habían agotado todas sus otras opciones de estudio, y me ayudó a comprender su desmotivación y apatía. También destacó la importancia que para los alumnos tienen las prácticas escolares

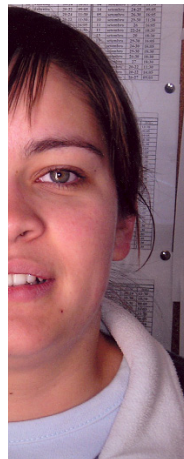
y cómo es precisamente esa experiencia práctica (frente a las clases teóricas) la que consigue motivarlos. Para acabar, decir que algunos de mis compañeros se sintieron molestos con determinadas frases de los estudiantes. Unos, amablemente, me lo hicieron saber, otros retiraron las fichas alegando que estaban en espacios de tránsito.



1. Por vocación

2. Como conclusiones buenas diría que me di cuenta de que realmente estaba estudiando algo que me gustaba. Lo que más negativo veo de la universidad es que quizás sea demasiado teórico todo y al final, lo que realmente vamos a desempeñar como futuros maestros no se nos ha enseñado prácticamente.

3. Los casi tres años de carrera, y sobre todo las prácticas, me han servido para darme cuenta de que tomara la decisión correcta, con lo cual, no me arrepiento en absoluto de mi decisión.



1. Porque siempre me interesó trabajar con niños aunque no fue mi primera opción. Quería hacer alguna carrera relacionada con la filología.

2. De la carrera puedo decir que hubo cosas buenas y malas. De las buenas destacaría los dos meses de prácticas que me ayudaron a ver que estaba haciendo algo que me gustaba. Como conclusiones menos buenas, me parece una carrera muy teórica y no práctica como tendría que ser, puesto que el trabajo que vamos a desempeñar es más bien práctico; y las clases siguen siendo magistrales.

3. El tiempo que estuve aquí, estuve muy a gusto y me sirvió para darme cuenta de que me gusta esto, con lo cual no me arrepiento de hacer esta carrera.

CASO 4

Raquel (28)

Curso: 2007-2008

Raquel es licenciada en Filología por Lengua inglesa. Al igual que otros licenciados que cursan magisterio, intenta ampliar su oferta laboral para poder presentarse a las oposiciones para maestro. Después de haber trabajado durante varios años en Londres, el tener que volver a estudiar otra vez, le lleva a replantearse sus decisiones. Raquel partió de una historia personal para llevar a cabo su proyecto utilizando la investigación narrativa y reconstruyendo la experiencia vivida:

La historia se remonta a hace ya un par de años, y todavía parece que fue ayer. Además aún hoy parece estar latente en mi mente. Son muchas las preguntas, a veces sin respuesta, de por qué en aquel momento tomé una decisión que incluso hoy me cuestiono si fue la más acertada. El caso es que tras un largo periodo de tiempo viviendo en un país extranjero, lo cierto es que ya estaba perfectamente integrada en él. Puedo decir que fue el momento de mi vida en el que lo tuve todo, excepto una cosa: mi familia biológica. Cuando digo que lo tuve todo, me refiero a lo que se entiende por salud, amor, trabajo, amistades. Estas últimas consideradas allí como mi auténtica familia. Lo que todavía hoy ronda por mi cabeza es: ¿cómo teniéndolo, tomé la decisión que tomé?

(...)

Tomada entonces la decisión final de regreso a casa (...) mi gran conflicto interior, sigue latente: ¿Debería regresar? ¿Retomar lo ya iniciado? ¿Luchar por lo que realmente me satisfacía?. En definitiva ¿pensar un poco más en mi misma? Porque creo que mi mayor defecto, sin duda fue pensar en los demás, especialmente en mi familia más que en mi. Actualmente lo voy superando, hago lo que me gusta (¿o no?), pero incluso así me faltan elementos para completar lo que en un momento ya tuve, es por eso que cuanto más lo pienso, más dudo de que actuara en mi propio beneficio, pero dicen que nunca es tarde...

Raquel utilizó la narración escrita para contar sus vivencias y pensamientos mientras elaboraba el proyecto. Transcribo el texto porque recoge la reflexión sobre el proceso en primera persona.

Uno de los objetivos básicos de esta actividad y reflexión era el término "identidad narrativa" como herramienta que nos ayudase a observar, cuestionar y construir nuestra identidad. Se trataba de plasmar lo que tantas veces hacemos, una narración de una historia o un relato, pero de un modo diferente al convencional. Teníamos que hacer una narración visual abierta al espectador, al contexto y a las condiciones de los mismos.

Una vez escrita la historia personal, tuve que pensar cómo la iba a plasmar. Llevó su tiempo, pues los materiales de los que disponía eran básicamente

fotos que podían ayudar a recordar lo narrado. Lo único que en un principio se me ocurría era hacer una secuencia de fotografías, pero este medio no acababa de convencerme, pues aunque para mí dirían mucho solo con mirarlas, podrían haber resultado inútiles para otros espectadores. Debo decir que también influyó la ayuda que en su momento me proporcionó el profesor, con sus lluvias de ideas, de las cuales, de hecho tomé la decisión de escoger una: el dibujo en un mural.

En un principio me pareció algo exagerado, hacer un mural de unos 3x3 metros, pero poco a poco lo fui aceptando y viendo que no era tan descabellado. Ahora tenía el medio (dibujo en un mural) el problema que le sucedía era ¿qué dibujar? Como ya decía antes, el material del que disponía era fotográfico, entonces lo que haría sería dibujar las fotografías que yo consideraba apropiadas para incluirlas dentro del mural. He aquí las grandes dificultades y horas de pensamiento. Se me ocurrían ideas, claras y concisas, pero demasiado complicadas como para plasmarlas. En vistas de estas primeras dificultades decidí que fuesen como fuesen las imágenes, necesitaba un marco, un contexto visual donde irían las fotografías o imágenes. Ese sería el eje central del mural, alrededor del cual giraría el resto. Y ¿qué iba a dibujar? Es simple: un largo camino que a la mitad se bifurca y es justo ahí cuando se puede, pienso yo, ver claramente que lo que se representa es un conflicto. Escoger un lado u otro. Quedaría a elección del espectador, no así para mí, que como es normal sabía el destino final...

Lo que me quedaba ahora era llevarlo a la práctica y así fue. Los colores elegidos para dibujar fueron negro y blanco sobre papel, y el tipo de pintura acrílicos y rotuladores. El camino (eje central) lo dibujé en negro, pues como decía era lo más importante a destacar. A lo largo del mismo dibujé las imágenes que consideré oportunas y que finalmente casi todas eran bastante impersonales, es decir, la mayoría las saque de Internet. Digo impersonales porque cualquier persona podría aplicarles un sentido igual o diferente al que yo les atribuí. La técnica del dibujo, o mejor dicho de calcado de las imágenes fue con un proyector. Proyectaba las imágenes, luego las dibujaba con un fino lápiz para finalmente rematarlas con rotulador o acrílicos según fuera el caso.

Un detalle que quisiera mencionar es que la mayor parte del trabajo se llevó a cabo en el aula, o mejor dicho, el proceso de dibujo, porque la búsqueda de imágenes y planteamientos de lo que sería el proyecto, transcurrió en mi casa frente al material y el ordenador. Señalar que el proceso de elaboración fue muy satisfactorio, en cambio no lo fue tanto la reconstrucción de la historia y la búsqueda de materiales para dibujar, pues sentimientos, recuerdos que parecían estar en el olvido afloraron y claro.... ¡qué melancolía!

Sin lugar a dudas fue un trabajo laborioso, pensado, que a mi por lo menos me hizo ver lo que a lo mejor en su día no me había llegado a plantear como un conflicto propiamente. Imagino que mi historia puede ayudar (visualmente)

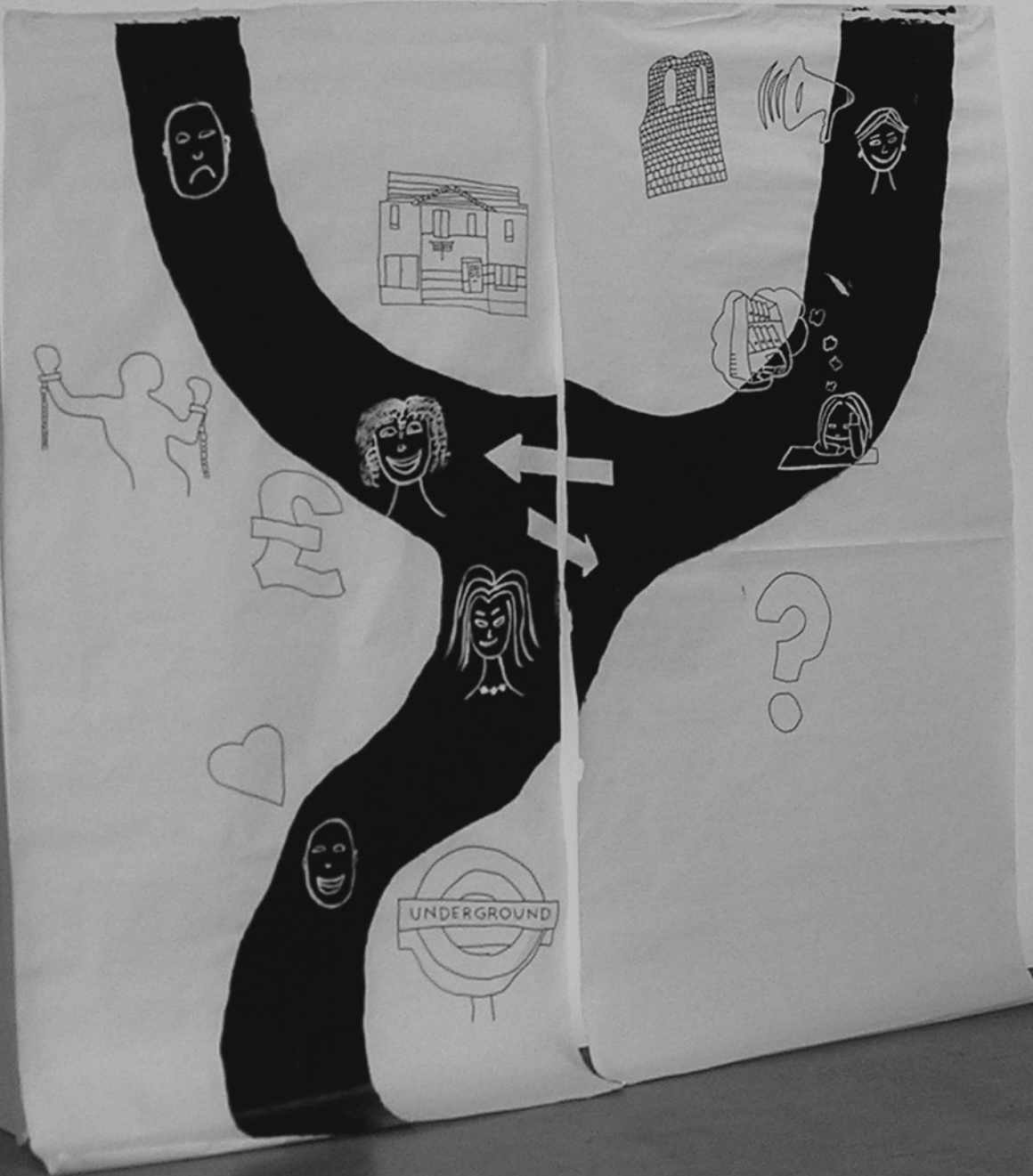
a otras personas a, de alguna forma verse reflejadas en ese gran mural, que seguro que con otros detalles y pequeñeces, captan el mensaje en general de la obra. Con esta obra el final queda abierto, cada espectador dependiendo de su historia personal se verá o no, reflejado en cierto modo en la obra, pues ésta ofrece una doble posibilidad de desenlace.

Algo que aprendí y creo que es bastante importante, y que quizás con anterioridad no me había planteado es que el arte, definitivamente puede ayudarnos a producir nuestra propia experiencia, a ver, a criticar aspectos de las sociedades que nos rodean y, en el mejor de los casos, y lo que será más recomendable, a actuar sobre ellos, bien sean positivos, potenciándolos o negativos, denunciándolos o evitándolos. Pero para que todo esto funcione y el arte tenga el lugar que se merece, otras políticas deberían de llevarse a cabo, comenzado cómo no, por la vigente legislación del sistema educativo.

Como pude observar en clase, tanto en las charlas como en su actitud, este trabajo fue un reto para Raquel en dos frentes. Por un lado, como ella ha expresado con claridad, supuso enfrentarse a los recuerdos y analizarlos desde el presente. Por otro lado, trazado más sutilmente en la reflexión, la materialización del proyecto. Sobre este último quería hacer un breve inciso.

Es difícil que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca cuando una persona esta convencida de que no tiene aptitudes para ese aprendizaje. A la hora de la realización de un proyecto artístico el principal obstáculo al que se enfrentan muchos alumnos es la convicción de su incapacidad para expresarse artísticamente. Ese obstáculo es a menudo infranqueable ya que ha sido construido a lo largo del sistema educativo. De ahí que los alumnos se sientan más cómodos trabajando en soportes no tradicionales como el vídeo o la fotografía que los alejan de los estereotipos y las expectativas de lo que creen que es una obra de arte.

Uno de los retos a los que se enfrentó Raquel fue precisamente la elección del medio, el mural, para la materialización del proyecto. El mural, como medio, implica un soporte y técnica tradicional -pared y dibujo- A diferencia de Andrés, que tiene interiorizado el dibujo como forma de expresión, el dibujo para Raquel es algo más ajeno que remite a una convención de "realismo" o de "virtuosismo" que no coincide con las expectativas que ella tiene de sí misma. Enfrentarse al mural supuso de alguna forma enfrentarse a las convenciones artísticas socialmente aprendidas y por lo tanto a sus creencias sobre si misma frente a ese medio. El proyector como una herramienta en la realización del mural sirvió en principio como un refuerzo para acercarse a la convención (suplir "sus carencias" en el dibujo) pero finalmente se convirtió en una herramienta creativa, con independencia del realismo, que le ayudaba a superponer y combinar unas imágenes con otras.



C) Cuestionamiento sobre los contenidos y calidad de su formación académica

CASO 5:

Azucena (22)

Curso: 2009-2010

Estamos a punto de acabar la carrera y me surgen muchas preguntas sin respuestas. ¿Seré capaz de ofrecer a los alumnos una buena enseñanza que les sirva para formarse como personas?, ¿es suficiente la formación que hemos recibido en la facultad?, ¿seremos maestros pasivos que nos veamos incapaces de actuar?... Creo que estas preguntas que me propongo son la consecuencia de la manera en la que nos han ido formando durante estos tres años.

Azucena expone su conflicto muy claramente la primera semana. Su conflicto se remonta al cuatrimestre anterior, en el período de prácticas tuvo dificultades para desarrollar propuestas de trabajo propias, al margen de las realizadas por el maestro tutor.

Nuestra formación se ha ido basando, fundamentalmente, en aprender teóricamente unas cuantas metodologías que ni siquiera podemos poner en práctica, pues cuando llegamos al colegio donde realizamos las prácticas esas metodologías ya están impuestas por el profesor de la clase...

El practicum juega un papel fundamental en los programas de formación de maestros ya que su sentido curricular es ofrecer a los alumnos la posibilidad de tener un contacto directo con su futuro escenario profesional participando en las actividades reales de enseñanza y de gestión institucional que se desarrollan en las escuelas. Este primer contacto con la realidad profesional es muy importante para conectar la construcción del conocimiento teórico adquirido en el ámbito académico y la construcción del conocimiento práctico a través de la experiencia práctica reflexiva en el ámbito profesional.

Este conflicto plantea varios puntos débiles en la supervisión del practicum: Falta de una planificación previa con el profesor tutor del trabajo que deben desempeñar los alumnos durante su estancia y falta de coordinación entre los supervisores para llevar a cabo una acción coherente e integrada en el programa formativo.

Tras varias ideas iniciales, elabora un vídeo que consiste en una secuencia de fotografías en dos escenarios. La primera serie está realizada en un aula de la escuela. Es un encuadre frontal, delante del encerado, como si fuera la maestra de una clase. A través de la sucesión de fotografías vemos cómo pasa el tiempo, por las fechas que aparecen pintadas en la pizarra, y los cambios en el vestuario y los peinados. Pero ella sigue siempre estática en la misma posición. En la segunda escena, aparece como alumna, sentada en el pupitre. Al igual que en la primera, percibimos el paso del curso,

5.6.2 Familia

A) Conflictos familiares

CASO 6

Marta (24), Cristina (23) y Rebeca (22)

Curso: 2006-2007

Como punto de partida Marta, Cristina y Rebeca hablaron entre ellas de sus experiencias personales para conocer que puntos en común podía haber dentro de su biografía. En un principio encontraron dos:

- La elección de la carrera, magisterio. *“La gente de nuestro entorno nos desmotivaba porque existen ciertos prejuicios pensando que es una carrera inferior y sin salida laboral.”*
- La relación con la familia, *“ya que en este momento los padres trabajan muchas horas fuera de casa y los niños se quedan demasiado tiempo solos”*

Con estos planteamientos realizaron una pequeña autobiografía, para hacer una puesta en común y decidir que aspecto analizar. *“Llegadas aquí, nos dimos cuenta de que nos implicábamos personalmente mucho más en el tema de las relaciones familiares y decidimos realizar el trabajo sobre ese tema.”*

Transcribo extractos de las autobiografías donde se habla de las relaciones que mantienen con la familia, especialmente con sus padres. La de Rebeca fue la más extensa y la que canalizó de una forma más personal el carácter autobiográfico de la narración. Las de Marta y Cristina fueron más sintéticas.

Rebeca: Tengo 21 años y mi vida hasta el día de hoy ha transcurrido como la de cualquier otra persona, he ido a la escuela, he tenido muchas amigas y algún que otro amigo, y como mucha gente, las circunstancias de la vida han hecho que tuviese que cambiar de amistades. ¿Cómo he vivido mi infancia, mi vida hasta hoy? Tengo que decir que por momentos muy feliz y por otros muy sola. Veréis, yo he nacido en Suiza, al año y medio de nacer me vine con mi madre para España junto con mis otros dos hermanos, quedándose durante un año mi padre solo en Suiza para trabajar y ganar dinero para mantenernos a todos. Somos tres hermanos y entre cada uno nos llevamos unos tres años. Por lo que me tienen contado, durante ese año, mi madre, mis hermanos y yo vivimos en la casa de mi abuela paterna, junto a un hermano de mi padre (al cual yo llamaba “papá”. Y es que para mi, la presencia de mi padre era sustituida por la presencia de mi tío. De hecho cuando mi padre volvió de Suiza, yo no lo quería -lloraba en su “colo”, no quería dormir con él... y seguía llamando “papá” a mi tío-). Mis padres, junto a otra hermana de mi padre y su marido, se hicieron una casa en Sarria y nos fuimos a vivir todos para allí (nosotros en el primero y mis tíos en el segundo). Mi padre empezó a trabajar como taxista y mi madre

como camarera y mientras ellos trabajaban a mi y a mis hermanos nos dejaban a veces con mi tía, a veces con unos vecinos... (...)

El hecho es que los años pasaban, mis hermanos dejaron de estudiar (el mediano ni tan siquiera sacó el graduado) y se pusieron a trabajar. Mis padres trabajaban hasta muy tarde. Cuando yo me levantaba para ir a la escuela ellos ya no estaban. Mi madre nunca venía a comer, porque trabajaba lejos y ya comía en el trabajo, y mi padre, cuando llegaba a tiempo era el encargado de hacer la comida, si no, el primero de mis hermanos que llegase antes era el que se encargaba. Recuerdo muchas veces que mi padre llegaba, se hacía un bocadillo y se volvía a marchar. Mis hermanos a las tres entraban a trabajar y yo, me quedaba toda la tarde sola en casa. Reconozco que para la "libertad" que tuve siempre me hice muy responsable (demasiado, yo creo). Me obsesioné con los estudios, llegué a pasarlo realmente mal por culpa de los nervios y es que, de pronto, yo era la encargada de todas las tareas de la casa, ya que mi madre nunca llegaba antes de las diez, y yo además tenía que estudiar día y noche por la obsesión que tenía.(...)

Hace dos años he empezado la carrera y, desde el primer año comparto piso con tres compañeras más. Desde que pasaron las Navidades del primer año de carrera no he vuelto apenas a quedarme a dormir en casa, porque total para que voy a ir si en casa nunca hay nadie. Mis hermanos trabajan, en cuanto salen del trabajo se van con sus novias, mi padre sigue trabajando igual que antes o más porque ahora mi madre abrió un bar al lado de la parada de mi padre y cuando no está haciendo viajes está ayudando a mi madre en el bar. Mi madre trabaja de lunes a sábado de 7 de la mañana hasta el cierre (doce o una de la mañana); de hecho ahora ya se come en el bar. Y yo, tengo novio desde hace 5 años y 5 meses (el cual si me descuido ya está más integrado en la familia que yo: trabaja con mi hermano, como siempre en el bar...) y al salir de trabajar siempre viene a Lugo. El caso es que, ahora al pasar tanto tiempo sin ir a casa veo y siento cómo mis padres me echan de menos y se alegran de verme, incluso diría que mi padre el que más; sin embargo sigo notando ese distanciamiento. Noto en mi padre como si a veces quisiese hablar conmigo pero no se atreve, no sabe cómo, y a mi me pasa lo mismo con él. Sé, que ambos me quieren y que lo que han hecho y siguen haciendo, es luchar por darnos todo lo mejor. Sé que no les puedo reprochar nada, pero tampoco puedo decir que comparta su forma de vida y de relacionarse con sus hijos. Solo espero que a mis hijos no les falte ese cariño que veces me ha faltado a mí. Cariño que ahora sé que sentían pero que, a mi padre por su forma de ser y a mi madre por el escaso tiempo que pasaba en casa, no demostraban, al menos como yo quisiese que fuese.

Marta: Siempre he vivido en un piso con mis padres y mi hermano. Mi madre es peluquera, trabaja ocho horas la día (por lo menos), mi padre se pasó media vida trabajando en talleres de chapa y pintura en los que, sin duda, pasaba más de 8 horas diarias. Como es de esperar esto influyó en mi vida.

Cuando era pequeña todos los días al salir del colegio me iba a la peluquería de mi madre y allí pasaba las largas horas de la tarde. Por suerte mi tía, de cuando en cuando me sacaba de allí y me llevaba de paseo por el parque. Cuando empecé el instituto me quedaba en casa por las tardes y me pasaba las tardes sola o con mi hermano (no sé que sería peor porque con mi hermano tenía discusiones frecuentemente)

Quiero resaltar también, la diferencia de comunicación que había entre mi padre y mi madre. Con mi madre siempre tuve más confianza y, aunque no nos contábamos demasiadas cosas de nuestra vida, siempre se mostró más preocupada. Si mi hermano y yo teníamos que ir al médico o había que ir a reuniones del colegio, siempre era mi madre la que acudía.

Cristina: La relación con mis padres ha sido siempre muy buena. Cuando era pequeña estuve bastante tiempo con los dos, aunque igual un poco más con mi padre porque él no trabajaba por la tarde, mientras que mi madre trabajaba en un comercio de su propiedad, por lo que muchas veces también me quedaba con ella por la tarde. Fui creciendo y al llegar a la adolescencia, a mi madre se le diagnosticó un cáncer que a punto estuvo de llevarla de nuestro lado. Yo con mi madre siempre me llevé muy bien y me resulta muy fácil hablar con ella, pero desde que enfermó, si ya era el centro de la familia, ahora lo es muchísimo más. Es como si nos diésemos cuenta de su importancia quedando en un segundo plano mi padre. Con mi padre soy capaz de hablar de cualquier cosa y de contarle lo que sea, pero me siento más cómoda con mi madre porque es más comprensiva y me da su punto de vista y conversamos sobre ello. Con mi padre le cuento cosas y queda en eso, yo le cuento y él me escucha..

Tras las charlas y las narraciones, el problema de la comunicación con los padres estaba más presente en el caso de Rebeca y Marta que en el de Cristina, pero aún así decidieron trabajar sobre ese conflicto las tres juntas, ya que querían continuar en grupo y cada una podía aportar una visión diferente.

El siguiente paso fue elaborar ideas para el proyecto. En un principio las ideas eran bastante "literales", siempre utilizando el vídeo como medio, planificando escenas acompañadas de frases y textos que explican la situación y el conflicto: (niños hablando: Quiero que mi papá sea como el de X, o ¿papá cuando viene mi otro papá?...). La "literalidad" en las explicaciones está presente en la mayoría de los trabajos: se parte de un enunciado verbal y se ajusta la realización del proyecto a ese enunciado. La imagen queda relegada a su explicación y se le niegan, o se obvian, otras narraciones que fluyen durante el proceso y que podrían hacer más complejo el discurso enriqueciéndolo con otros significados. Quizás esta dependencia del discurso se deba a la enseñanza previa, que prima la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, obviando otro tipo de operaciones cualitativas que van más allá del discurso oral y escrito. También los medios de comunicación, especialmente la publicidad, contribuyen a un reduccionismo del discurso, al dirigir la imagen a la lógica del deseo y del consumo.

Después de analizarlo, intentamos abrir la narración a otros enunciados, eliminando la linealidad de la explicación verbal. Observé que este proceso fue difícil, especialmente para Rebeca, que estaba acostumbrada a un trabajo más sistemático y nada podía escaparse del esquema inicial. A partir de ahí, el grupo diseñó otras situaciones más abiertas, que no impusieran únicamente una única interpretación. Eliminaron frases, textos y sonido y se centraron en la imagen. También parecía más sincero partir de una situación que ya conocían por lo que volvieron a contrastar sus narraciones previas. Revisando en las autobiografías se describe la hora de la comida como un momento decisivo; los padres trabajaban y ellas tenían que comer solas o a cargo de sus hermanos.

Se centraron en el momento de la hora de la comida como base del proyecto. Para obtener más información pidieron a sus compañeros de aula y a niños de una clase de primaria que se dibujaran a la hora de comer; con quién comían y dónde. El estereotipo de familia (madre, padre, hijos) reunida alrededor de la mesa no era frecuente. Tomando los dibujos como referencia, plantearon la realización de 3 vídeos de una única secuencia. En cada vídeo se grabaría a un niño diferente a la hora de la comida. Cada una de las componentes del grupo elaboraría su secuencia a partir de un contexto conocido, utilizando a personas de su entorno; Marta y Cristina filmaron en su casa y en casa de un primo respectivamente. Rebeca filmó en el bar de sus padres. Antes de la grabación realizaron fotografías de diferentes planos en las tres localizaciones (dos cocinas y el bar) para escoger el encuadre de la cámara. Los dibujos previos les ayudaron también a ver diferentes encuadres.

Cada vídeo consta de un único plano. La cámara no interviene en la acción, registra, sin cortes de edición, la hora de la comida de un niño. La imagen tiene una apariencia realista, de documental, como si hubiera sido grabada con cámara oculta, ya que los niños no parecen conscientes de estar siendo grabados y simula ser un registro casual.

Para la presentación del trabajo, diseñaron varias propuestas de instalación del vídeo en una hipotética sala de exposiciones. Querían que las 3 escenas pudieran ser vistas simultáneamente. Esta forma de trabajar remite al concepto de ficción-documental que enfatiza en la idea de documental en tanto construcción artificial, una mirada selectiva del mundo, un punto de vista. En la propuesta final, el espectador participa de una escena cotidiana que transcurre en tiempo real. Pero la acción aparece triplicada, y la apariencia documental se difumina con la *performance* (la acción ritual de la comida). Se abre la posibilidad a que el espectador sea consciente de que la secuencia no es un reflejo de la realidad, sino una reflexión sobre ella, pudiendo comunicar una realidad más profunda e incluir sus propias experiencias.

La realización de este trabajo nos sirvió personalmente para conocernos mejor y reflexionar sobre nuestras propias vidas, ya que hasta llegar al trabajo final hablamos sobre muchos aspectos de nuestra trayectoria pero nunca habíamos llegado a profundizar tanto sobre un aspecto personal. Nuestra perspectiva acerca del arte ha cambiado notablemente, pues no solo reconocemos como arte lo que se refleja en un cuadro o en una escultura sino que ahora podemos comprender que el significado del arte es mucho más amplio y complejo.



CASO 7:

María (21)

Curso: 2007-2008

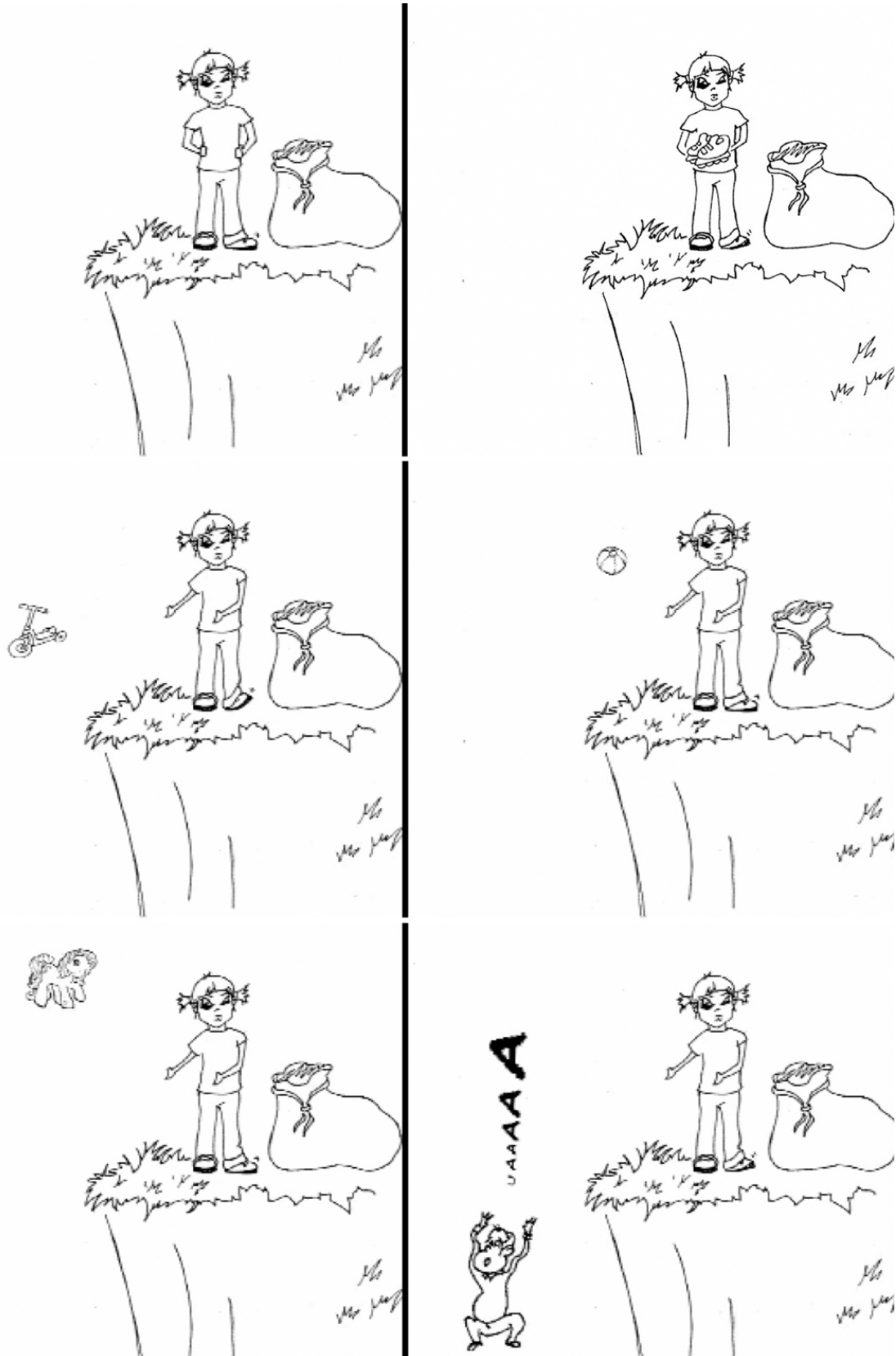
¿Qué pesa más; la sangre o una relación afectiva elegida y construida por uno mismo? Hace unos cuatro años que no tengo relación alguna con mi padre. La decisión de poner fin fue mía, aunque tampoco había otra opción. Aún después de este tiempo y pese a que no me arrepiento, no es fácil. El conflicto no se quedó cuatro años atrás sino que sigue. La familia no se escoge, te toca, pero no llega con eso, la familia se construye y se trabaja día a día. Tengo grandes amigos que son padres, hermanos...En lo que se refiere a cómo me siento, decir que soy una persona a la que no le resulta sencillo reflexionar sobre sus sentimientos. En lo que respecta al conflicto con mi padre, es difícil concretar mis sentimientos ya que se trata de una ausencia. Pero existen "intrusiones" que me devuelven por momentos al pasado. Estas "intrusiones" llegan a menudo de forma inconsciente y otras veces en forma de mensajes de texto o llamadas que no contesto. Cuando esto sucede es incómodo, revivo momentos a los que no me gustaría volver y me recuerdan cosas de las que normalmente no soy consciente.

En el curso anterior, al plantear el trabajo en grupo, los conflictos ya venían filtrados por una puesta en común entre los compañeros. Esto ayudaba a evitar la presión cuando trataban aspectos más personales. En el curso 2007-2008 al proponer el trabajo exclusivamente de forma individual, yo era muchas veces el catalizador de los conflictos y si el clima de confianza era favorable en la comunicación con el alumno se producía una especie de catarsis. Me asaltaron dudas sobre mi procedimiento porque no soy psicólogo, así que trataba de mantener las distancias cuando se abordaban aspectos más personales, aclarando que no tenían que especificar detalles sino que el conflicto podía ser reformulado desde lo particular hacia aspectos más generales. Es decir, un problema específico con un miembro de la familia, el padre en este caso, podía llevarnos a reflexionar sobre el concepto de familia, o las relaciones y jerarquías que se establecen entre los miembros. Y cómo eso podía ser interesante de plasmar en una obra en la medida en la que hiciera conectar al espectador con su propia autobiografía.

María se centró desde el principio en su conflicto familiar. Lo tenía claro, era un asunto presente que le preocupaba y no estaba cerrado. El proceso de elaboración fue más complejo, ya que no sabía como plantear una situación tan privada. María había sido mi alumna hacía dos años y sabía que le gustaba dibujar, así que me sorprendió que en sus primeras propuestas se hubiera decidido por el vídeo y la fotografía. Cuando le pregunté, me dijo que ya apenas dibujaba y le animé a que también planteara una propuesta desde el dibujo. Durante la conversación se le ocurrió la idea de una animación, lo que unificaba el vídeo y el dibujo.

Finalmente en la animación podemos ver a una niña tirando objetos desde un barranco, elementos que proceden del mundo infantil, una pelota, un muñeco de peluche, etc.

Al final del vídeo, como otro objeto más, arroja la figura de un hombre. Durante la exposición del trabajo en clase se dio un pequeño debate, algunos veían una crítica al capitalismo; las personas tratadas como objetos. Otros lo veían como el final de la infancia y la entrada en el mundo adulto o adolescente, cuando uno se desprende o renuncia de aquellas cosas conformaron su infancia, o le impiden crecer.



B) Expectativas de muerte

CASO 8:

Noelia (22)

Curso: 2009-2010

El conflicto que yo tengo surge por mi abuela. Ella es una persona muy mayor que me ha cuidado durante toda mi vida. Me asusta pensar que algún día llegaré a casa y ella no estará. Cada vez que pienso esto me pongo muy nerviosa(...). Sé que la muerte es algo natural, pero pensar en que llega sin avisar, me aterroriza, pues pasa sin hacer ruido, pero en realidad, deja miles de huecos vacíos.

Este proyecto me resultó útil para observar y comprender cómo nos apropiamos, de forma inconsciente, de las convenciones narrativas de acuerdo a un modelo de representación tradicional (e incluso ajustamos nuestras expectativas y emociones a ese modelo). Al mismo tiempo abre la posibilidad de establecer estrategias contranarrativas que nos distancian y cuestionan esa representación en favor de lecturas más complejas y personales.

Después de haber presentado una serie de ideas iniciales, Noelia realizó tres dibujos, a modo de secuencia. En el primero se puede ver la cara de una chica en primer plano frontal y una silueta difusa al fondo mirando por la ventana. En el segundo dibujo la silueta se desplaza hacia la derecha, desapareciendo parcialmente de la imagen, la expresión de la chica cambia, parece asustada. En el tercero, la silueta ya no está y solo aparece la chica en primer plano, llorando.

De alguna manera, la narración que planteaba esta secuencia se cerraba en sí misma; contaba un acontecimiento futuro ajustándose a la convención narrativa. Mis dudas, al observar los dibujos, surgían de no saber si partía de alguna experiencia personal o simplemente estaba recogiendo la convención del duelo, representada por el llanto ante la pérdida.

Se lo comenté en la clase siguiente y a partir de ahí surgió una charla sobre los aspectos narrativos del proyecto y la relación con su experiencia ante la muerte de un familiar. En la charla, Noelia explicó que nunca había vivido la pérdida de una persona cercana, por lo tanto, desconocía el dolor que podría llegar a sentir o cómo iba a reaccionar. Le pregunté si creía que iba a ser así, como en la secuencia de los tres dibujos. Contestó que no lo sabía y al momento recordó algo, un suceso que le había pasado recientemente: los viernes por la tarde su padre la recoge en Lugo, para pasar el fin de semana en el pueblo donde vive, pero ese viernes su padre no fue a recogerla en el coche y se asustó mucho. Su padre la llamó para decirle que un amigo iría a buscarla en su lugar, pero ella intuyó que algo había ocurrido. Cuando llegó a su casa la cocina se había incendiado, nadie había resultado herido, aún así, con la tensión acumulada durante todo el trayecto, tenía muchas ganas de llorar... pero no fue capaz.

Con la descripción de este episodio Noelia estaba reviviendo una experiencia, siendo consciente de aspectos que antes no había considerado y que, en este caso, no se correspondían con lo esperado. La estrategia empleada que desactivó el mecanismo contra-narrativo de forma espontánea, a través de la charla, fue la *inmersión experiencial*; se revivió una situación que se confrontó con la convención social del duelo plasmada en sus dibujos. La reflexión sobre ellos sirvió para revivir el conflicto e hizo visibles otras perspectivas, posibilitando continuar la historia. A partir de ahí su autora decidió ampliar la secuencia con una cuarta imagen. En el nuevo dibujo las lagrimas conformaban la silueta inicial. El relato se abre al espectador en una imagen más surrealista que rompe la narración clásica hacia territorios más evocadores.



5.6.3 Amistad

A) Amistad verdadera

CASO 9

Vanesa (21), Marta (23) y Cristina (22)

Curso: 2006-2007

PUNTO DE PARTIDA: EL CONFLICTO

Vanesa, Marta y Cristina empezaron a elaborar diferentes propuestas hasta decidir que el tema de la amistad era una cuestión que les interesaba a las tres. El punto de partida fue su propia experiencia; la reflexión sobre el concepto de amistad (desde el ideal), hasta el fin de la misma *“Por las vivencias que habíamos tenido, pensamos que lo mejor era hablar sobre el fracaso de la amistad.”*

Vanesa: Cuando eres pequeño y vas a la escuela tienes un montón de amigos, o eso es lo que parece (...) conservar esos amigos de la infancia es muy complicado, pues por diferentes circunstancias que pueden darse cada uno tira por un lado y puede que hasta se llegue a perder el contacto. Una vez que pasa el tiempo, ya es más complicado encontrar amigos (es entonces cuando comienza a diferenciarse amigos de conocidos).

Marta: La traición en la amistad es un tema que casi todos hemos vivido de cerca. Se refiere a cosas tan diversas como que un amigo te decepcione y que no te apoye emocional o literalmente. Aseguro que, con el paso de los años, he perdido a varias amistades muy cercanas. Si yo era la que tenía que terminarlas, siempre me preguntaba primero si existía alguna otra manera de solucionar el problema, si no sería yo. Me sentía confusa, furiosa y traicionada.

Cristina: Eso es lo que me sucedió a mi. Una amiga que era muy importante para mi me fue decepcionando con pequeñas cosas que fui observando y que realmente no me gustaban, hasta que por último, me di cuenta que esa amistad no merecía la pena. Esto me cambió y la verdad es que me hizo ser más desconfiada y no fiarme de la gente hasta que pasa bastante tiempo y, por lo tanto, comienzo a conocer a la persona.

El concepto de “amistad verdadera”, su búsqueda y su fracaso, se repite en más trabajos de los alumnos. Decidí rastrear ese concepto en Internet. Me interesaba saber quién utiliza ese concepto y cómo es representado por los diferentes usuarios. Como era de esperar, aparecen una serie de páginas de contactos, con frases que ensalzan el valor de la amistad y que responden a una imagen ideal más propia del mundo adolescente y una estética estereotipada (corazones sonrientes, manos unidas). He visto muchas de esas frases e imágenes en carpetas y libretas. Curiosamente, algunas páginas *web* conducían a series de televisión como “Tal vez después” o “Rebelde”, de las que hablaba Olivia en su trabajo, donde el concepto de amistad verdadera es el núcleo central del argumento.

Las páginas web reflejaban la pervivencia de estereotipos propios del ideario infantil y adolescente, reforzados en muchos casos por los medios de comunicación –la denominada cultura visual- y que en este momento de transición al mundo adulto no se corresponden con sus experiencias y expectativas.

En un primer momento, las fotografías del proyecto partieron de imágenes simbólicas (fotografías de manos unidas) con una narración lineal, que remitían a la iconografía popular sobre el concepto de amistad que había visto en Internet. En cuanto a la actitud de las alumnas en la realización observaba que se trataba de un “trabajo para clase,” es decir hecho para el profesor, con el mínimo esfuerzo e implicación. Al menos en un primer momento. Esto me hacía sentir incómodo ya que tras las charlas asumían el cambio rápidamente y no llegaba a saber si es que habían interiorizado determinadas actitudes o simplemente se adaptaban a mis expectativas. Para ayudarlas en el proceso les presenté propuestas de otros artistas relacionadas con sus ideas iniciales. Sin embargo a partir de este proyecto empecé a cuestionarme la utilización de imágenes de otros artistas ya que las propuestas servían de modelo, de corta y pega y anulaban la experiencia personal.

Tras una charla intentamos redefinir el proyecto. Más que una representación del concepto de amistad, era interesante desarrollar contra-representaciones; es decir, posiciones de sujeto alternativas a los discursos sociales y culturales. Decidimos “abrir la narración”; alejarnos de imágenes simbólicas (y convenciones narrativas) para que el espectador pudiera posicionarse a partir de su propia experiencia.

El resultado fueron unas series de fotografías de ellas mismas, donde permanecen en grupo estáticas. Forman parte del grupo pero al mismo tiempo no interactúan en él. Las fotografías fueron presentadas en dos series. En la primera serie, de tres fotografías, podemos ver cómo dos componentes del grupo permanecen juntas, de espaldas a la tercera, que permanece aislada. Las autoras se intercambian de posición de tal forma que aparecen fuera del grupo en una de las imágenes y formando parte del grupo en las otras dos. En la segunda serie, podemos ver un espacio más amplio con unas escaleras donde aparece sentada una de las autoras. En las siguientes fotos van apareciendo las otras de una en una. Finalmente están las tres sentadas ocupando el espacio, pero no hay ningún tipo de contacto físico ni visual entre ellas. Las fotografías no persiguen “contar” una historia sino crear una situación capaz de generar múltiples lecturas en el espectador.

El siguiente paso después de entregar la redacción fue hablar con el profesor sobre el medio que podíamos utilizar a la hora de llevar a cabo el proyecto. Llegamos a la conclusión de que el mejor sistema para plasmarlo era mediante fotografías. Aún así, teníamos que pensar el guión sobre como lo íbamos a crear. La idea que más nos gustó fue la de crear imágenes de nosotras en un comienzo como una amistad verdadera, y a la vez que avanzaba la serie de fotografías, forjar imágenes sin interactuar entre nosotras para demostrar que lo que al principio era una gran amistad terminó en un distanciamiento equitativo

Amistad

Las chicas de la Turris Eburnea saben que la juventud es un capital maravilloso, que no debe ser derrochado! es un momento privilegiado para la amistad



- la amistad está tan próxima del amor como las raíces del árbol
- la amistad es un don que se recibe en la medida en la que la das!
- La vida en familia, así como las experiencias de una amistad verdadera, son el mejor gimnasio para entrenarse a amar



- la amistad es dar la mano a todos sin retener a ninguno
- el verdadero amigo no sólo es un compañero de diversión, sino alguien que te ayuda a crecer

Testimonios

"...Quizá lo más difícil ha sido cambiar mi relación con los chicos... Antes, siempre que me acercaba a un chico lo hacía desde mi parte más maliciosa... siempre buscaba atraer, impactar para iniciar una historia, porque era aquello que me podía agradar... llenar... Ahora, en cambio, comprendo la importancia de prepararse, de saber esperar.... De madurar para comprender quién soy, qué es lo que quiero exactamente y poder escoger a la persona adecuada para mí! He comenzado a cambiar mi comportamiento con los chicos, a vivir, antes de nada, una verdadera amistad..."



"...es precisamente en este periodo que me doy cuenta de la riqueza de vivir una amistad transparente y profunda, que te da toda la libertad para crecer y madurar... Para mí no ha sido nada fácil proponer a un chico una amistad... una relación de amistad verdadera es una meta muy elevada, significa descubrir a fondo a la persona que tengo delante de mí sin que el velo de la pasión y del sentimentalismo me impidan conocer al otro. Significa canalizar las energías que te empujan hacia el otro para prepararse a ser un "don".

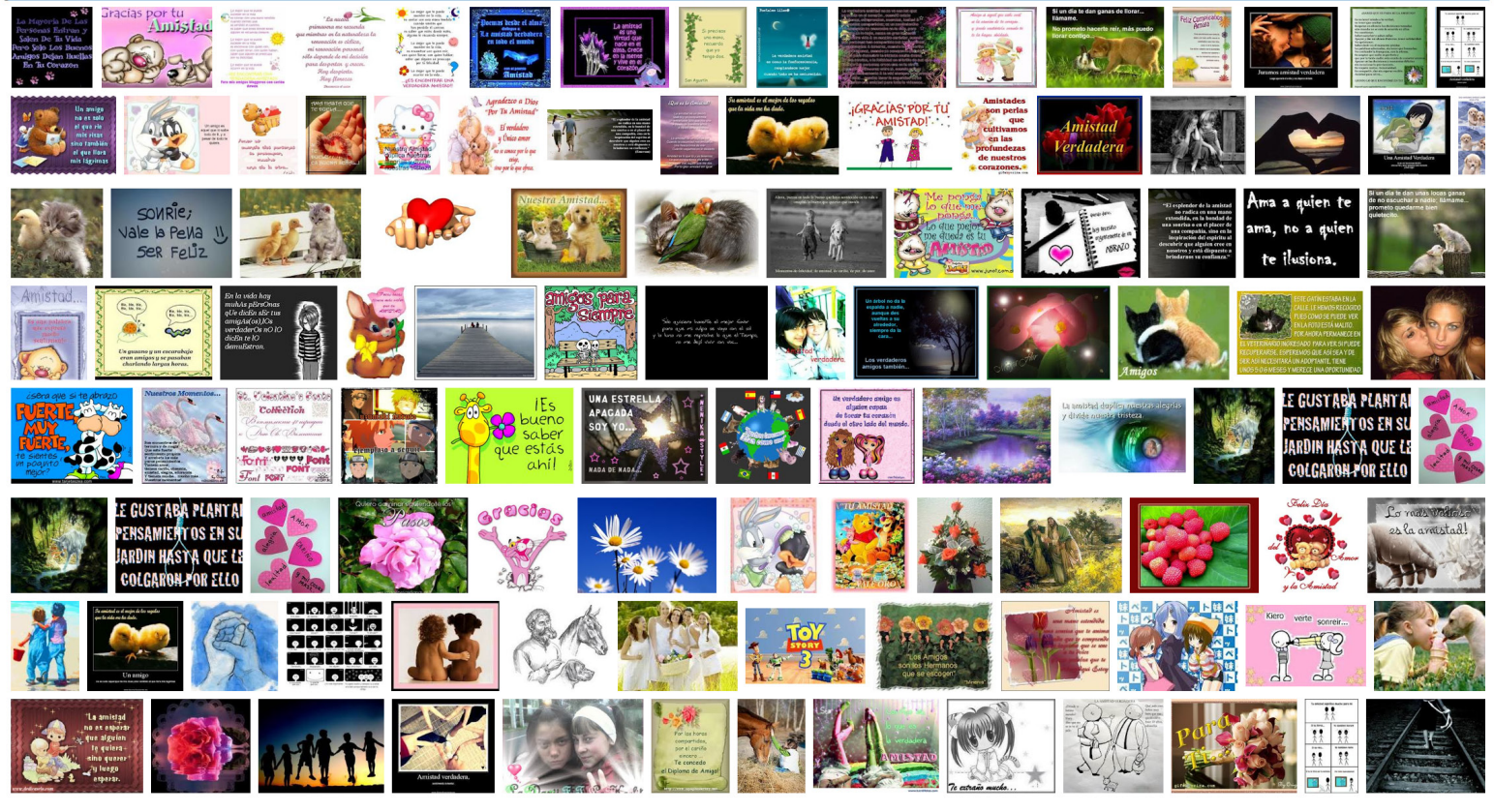


Fragmento de una carta

Palabras claves

Diálogo
Soledad

Home page Mujer Matrimonio Amor verdadero Amistad Desfiles
Turris Eburnea Niños Testimonios Cuentos Download area Guest Book
Buscador





izquierda
Imágenes y textos en torno al concepto de amistad verdadera.
Resultados búsqueda en Google.

B) Fin de ciclo

CASO 10

Susana(25), Laura(28), Beatriz(22) y Carolina (37)

Curso: 2006-2007

Susana, Laura, Beatriz y Carolina, se conocían desde el primer año de Magisterio y ahora estaban en el último curso. Querían trabajar en grupo y como punto de partida decidieron escribir sus historias personales antes y durante la carrera para exponerlas unas a otras y ver que elementos tenían en común. Estos son extractos de las reflexiones alrededor de sus experiencias.

Susana: Al poco de acabar el ciclo de Industrias Alimentarias se me plantearon muchas dudas: ¿que voy a hacer productivo de mi vida? Realmente no lo sé. Estoy capacitada para trabajar en un laboratorio??? Me gustaría centrar mi vida en los controles de calidad alimentarios??? Una industria con ruidos de máquinas por todos los lados; esto es lo que busco??? Realmente no lo sé.(...)Me incorporé (a magisterio) tres meses más tarde; cuando llegué ya eran tiempos de evaluación, no conocía a nadie y al mismo tiempo estaba con cierto temor, al pensar si esto sería compatible conmigo, si realmente estaba capacitada para los estudios universitarios, ya que en los estudios preuniversitarios me hicieron ver que la universidad era un mundo diferente y nada fácil. Ahora estamos a poco de acabar magisterio y después de tantas incertidumbres se me abren nuevas preocupaciones como: algún día me voy a poder dedicar a esto, realmente no lo sé, pero lo que sé es que me gustaría.

Carolina: Mi llegada aquí no fue algo planificado. Mi primera intención era cursar el ciclo de "Animación Sociocultural" que necesitaba para poder seguir realizando mi tarea de monitora en laborterapia en el centro de día para enfermos de Alzheimer donde trabajo. Por incompatibilidad de horarios y temas burocráticos, no pude matricularme, y me encontré con el acceso a la universidad para mayores de veinticinco años aprobado y sin saber que hacer. Me daba pánico enfrentarme a la Universidad, tenía la concepción de que estaba reservada para los mejores estudiantes y que mi formación anterior resultaría insuficiente y obsoleta para enfrentarme a ella (...) El segundo año, para mi el más duro, fue el año de la presión, de la falta de tiempo para mi misma, de los profesores incoherentes y de la necesidad de recibir más de lo que nos ofrecían. Pero también es el año donde surgen mis primeras dudas sobre mi futuro (...) Fue durante el periodo de prácticas cuando descubrí la posibilidad de realizar un tipo de enseñanza diferente a la que yo había recibido. Las prácticas reforzaron mi idea de encaminarme hacia la enseñanza. Si he llegado hasta aquí ¿por qué no puedo continuar?

Beatriz: Después de un año fatídico, a todos los niveles, después de haber abandonado los manuales de contabilidad, de ir y venir del hospital a ver a mi

abuelo, de la tensión que se percibe en casa... Después de haber perdido la ilusión y encontrarme en un mar de dudas, decido poner orden en mis ideas y optar por algo. Me siento insegura sin hacer nada que me lleve a algún lado. En mi cabeza está empezar magisterio en octubre de ese año, con vistas a realizar más adelante psicopedagogía, pues la rama de la psicología siempre me ha parecido interesante. Lo que sí puedo afirmar es que no empiezo esta carrera con una tremenda vocación, como en el caso de otras personas. No obstante, mi idea es complementarla, no sé si condicionada por los comentarios a nivel social de que "magisterio no tiene salida". Sin embargo, y a pesar de que en casa no les parece una genialidad que empiece la carrera de maestra, especialmente a mi padre (piensan que podría aspirar a más y que no tengo nada claro en mi descentrada cabecita) tengo grandes apoyos. Cuento con gente que me quiere y que aguanta mis altibajos. En fin, llega octubre y con este mes, un cambio radical en mi vida. Me "engancho" por completo a la carrera. Me gusta lo que estudio, me siento cómoda entre compañeros y profesores. Es otro mundo, totalmente diferente al de la facultad de Empresariales. De nuevo vuelve la actividad y la dinámica a mi vida. Era lo que necesitaba.

Laura: Cuando decidía matricularme en magisterio fue un poco por casualidad ya que lo que buscaba era un título universitario que no durase más de tres años, con el que poder adquirir un título de peso, ya que después de buscar diferentes trabajos ninguno de ellos me gustaba, no me llenaba, no me sentía feliz, motivada, ni con ánimo. A esto añadiría la mala remuneración, otro motivo más de desmotivación.(...) Puse magisterio en último lugar porque opositar no estaba en mis planes, se alargaría mucho la vida de estudiante.(...) Empecé con muchísimas ganas, ya casi no me acordaba de lo que era estudiar, me gustaba mucho todo lo que estaba haciendo y me sigue gustando. Definitivamente fue una de las mejores cosas que he podido hacer. Quiero ejercer como maestra.

A partir de sus reflexiones y la puesta en común, se situaron bastantes elementos que permanecían comunes:

- El bagaje anterior; todas habían realizado otros estudios previos (Cursos del INEM, ciclos de FP), pero la salida laboral no les gustaba. Beatriz era la única que había iniciado una carrera universitaria.
- La llegada a magisterio, casi casual, sin planificar, como posibilidad de cambio, de poner orden a sus ideas (Susana, Beatriz y Laura) o de mejorar la situación laboral (Carolina).
- Desmotivación inicial, condicionada por ideas previas sobre la carrera (poca valoración social, no tiene salida, oposiciones...) En el caso de Susana y Carolina, existía además cierto temor a la Universidad.
- El cambio de actitud una vez iniciada la carrera: interés por la educación, ganas

de aprender y de ejercer como maestras.

- Futuro incierto. ¿Podré dedicarme a esto?

Al principio decidieron trabajar alguno de estos aspectos de forma individual (reflejar el antes y el después del paso por magisterio de diversos alumnos de la promoción, hacer ver lo poco valorada que está la carrera, etc.) pero finalmente optaron por plantear el proyecto como un recorrido a través de sus experiencias personales y en grupo. Se trataba de reflexionar *por un lado la identidad propia de cada una, y por otra la identidad de grupo: estudiantes de magisterio.. Pasado, presente y futuro tienen un nexo en común: la escuela de magisterio. Aquí hemos almacenado un conjunto de experiencias, que parten de realidades diferentes, enriqueciéndolas. El futuro está por escribir, pero en buena medida estará influenciado por el bagaje adquirido.*

Este proyecto tiene un marcado carácter autobiográfico. Partiendo de la biografía como método de investigación, subyace una idea de conflicto que va más allá de una situación puntual a entenderlo como una trayectoria de búsqueda personal.

Una vez realizada la puesta en común y la reflexión, recopilaron de forma individual toda una serie de elementos (fotografías, objetos, dibujos, noticias) que hacían referencia a sus experiencias antes y durante la carrera:

Laura, seleccionó dibujos de sus alumnos en un centro de NEE en el que había trabajado y títulos de los cursos a los que había asistido. Beatriz, los libros de Empresariales y noticias sobre el 11M, que coincide con su decisión de abandonar esa carrera, *“la tragedia que vive todo el país se mezcla con mis inseguridades. Sigo sin hacer nada. Es una sensación extraña.”* Susana fotografías del ciclo de Industrias alimentarias y fotos de ella misma enviando currículos. Carolina, dibujos de su hija, fotos de sus alumnos del centro de Alzheimer, y fotos del día a día en su casa; haciendo la colada y lavando la loza *“lo más importante para mí es mi familia, su bienestar y felicidad (aunque para ello tenga que ser una Maruja.)”* Con respecto a sus experiencias como estudiantes todas trajeron fotografías de recuerdos dentro de la Escuela: reuniones, fiestas, estudios...

La decisión de utilizar el vídeo se debía a las posibilidades que ofrecía como medio donde filtrar todos estos elementos, de origen muy diverso, y al mismo tiempo, al poder secuenciarlos, trabajar con el factor tiempo, que adquiriría importancia con su idea de trayectoria y recorrido. Sin embargo, echaban en falta un elemento común que actuara como mediador y decidieron grabar unas escenas todas juntas en una fuente del Parque de Rosalía, próximo a la Escuela.

Simbólicamente la fuente era la Escuela, el punto de encuentro. Cada secuencia empezaba siempre con una de ellas a lo lejos en el parque, se iba acercando a la cámara, sin mirarla, y continuaba andando hasta llegar a la fuente. Después, todas aparecían girando alrededor de la fuente y finalmente una a una iban alejándose del

círculo y desaparecían.

Una vez editada esta escena en el ordenador, fotografiaron digitalmente o escanearon el material previo que habían seleccionado y lo incorporaron al vídeo. Cada una insertó sus imágenes, que aparecen brevemente antes de la escena de llegada a la fuente. Las fotografías que tenían comunes en la escuela las insertaron girando alrededor de la fuente.

La calidad de la imagen filmada no era muy buena ya que fue grabada con una cámara de fotos, pero esta precariedad parecía resultar conveniente; sus rostros y gestos se hacían borrosos y de alguna forma involucraban más al espectador, al poder transferir su biografía más fácilmente que si la imagen fuera muy detallada. Al mismo tiempo y para favorecer este efecto de transferencia, concedieron muy poco tiempo a cada imagen insertada (menos de medio segundo), con lo que éstas aparecían fugazmente, como un barrido que dificulta acceder a los detalles y actúa como un ruido que activa los recuerdos personales

En la actualidad hay dos versiones del vídeo; una sin sonido y otra con la canción "Slipping Away" (2005) de Moby como banda sonora. Las dos funcionan de forma diferente, por lo que no se tomó una decisión sobre cual sería definitiva. La versión con música resulta más emotiva, hay una mayor implicación emocional, mientras que la versión sin sonido establece mayor distancia con el espectador porque en mi opinión se aleja más del simbolismo (la imagen del camino como recorrido de vida, la fuente como origen, etc), y al mismo tiempo es más reflexiva.

Cabe decir, que es un proyecto que parte de la reflexión y va hacia la reflexión. Ahora mismo, reflexionamos sobre nuestro pasado más cercano y presente, para que con el transcurso de los años podamos reflexionar sobre nuestro futuro.



5.6.4. Conflictos individuales

CASO 11

Sandra (26)

Curso: 2007-2008

Mi conflicto está relacionado con la inseguridad que demuestro ante todo lo que se presenta en mi vida como es la toma de decisiones ante diferentes caminos... la hora de terminar la carrera...Debido a mi falta de decisión cuando me enfrento al dilema de elegir entre diferentes opciones, a menudo me paralizó y soy incapaz de decidirme. Debido a esto y dada mi personalidad insegura tiendo a analizar demasiado las cosas lo que provoca el no saber optar por una decisión o por otra, con las consecuencias positivas o negativas que esto conlleve, ya que siempre me quedaría la duda de qué hubiese pasado si realmente hubiese tomado el otro camino.

Al igual que muchos otros trabajos, en el conflicto de Sandra subyacen las inquietudes de quien está acabando la carrera y tiene que tomar decisiones en torno a su futuro. En este caso incluían el irse a Estados Unidos a trabajar como maestra ya que su novio vivía allí y las oportunidades laborales eran más favorables. En este sentido, Sandra expresó claramente su conflicto, sin embargo la elaboración formal del trabajo fue una sucesión constante de planteamientos e ideas que no llegaban a ejecutarse.

Este proyecto es un buen ejemplo de la importancia del proceso frente al resultado. Sandra inicia su conflicto, la indecisión, a través de imágenes simbólicas (laberinto, candados y cadenas entrelazadas). Algunas ideas previas fueron:

- Realizar un laberinto con diferentes caminos pero sin ninguna conexión entre ellos.
- Utilizar candados y cadenas entrelazadas.

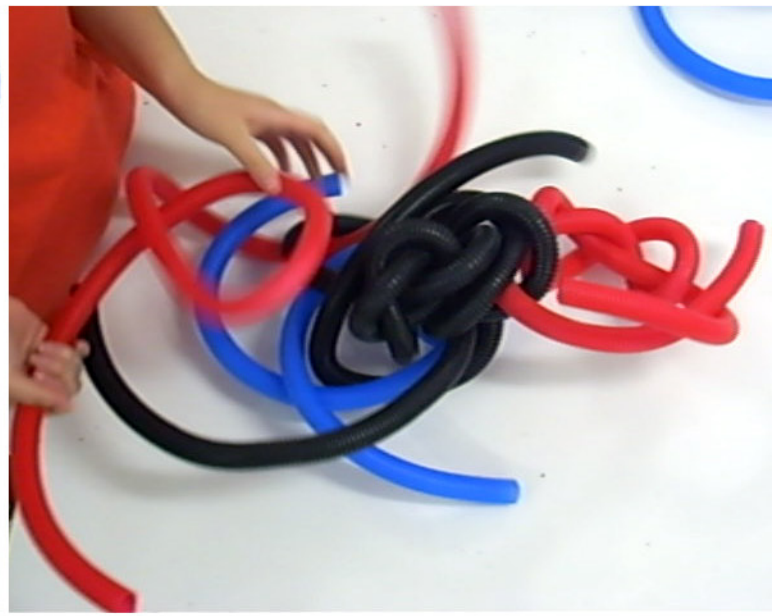
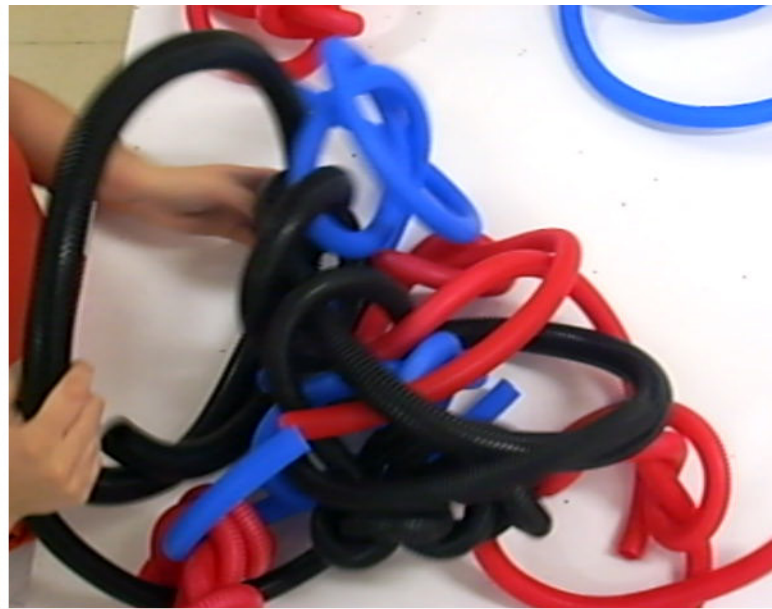
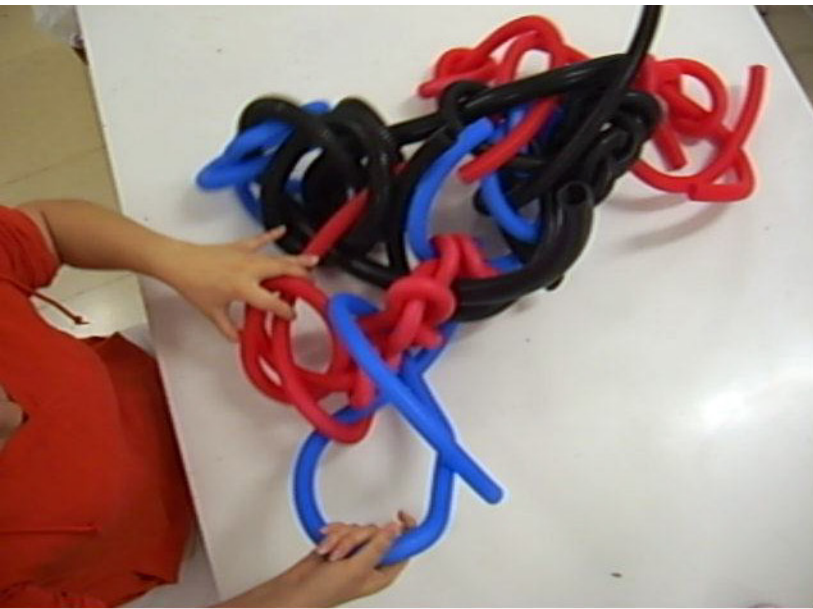
Aunque existía una fuerte carga simbólica en sus propuestas iniciales me interesaba como planteaba su conflicto de forma objetual o escultórica (a diferencia de la mayoría de vídeos y fotografías) mediante la utilización de objetos o materiales industriales. Hablamos bastante sobre la elección de los materiales ya que ella quería un material que pudiera manipular fácilmente y al mismo tiempo no caer en elementos simbólicos que podían reducir el discurso.

Finalmente la elaboración del conflicto se llevó a la práctica mediante tiras de tubería de un metro y medio de largo aproximadamente. Estas se enroscaban entre sí hasta que todas formaron un único objeto. *“Lo que se buscaba a través de estos nudos era el planteamiento de conflictos, ideas liadas entre sí, como un cúmulo de acciones que están presentes en mí, pero que no logro desenredar, lo que me provoca inseguridad.”*

Sandra llevó los tubos a clase y estuvo trabajando con ellos durante varias sesiones. Me sorprendió su concentración y análisis de las formas que iba produciendo. A veces ella me preguntaba sobre una forma u otra pero me era difícil dar una respuesta concreta porque me daba cuenta que formaban parte de un proceso muy laborioso de reflexión personal que le pertenecía.

De alguna forma, el resultado más coherente con su conflicto no era el resultado final, la elección de una forma frente a otra, sino el proceso tan minucioso que estaba llevando a cabo. Acordamos que lo fuera registrando y empezó a sacar fotografías cada cierto tiempo, para ver la evolución de las formas y tener más parámetros para reflexionar sobre ellas. Cuando visionamos la serie de fotografías, el proceso adquirió más fuerza como documento, frente a su expectativa inicial de encontrar una forma adecuada de representación.

Por último, realizó un vídeo sin sonido del proceso donde se podían ver sus manos anudando los tubos y luego conectándolos a otros hasta lograr una maraña. Finalmente decidió acelerar el tiempo del vídeo en cámara rápida e invirtió la secuencia, de forma que parecía que la gran maraña de tubos se iba deshaciendo. Quería *“hacer hincapié en el contrapunto del conflicto, saber decidirse y desenroscar uno a uno los líos hasta hacerlos desaparecer”*



CASO 12

Mónica (25)

Curso: 2007-2008

Los conflictos que se me plantearon a lo largo de la adolescencia fueron los más complicados, pues no les encontraba motivo alguno, ni el origen de los mismos. Fue años después, atando cabos, cuando supe encontrar un sentido lógico.

Mi primer conflicto. El despertar de la sexualidad, con 13 años, fue para mí un batiburrillo de confusiones. Por un lado estaban los chicos, que eran los que me tenían que atraer, pero yo no me sentía tan identificada con esos sentimientos tan estupendos que tenían mis amigas hacia ellos. Supuse que todas exageraban igual que yo. Por otro lado estaba alguna amiga más especial que otra, con la que me gustaba pasar más tiempo, protegerla y atenderla al máximo. Esto me llevó a mi primer conflicto: el amor (o lo que creía que era el amor) no era para tanto, la amistad era lo más. De lo que me di cuenta años después (después de descubrir tardíamente que el lesbianismo existía) fue que tenía un cruce de conceptos bastante grave. Lo que yo sentía por mi novio era cariño y lo que sentía por mi amiga era amor.

Mi segundo conflicto. Una vez superado esto, salir del armario pero... ¿lesbiana o bisexual? Sabía que las mujeres me gustaban pero llevaba toda mi corta vida con los chicos metidos por los ojos y no tenía claro si me gustaban, si me había acostumbrado a ellos o si aún no encontraba al chico ideal...en fin una serie de dudas que en mi vida "hetero" no me había tenido que plantear. Finalmente opté por lo cauto. Primero salí como bisexual, para redefinirme poco después como lesbianísima.

Mi salida del armario no fue nada dura pues soy una persona con carácter, las ideas claras y buen@s amig@s. Pero... ahí surgió mi tercer conflicto: ¿Dónde está el resto de homosexuales del mundo?. A pesar de que tenía el apoyo total de mi gente (digo apoyo por el dramatismo adicional que se le da a todo en la adolescencia) con 16 años no tenía ni idea de cómo conocer gente, me sentía la única lesbiana del mundo y eso fue duro también, pues, de qué me servía tanto esfuerzo si ahora seguía igual de frustrada.

Acabé el instituto y comenzó una nueva vida para mí. La Universidad, nueva ciudad, nuev@s amig@s...mi atención estaba desviada en estas facetas y se me olvidó un poco esa "soledad". Por supuesto, tuve salida del armario en la residencia el primer año, pero fue la última vez en lo que se refiere a decirlo a la gente expresamente. A finales del primer año, una compañera me habló de una asociación: ALAS (Asociación por la Libertad Afectiva y Sexual) No me lo pensé dos veces. Contacté con esta asociación. Esto fue un antes y un después en mi vida personal. Empecé a conocer gente y a cubrir todas mis necesidades, a llenar todos esos vacíos que había tenido hasta ahora.

A partir de ahí empecé a vivir mi vida con normalidad (...) y así hasta hoy en día. El mayor conflicto que tengo ahora (estos días precisamente) es qué partido político ganará las elecciones. Este conflicto encierra muchos en general, en un sentido amplio. El depender de quién gobierne, del círculo en el que te encuentres en cada momento... un millón de cosas que muchas veces no me permiten vivir mi vida con la normalidad que quisiera: no poder hacer planes de futuro pensando en hij@s, matrimonio...en formar una familia que será más o menos aceptada (o permitida) según la evolución de la sociedad. Toda esa gente que se atreve a juzgarme y a asegurar categóricamente que no estoy capacitada para educar a un hijo, simplemente porque soy lesbiana... Estos son mis conflictos actuales. No es que no sepa por donde quiero tirar... el problema es que no sé si podré porque la ley o la sociedad no me lo permita.

Mónica estudia veterinaria, y está acabando la carrera. No está preocupada por su futuro laboral porque ya sabe que tiene un trabajo al finalizar. Esta seguridad laboral la distancia de una de las principales preocupaciones de sus compañeros de Magisterio a la hora de plantear su conflicto.

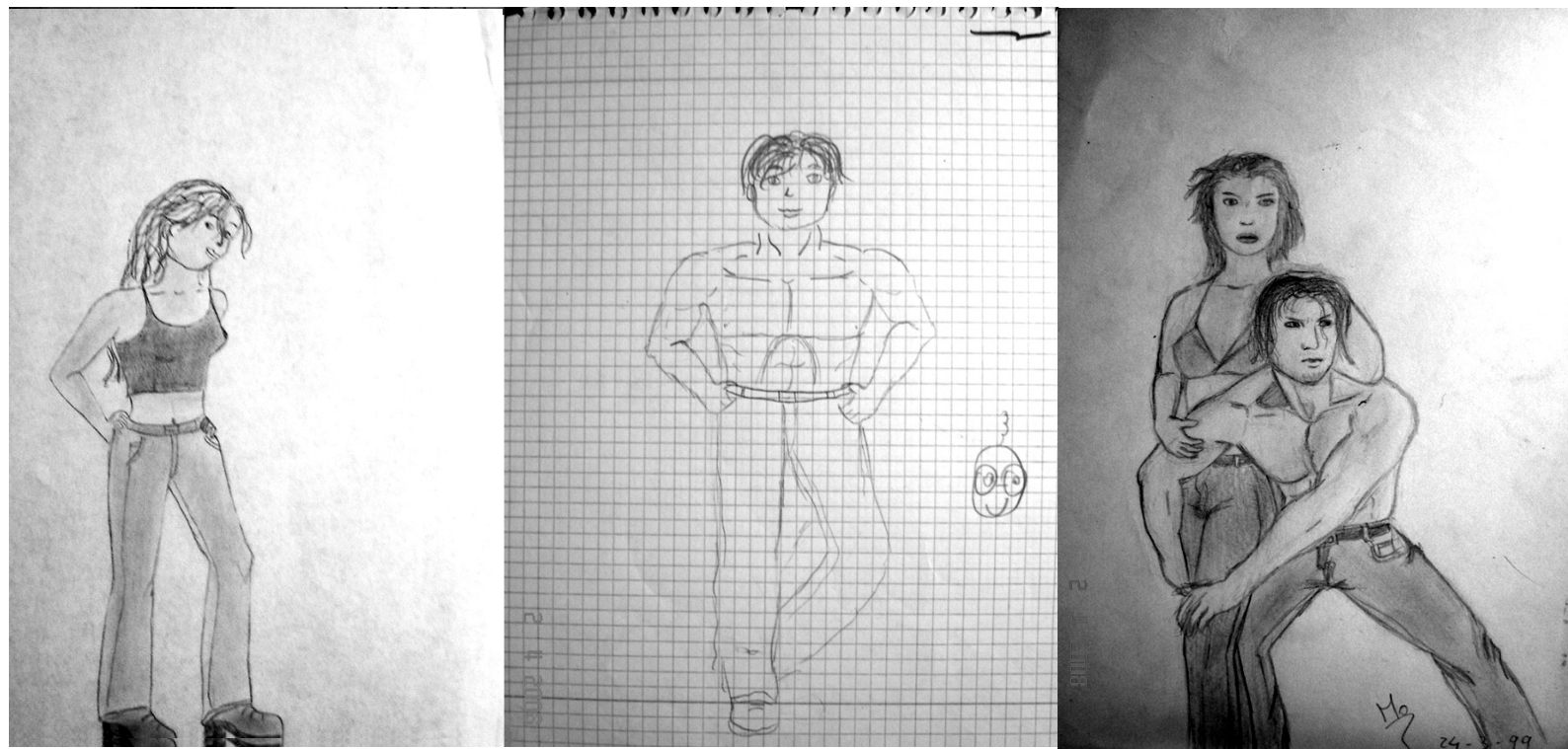
Mónica se define a sí misma en función de su sexualidad, “soy lesbiana”. La identidad se vincula al género; no se trata solo una opción sexual, es una forma de sentir, vivir y relacionarse. Uno de los aspectos más interesantes de su relato y conversaciones es la claridad con la que enuncia su conflicto en las diferentes etapas de su vida. Este recorrido da cuenta de cómo se va conformando la identidad desde una fase inicial, en la que sus emociones no se conectan con las expectativas de su entorno y al carecer de un concepto que las defina o englobe (la homosexualidad) no es capaz de encontrar una lógica o un origen a sus problemas. Más tarde cuando descubre un concepto (lesbiana), lo analiza como algo exterior, lo pone a prueba (homosexual o bisexual?) y posteriormente lo asume.

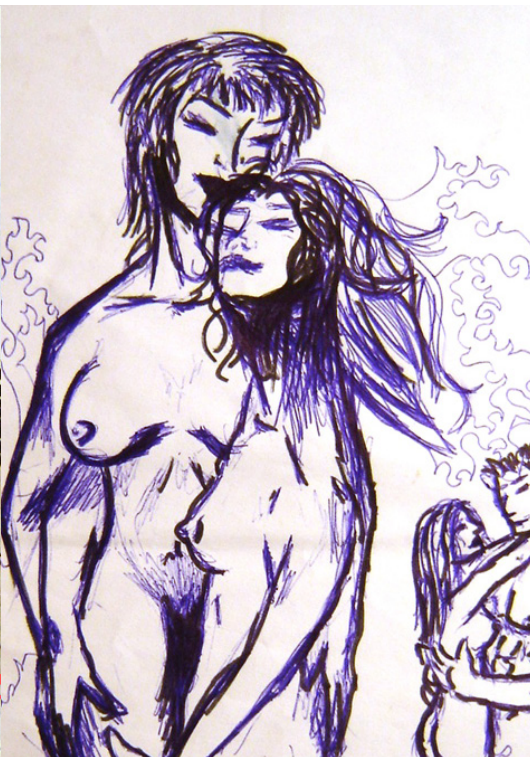
Ese conflicto es ahora consciente, verbalizable, y por lo tanto todo el relato es escrito desde el presente como una síntesis o revisión. Otro aspecto interesante, es que Mónica guardaba dibujos realizados por ella desde la adolescencia, desde los 11 años hasta la actualidad. Cuando le comenté que me gustaría verlos trajo una carpeta de dibujos que había realizado desde el colegio en formatos y soportes muy dispares, hojas de libreta, trozos de papel, carpetas... Los había guardado porque le gustaban, y ella contaba una pequeña narración sobre cada uno de ellos. Algunos, eran retratos de parejas, otros de chicos en poses muy masculinas, había dibujos de sus amigas, algunos repetidos insistentemente a lo largo del tiempo. Desde la distancia, como el dibujo de la chica que se sienta en el pupitre de delante.

Sus dibujos habían quedado como testigo de su proceso de búsqueda, pero desde la inconsciencia, desde la no verbalización, la indefinición, la no pertenencia, y con el paso del tiempo, a medida que construía su identidad, la sexualidad, el deseo, las actitudes, se habían hecho más explícitos.

Me llamó la atención que sus primeros dibujos eran bocetos de chicos musculosos, sin camiseta o en calzoncillos y en actitudes de exhibición de la masculinidad, probablemente dibujos sacados de fotografías de revistas de modelos o actores. En una primera mirada podrían parecer dibujos realizados sobre el objeto de deseo, de la misma forma que muchos chicos adolescentes dibujan mujeres. Sin embargo, me parecía una mirada muy personal al mundo masculino y me recordaron las fotografías de Collie Schorr. En el caso de los hombres, la mirada hacia lo femenino es más estética, y esta artista refleja en sus fotografías la camaradería, las relaciones de grupo, la rivalidad, etc. Es una visión de alguien que no pertenece y quiere entender, obtener respuestas para construirse a sí mismo.

Para el proyecto Mónica decidió hacer visible su proceso de construcción de identidad desde la adolescencia hasta la actualidad. Seleccionó una serie de dibujos de las diferentes etapas de su vida y los pegó sobre la pared. La colocación no era casual y seguía una lógica interna que ella decidía lentamente. Para la exposición escogió uno de los dibujos, el retrato de una chica, y lo realizó en grande sobre la pared con pintura acrílica. Sobre él fue situando los diferentes dibujos originales, superponiéndolos sobre el retrato, como imágenes dentro de la imagen.





5.7 DISCUSIÓN

El presente apartado recoge la discusión de los resultados presentados anteriormente con el fin de profundizar en nuevas cuestiones en torno a algunos aspectos de análisis. Está dividido en 4 apartados: el primero incorpora conceptos en relación a la semiótica y la investigación hermenéutica que arrojan luz sobre planteamientos del análisis e interpretación; los siguientes corresponden a los resultados obtenidos en las diferentes narrativas: escritas, visuales y performativas. Aunque estas narrativas se encuentran interrelacionadas durante todo el proceso, he optado por presentarlas separadas para facilitar su análisis y discusión.

1. Planteamientos iniciales: Semiótica y hermenéutica.
2. Narrativas escritas:
 - 2.1 Origen del conflicto.
 - 2.2. Propuestas iniciales: Problemáticas de exteriorización.
3. Narrativas visuales: Problemáticas de realización.
4. Narrativas performativas: Una *performance de lo Real*.

5.7.1. Semiótica y hermenéutica

Atkinson, en su obra *Art in Education: Identity and Practice* (2002), ofrece una interesante relación entre las diferentes aproximaciones a la investigación hermenéutica y el campo de la educación artística. Estas cuestiones han sido un importante punto de partida para la discusión de los resultados, especialmente en las narrativas visuales y performativas.

El concepto de representación artística tradicional, basado en la búsqueda de un significado universal y trascendente, es contrastado con la perspectiva semiótica contemporánea donde la realidad es una construcción simbólica; no hay una distinción entre realidad y su simbolización. El significado es un proceso de construcción material con sistemas de signos como el lenguaje o las imágenes. El lenguaje, por lo tanto, no es un medio neutral que solo describe la realidad sino que además conforma nuestra experiencia. Esta construcción es difícil de percibir ya que normalmente consideramos que primero tenemos experiencias y a continuación encontramos palabras para describirlas.

La hermenéutica Romántica, desde Schleiermacher a Dilthey, era definida como una manera o método de interpretación que, con los procedimientos adecuados,

podría alcanzar un conocimiento verdadero y exacto de los fenómenos sociales y culturales. A lo largo del siglo XX, en los trabajos de Heidegger (1927/2009), Habermas (1972), Gadamer (1960/1988) y Ricoeur (1976, 1981), el énfasis de la hermenéutica contemporánea se desplaza desde la búsqueda del significado original hasta una investigación de las condiciones de interpretación a través de las cuales el significado es formado. La interpretación supone un continuo proceso de negociación entre la experiencia y una formulación lingüística o visual (semiótica) mediante la cual nosotros representamos y comprendemos la experiencia.

El término *círculo hermenéutico* (Gadamer, 1960) describe la interacción dialéctica entre experiencia del mundo y la formulación visual o lingüística de nuestra comprensión de la experiencia. Es decir, nosotros confirmamos la experiencia a través de las interpretaciones que construimos al respecto. Al representar nuestra experiencia somos capaces de categorizar y por lo tanto de comprender el mundo y nuestras acciones en él. Estas categorías no son permanentes; la formación de significado depende de la asimilación de determinadas estructuras de sentido localizadas en el contexto histórico y sociocultural. El problema surge cuando estas categorías son consideradas naturales, verdaderas, inmutables y universales y por lo tanto anulan un proceso investigador personal que profundice y dé salida a posibles alternativas.

La presente investigación ha ido desvelando diferentes cuestiones en relación a las problemáticas de los estudiantes para construir significado más allá de las convenciones socialmente asumidas. En muchos casos los estudiantes participan, inconscientemente, de discursos que discriminan y excluyen su propia diferencia. Por ejemplo, determinados estilos y habilidades artísticas (realismo, virtuosismo) son considerados correctos frente a otras manifestaciones expresivas que son percibidas como defectuosas. En consecuencia, los estudiantes se sienten en una posición inferior al considerarse incapaces de llevarlas a cabo y recurren a la representación del conflicto mediante la utilización de símbolos para reproducir una experiencia ya mediada por la convención.

Gallagher (1992) señala que tenemos dos fuentes de información que conforman nuestras posiciones y prejuicios sobre educación: a) la propia experiencia educativa y b) un conjunto de tradiciones que definen, de forma correcta o incorrecta, la naturaleza de la educación. En nuestra investigación, el punto de partida es producir estrategias, dentro del sistema educativo, que nos ayuden a reescribir, comprender y modificar estas experiencias y tradiciones que condicionan la manera en la que interactuamos con el mundo.

Para Gadamer la mejor definición de hermenéutica es *“to let what is alienated by the character of the written word or by the character of being distanced by cultural or historical distances speak again. This is hermeneutics: to let what seems to be far and*

*alienated speak again*¹”. La consecuencia pedagógica en relación con la educación artística por lo tanto es cuestionar las representaciones dominantes, “*para establecer una relación hermenéutica en la cual la legitimidad y el poder de las imágenes que produce el alumno son consideradas como una actividad semiótica que puede ser conocida y desarrollada.*” Atkinson (2003:27).

Para identificar y analizar estas cuestiones se presenta la clasificación de Atkinson de las diferentes hermenéuticas, que él denomina estrategias, donde cuestiones como significado, poder y subjetividad están siempre interconectadas en los contextos de la práctica social. Así, este autor señala los siguientes tipos:

Hermenéuticas de reproducción: Surgen del trabajo de Dilthey, quien durante el siglo XIX trataba de establecer la hermenéutica como una metodología para las ciencias humanas. Su intención era mostrar que con la correcta metodología, el intérprete es capaz de trascender su situación histórica para alcanzar las intenciones del autor o del artista. En el ámbito educativo Atkinson señala que la mayoría de trabajos artísticos en las escuelas son valorados de acuerdo a esta idea, de tal manera que se refuerza la idea de representación realista y mimesis entre el objeto y su forma representacional.

Hermenéuticas de diálogo y tradición: En contraste con la hermenéutica reproductiva, Gadamer (1989) aboga por un diálogo permanente con la tradición en el cual tanto intérprete como tradición se influyen y se modifican mutuamente. El sentido no está contenido en las palabras del texto, tiene que ser *completado* por el intérprete que colabora en el proceso de construcción de un nuevo sentido. Por eso la comprensión de un texto no es únicamente un proceso reproductivo, sino productivo: “*bastaría decir que, cuando se comprende, se comprende de un modo diferente.*” (Gadamer, 1989:366)

Gadamer niega cualquier interpretación trascendente o superior porque cualquier interpretación está siempre predispuesta por nuestra historia, a través del diálogo que establecemos con nuestra tradición. En el proceso de interpretación entramos en una “conversación dialógica”, una “fusión de horizontes, una comunicación creativa entre el lector y el texto” (Gallagher 1992:9). Nunca alcanzamos un estado de completa interpretación (que es la finalidad de la hermenéutica de reproducción) porque estamos constreñidos por nuestros contextos históricos y lingüísticos.

El verdadero sentido contenido en un texto o en una obra de arte no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito.
(1960/1988:368)

Atkinson señala que, en el contexto de la educación artística, la hermenéutica de Gadamer aporta una dimensión creativa a la interpretación donde el individuo participa en la producción de significado de acuerdo a su situación histórica. La tradición

1 Citado en Gallagher, S. (1992:4)

puede ser reinterpretada para establecer nuevos horizontes, nuevas posibilidades de comprender la práctica artística. No se trata de que el estudiante busque la intención original del artista, sino que produzca un nuevo significado que emerja de su propio contexto socio cultural. La interpretación se desplaza al espectador en su contexto social y cultural específico en el que intervienen otros factores como raza, género, clase, etc.

Hermenéuticas fenomenológicas: narrativa y textualidad: Ricoeur (1976) muestra que no podemos usar el significado original del autor como criterio de interpretación porque la intención del autor y el significado del texto en algunas ocasiones pueden no coincidir. Cuando leemos un texto reconfiguramos el sentido de acuerdo a nuestra propia visión del mundo. Podemos establecer una dialéctica sin fin con el texto, donde la idea de polisemia tiene importantes implicaciones para la interpretación de las prácticas artísticas de los estudiantes.

Ricoeur utiliza el término *appropriation* (1981:193) para mostrar que la interpretación no está preocupada con revelar el significado original de un texto dado por su autor, sino con la producción de significado que lleva a cabo el espectador al interactuar con el texto a partir de su propia experiencia. La apropiación implica la fusión de horizontes cuando los discursos que conforman las narrativas del texto y del espectador se funden en una nueva producción semántica.

Hermenéuticas de emancipación: La investigación de Habermas (1972, 1984, 1987) pone de manifiesto las distorsiones ideológicas de la práctica lingüística creadas, por ejemplo, por fuerzas políticas. En su obra, expone cómo fuerzas extralingüísticas (como las relaciones de poder que establecen posiciones de dominio y dominación) perpetúan formas específicas de injusticia y discriminación. Su objetivo específico es desarrollar formas de comunicación emancipadas que desplacen los discursos y estructuras sociales y culturales que reproducen prejuicios.

Atkinson contrasta el proyecto crítico de Habermas con el proyecto de conversación de Gadamer. Mientras el primero se puede considerar como un proyecto teleológico, el segundo tiene que ver más con una acción y comprensión negociada “aquí y ahora”. En tanto que Habermas se ocupa de desarrollar un estado de comunicación emancipada y práctica a través de la investigación crítica, Gadamer rechaza la idea de una forma de comunicación ideológicamente libre. Para este autor toda investigación, incluso la investigación crítica, se origina dentro de un marco ideológico y por lo tanto solo podemos alcanzar estados negociados de acuerdo. Atkinson considera ambas propuestas complementarias, ya que permitirían, por un lado partir del mundo actual, de nuestros conocimientos del aquí ahora para poder descubrir nuestros preconceptos en torno la práctica artística y renegociar con ello nuestra identidad como profesor/artista/estudiante, y por otro proponer un mundo ideal que trascienda el contexto educativo hacia otros ámbitos sociales y culturales en pro de una mayor emancipación e inclusión de la diferencia.

Hermeneuticas postestructurales: A diferencia de Gadamer, Habermas y Ricoeur, que sugieren de diferentes maneras alguna idea de ubicación, ya sea en la tradición, en un estado de emancipación o en una noción de realidad más allá del lenguaje pero siempre mediada por éste, Derrida y Foucault centran su atención en el lenguaje mismo como el lugar donde el significado y la realidad son producidas.

El trabajo de Foucault sobre poder y discurso reflexiona sobre el currículum como una *práctica discursiva* en la cual estudiantes y profesores son formados, posicionados, regulados y normalizados mediante discursos y prácticas que validan y legitiman determinadas formas de práctica y representación al mismo tiempo que excluyen otras que son vistas como defectuosas o patológicas. En este proceso regulatorio los profesores y estudiantes adquieren y desarrollan sus identidades específicas, que son perpetuadas en prácticas de enseñanza aprendizaje.

Atkinson denomina *identidades pedagogizadas* (2002:42) a las identidades específicas que profesores y estudiantes adquieren en este proceso regulatorio, formadas de acuerdo a procesos de normalización y regulación perpetuados a través de las prácticas de enseñanza aprendizaje. Mediante las hermenéuticas postestructurales podemos exponer el carácter contingente de los criterios de valoración que establece el currículo, para mostrarlo como una construcción cultural basada en una tradición particular y al mismo tiempo visualizar otras formas de conocimiento y práctica y examinar como éstas construyen subjetividades en estudiantes y profesores, no solo en el ámbito académico, sino en relación con otros factores como clase, raza, género o identidad que escapan al currículo oficial.

Una vez revisadas, estas perspectivas hermenéuticas proveen una variedad de herramientas conceptuales y estrategias de interpretación que podemos extrapolar al contexto de arte y educación y más concretamente a esta investigación. Nos interrogan sobre nuestras actitudes como profesores y alumnos: ¿cuáles han sido mis experiencias en educación artística?, ¿por qué quiero enseñar arte de esta manera?, ¿qué estrategias de representación considero válidas?, ¿qué tradiciones las validan?. Exponen las limitaciones de los discursos artísticos aceptados en el ámbito educativo y al mismo tiempo posibilitan el cambio, diseñando nuevas prácticas artísticas que nos llevan a observar y analizar cómo se conforman las identidades en la manera en la que estas prácticas son interpretadas.

5.7.2. Narrativas escritas

Diferenciamos dos narrativas escritas: El *Origen del conflicto* hace referencia a los textos en los que el alumno expone su conflicto y *Las propuestas de elaboración* son los textos iniciales, es decir, los esquemas o imágenes con los que el alumno planifica de forma sintética su propuesta visual.

5.7.2.1. Origen del conflicto: En este apartado se analizan determinados aspectos del origen de los conflictos de los alumnos señalando cuestiones transversales o que permanecen a la sombra durante la investigación. De acuerdo a la clasificación de los resultados distinguíamos 4 orígenes -estudios, amistad, familia y conflictos individuales-. En esta discusión me voy a centrar principalmente en el primer grupo: “estudios”, por ser el que ha permitido disponer de más información al obtener mayor número de resultados. He excluido de la discusión los factores individuales, relativos principalmente a autopercepciones físicas o psíquicas, por considerar que atienden a rasgos de personalidad o psicológicos que trascienden esta investigación. Otros aspectos relacionados, como el concepto de autoestima, ya son revisados en el conflicto de estudios.

ESTUDIOS

SÉ QUE NO VOY A TRABAJAR DE MAESTRA ¿QUÉ VOY A HACER DESPUÉS?.

Frases como ésta se repiten con cientos de variaciones en la mayoría de trabajos relacionados con los estudios y planean como una sombra en gran parte de conversaciones y situaciones en el aula derivadas del conflicto de confrontación de expectativas vitales relacionadas con su futuro laboral.

Las escasas expectativas profesionales que ofrece esta titulación producen una desmotivación en el alumnado que se traduce en una reducción de su nivel de implicación. Esto y la consideración social de magisterio como una “carrera fácil” puede llevar a los alumnos a un compromiso menor o a una falta de ambición con relación a lo que puede observarse en otras titulaciones.

Uno de los conceptos que se perfiló durante esta investigación fue el de *vulnerabilidad social*. La vulnerabilidad social es un concepto vinculado a la medición de la pobreza que surge ante el convencimiento de los especialistas de que la medición de los índices de pobreza en función de los ingresos es insuficiente para dar cuenta de todas las dimensiones que conforman la complejidad de la vida social.

La idea más general de vulnerabilidad remite a un estado de los individuos o los hogares, que varía en relación inversa a su capacidad para controlar las fuerzas que modelan su propio destino, o para contrarrestar sus efectos sobre el bienestar. (Katzman, 2000:278)

Katzman, (2000) señala que la noción de vulnerabilidad se centra en los determinantes de estas situaciones que se presentan como resultado de un desfase o asincronía entre los requerimientos de acceso a las oportunidades que brindan tres estructuras: el mercado, el Estado y la sociedad y los activos² de los hogares que permitirían

² Por activos se refiere el conjunto de recursos, materiales e inmateriales, sobre los cuales los individuos y los hogares poseen control, y cuya movilización permite mejorar su situación de bienestar, evitar el deterioro de sus condiciones de vida, o bien disminuir su vulnerabilidad. (Katzman, 2000:294)

aprovechar tales oportunidades. Lo que observan estas investigaciones es que los desfases que se producen con respecto a las oportunidades del mercado derivan en un aumento de las situaciones de precariedad e inestabilidad laboral y que los desfases con respecto a las estructuras de oportunidades del Estado y de la comunidad resultan en un aumento de las situaciones de desprotección e inseguridad.

La mayoría de las investigaciones sobre vulnerabilidad social se están llevando a cabo en Latinoamérica y en países en vías de desarrollo; sin embargo la vulnerabilidad social está presente también en los países desarrollados.

La nueva vulnerabilidad social se vincula con la pérdida de centralidad del trabajo en las sociedades modernas, y al mismo tiempo, es consecuencia de la disolución de los lazos de solidaridad y de la debilidad de las protecciones sociales, gestionadas por el Estado en un contexto de política económica neoliberal, identificada con la globalización de la economía mundial. (Vite Pérez, 2007:121)

En el caso que nos ocupa me interesa indagar cómo se reproducen las situaciones de desprotección e inseguridad en los estudiantes de magisterio. En el conflicto de estudios surge entonces la pregunta: ¿son los alumnos de magisterio vulnerables socialmente?. A continuación se analizan brevemente las estructuras de oportunidades desde los tres parámetros que intervienen en el concepto de vulnerabilidad social: mercado laboral, Estado, y comunidad.

Mercado laboral: Solo en la comunidad gallega hay 5 escuelas de Magisterio: 1 en la universidad de A Coruña, 2 pertenecientes a la Universidad de Vigo (Campus de Ourense y Campus de Pontevedra) y 2 a la Universidad de Santiago (Campus de Lugo y Campus de Santiago). En el conjunto de éstas, en el año 2006 había matriculados 4684³ alumnos. Ese mismo año finalizaron la diplomatura y por lo tanto accedieron al mercado laboral 930 alumnos. El año anterior, en el 2005 finalizaron 1.099 alumnos. Un número de plazas de maestro muy inferior a las convocadas por la Xunta de Galicia en esos años para los colegios públicos.

Existe también un número de plazas indeterminado que absorben guarderías y colegios privados o concertados. El acceso a estas plazas no está regulado, carece de una prueba específica, entrando en juego otros factores profesionales o personales (haber estudiado o realizado las prácticas en el Centro) que escapan a un control externo.

Estado: Dado que en el caso de los estudios de Maestro, las escuelas publicas gestionadas por el Estado son el principal mercado laboral, y éste es incapaz de absorber el número de diplomados, el desfase es doble: por un lado el Estado crea una situación de inestabilidad y precariedad laboral en los maestros (interinos, emigración a otras zonas, oposiciones masificadas, etc.) y al mismo tiempo también desprotege

al alumno, al permitir su acceso masivo a los estudios de maestro y el consiguiente debilitamiento de los lazos sociales y el distanciamiento afectivo con su entorno. La mayoría de los proyectos realizados por los alumnos en esta investigación, en torno al conflicto dan cuenta de estos desfases.

Comunidad: Las relaciones con la comunidad son más difíciles de percibir, ya que no responden a datos estadísticos concretos. En el conflicto de estudios han salido a relucir diferentes relaciones que existen entre los estudios de maestro y la comunidad en la que se desenvuelven. He agrupado estas relaciones en tres apartados que he titulado metafóricamente con frases procedentes de las narrativas escritas o de las conversaciones de aula.

QUERÍA ESTUDIAR OTRA CARRERA, PERO NO PUDE ENTRAR.

Los estudios de maestro, tanto en los hogares como en la comunidad, están desprestigiados y socialmente son vistos como una carrera inferior. Durante la investigación se observó que la mayoría de alumnos que trabajaban el conflicto de los estudios se habían matriculado en Magisterio “en el último momento”, es decir, cuando ya se habían agotado sus otras opciones de estudio.

Dos aspectos que parecen influir en mayor medida en el abandono o fracaso académico son: la falta de salidas profesionales que los alumnos perciben y la elección equivocada de la carrera. A pesar de que un elevado número de alumnos reconocía anteriormente que esta titulación había sido su primera opción, ahora al finalizar y ante las pocas salidas profesionales, existe una tendencia a cuestionar las motivaciones o decisiones que los han llevado a cursar esos estudios. De alguna forma el hecho de estar acabando la carrera (son alumnos de 3º en el segundo cuatrimestre), y con un futuro laboral bastante incierto, hace que se replanteen tanto su presente como los condicionantes previos y reelaboren su propia narrativa sobre las decisiones que les llevaron a estudiar para maestro.

ES LO QUE DICEN, SI NO VALES PARA NADA HACES MAGISTERIO.

La baja autoestima que tiene gran parte del alumnado, la poca consideración hacia sus capacidades y logros es uno de los factores que sale a relucir en la narrativa performativa (y que más me ha marcado como investigador). Los estudios de magisterio cubren en muchos casos el rol social del estudio universitario, en alumnos que no pueden acceder a otra titulación o que se ven incapaces de cursar otros estudios más *difíciles*. Todo ello refleja la baja *valoración que el docente tiene de sí mismo, así como la que la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria, intraáulica, que no requiere mayor cualificación* (Torres:1997)

Esta situación me lleva reflexionar sobre la experiencia previa de los estudiantes en la escuela en relación con el éxito o fracaso escolar y plantea preguntas sobre su futuro profesional. Por un lado, nos encontramos alumnos con una experiencia positiva en la etapa escolar porque han respondido a las expectativas académicas y por lo tanto, su premisa inicial podría ser la de querer ser maestro (para mantener y reforzar el modelo de enseñanza recibido). Por otro lado, el fácil acceso a los estudios de Magisterio y la creencia socialmente aceptada de estudios fáciles posibilitan que también los cursen alumnos que no han sido beneficiados por el sistema educativo pero han aprendido a adaptarse a él y, como futuros docentes, cabría preguntarse si continuarán ese modelo que los ha excluido. Parece por tanto necesario que en esta etapa universitaria se lleven a cabo experiencias investigadoras que promuevan la reflexión personal y el cambio educativo y que permitan interrumpir los discursos educativos que generan políticas de exclusión e inclusión en base a modelos establecidos que marginan la diferencia y destruyen la autoestima.

LOS PROFESORES EXPLICAN CÓMO DAR UNA CLASE Y HACEN TODO LO CONTRARIO. Existen voces críticas que cuestionan la metodología recibida durante estos estudios, principalmente la brecha entre teoría y práctica y la falta de planificación durante el *Prácticum*. Estos conflictos también ponen de manifiesto las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa entre los distintos agentes. Además reflejan una comunidad educativa fragmentada donde no existe una comunicación entre universidad y escuela tal como puede observarse cuando en sus conversaciones señalan algunos de los puntos débiles de la supervisión del *Prácticum*:

- Falta de coordinación entre los supervisores para llevar a cabo una acción coherente con un programa formativo integrado.
- Falta de una planificación previa con el profesor tutor del trabajo que deben desempeñar los alumnos durante su estancia en el centro, por lo que la supervisión se convierte en una visita de cortesía (o en el peor de los casos, en una visita de *control*.)

Al mismo tiempo se destacó la importancia que para los alumnos tienen las prácticas escolares y cómo es precisamente esa experiencia práctica (frente a las clases teóricas) la que más consigue motivarlos para continuar sus estudios, reafirmando en lo correcto de su elección.

Por otro lado, se observa que muchos alumnos demandan alternativas diferentes a la lección magistral. Afirman no sentirse implicados en las clases teóricas y solicitan cambios innovadores en los métodos de enseñanza. Al mismo tiempo también pueden percibirse ciertas contradicciones en sus planteamientos:

- Los cambios innovadores que los estudiantes demandan son difusos y no son capaces de exteriorizarlos y concretarlos. En el fondo parecen seguir buscando fichas, recetas, modos de hacer predeterminados que den soluciones a los problemas que perciben en vez de participar de un currículo preocupado por la producción de diversidad, heterogeneidad variedad y diferencia.
- A pesar de las críticas a las clases teóricas, finalmente las prefieren porque se sienten más seguros. La experiencia previa y un comportamiento aprendido simplifica su objetivo de aprobar frente a metodologías más activas en las que tienen que dar más de sí mismos durante todo el curso.

Tras el análisis de estos tres parámetros podríamos preguntarnos si el arte puede ser una herramienta efectiva para intervenir en entornos de vulnerabilidad y, en caso afirmativo, cómo llevar a cabo propuestas que ayuden a modificar esos entornos. Heyaca (2008) hace hincapié en los jóvenes como un grupo social con necesidades propias y señala que el arte es un acto de creación que contribuye a reafirmar su identidad.

He aquí el meollo de la cuestión: reafirmar la identidad es un requisito necesario para asegurar a los y las jóvenes en situación de vulnerabilidad social su capacidad de proyectarse modelos de futuro (capacidad que dicha situación frecuentemente inhibe), su derecho humano básico a soñar con un futuro superador del presente donde puedan percibir y defender su propio lugar dentro del cambio que sueñan ver realizado.

Esta misma autora señala que reforzar la identidad es favorecer la inclusión social. El arte es un ejercicio de introspección y reflexión sobre la realidad cotidiana; tomando como referencia la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1967, 1970) y las experiencias de desarrollo comunitario de Margareth Ledwith (2005), la práctica reflexiva da paso a la acción colectiva. La historia personal es compartida con otras historias personales que logran romper la tendencia al aislacionismo para empezar a pensar conjunta y críticamente sobre su situación dentro de un contexto social más amplio. Los proyectos que buscan un efecto social real a través del arte, desde una perspectiva de los Derechos Humanos, llenan los vacíos que producen las situaciones de vulnerabilidad social. Heyaca (2008) expone las características que poseen este tipo de proyectos, que, en líneas generales, son las siguientes:

- Colocan al individuo, su historia de vida y su entorno, en el centro, es decir, como destinatarios últimos del impacto social.
- Son el germen de la sustentabilidad porque refuerzan la identidad del joven. Sanean su autoestima y estimulan su capacidad crítica logrando dos objetivos principales: originar y/o potenciar su capacidad de proyectarse en un futuro diseñado por los propios jóvenes, y constituirlos como sujetos de cambio (no ya receptores pasivos de políticas de cambio). Así, estos programas logran un

proceso de redistribución de bienes, en este caso, simbólico.

- Este proceso libera fuerzas de cambio: la redistribución simbólica, primero, origina y, segundo, sostiene procesos de redistribución materiales.

- Este nuevo modelo de desarrollo humano sustentable realiza en términos concretos (en historias de vida personales, individuales, con un nombre, un apellido, una historia) la denominada perspectiva de derechos humanos; los sujetos no solo son portadores de derechos humanos abstractos que en definitiva son meras atribuciones legales. Sino que además son provistos de herramientas para ejercer esos derechos humanos.

- Finalmente, estos nuevos sujetos, estimulados en su capacidad crítica son, en última instancia, ciudadanos con herramientas para empujar y sostener un nuevo modelo de democracia, no ya representativa sino participativa.

El concepto de vulnerabilidad social, a pesar de estar asociado a los efectos de la coyuntura económica internacional, puede ser aplicado al contexto de los conflictos reflejados por los alumnos en el apartado de los estudios, ya que muestra una percepción de incertidumbre e inseguridad, al mismo tiempo que de indefensión, tal como reflejan los testimonios de los alumnos que identifican así su conflicto: la profesión de maestro y los estudios de magisterio tienen un escaso reconocimiento social y profesional que hace que el alumnado se sienta como de segunda fila a la hora de compararse con sus compañeros de otras titulaciones.

Me he encontrado con estudiantes que proceden de familias con pocos recursos económicos que son conscientes en todo momento del esfuerzo que están haciendo sus familias para costear sus estudios. Es un perfil que se repite en muchos chicos que vienen de las aldeas y que son muy trabajadores pero al mismo tiempo sumisos al sistema educativo (sumisión a la autoridad) porque consideran que esto les facilita la obtención de buenos resultados sin complicaciones. Estos aspectos me conectan con mi propia biografía: procedo de una zona rural bastante desfavorecida económicamente. Recuerdo la presión de muchos compañeros del instituto, especialmente chicas - los chicos ya empezaban a trabajar a los 16 años- por llevar buenas notas para conseguir una beca, ya que era su única oportunidad de acceder a la universidad. La actual situación económica, los recortes en educación y en políticas sociales, vuelve a hacer visibles con más fuerza las fracturas que crean las situaciones de vulnerabilidad social. Son necesarios espacios, ya sea en el aula, en la calle o en las redes, donde poder exteriorizar las diferentes historias personales para conectarlas con otras historias que permitan soñar y construir otra realidad compartida.

AMISTAD:

OS VOY A ECHAR DE MENOS. En el conflicto de amistad subyace uno de los miedos que marcan el final de la adolescencia y la entrada en el mundo adulto: la pérdida del

grupo al que hasta ahora pertenecían y los cambios inevitables que se producen en las relaciones de amistad. En estas propuestas, la soledad hace siempre referencia a su grupo de amigos: *una secuencia de fotografías en la cual estábamos todos reunidos en la primera, en la siguiente desaparece uno...y así sucesivamente hasta quedarme yo sola.*

Un vídeo o foto de dos amigas unidas por una cuerda gruesa. Después una de las amigas sola atada con la cuerda pero la otra amiga ya no está. Y por último la chica se suelta de la cuerda y marcha.

Quería comprar una rosa blanca, símbolo de la amistad y de la pureza, e ir sacando fotos todos los días para observar cómo con el paso del tiempo se va secando y perdería algunos de sus pétalos mientras que otros permanecerían en ella pero marchitos por el paso del tiempo.

ME SIENTO DEFRAUDADA CON LA PALABRA AMISTAD.

El concepto de “amistad verdadera” desde la búsqueda o la decepción, se repite en numerosos trabajos de los alumnos. Como comentaba en el caso 9, al buscar ese concepto en Internet, observo como es representado con frases e imágenes estereotipadas que ensalzan el valor de la amistad y corresponden a un imaginario más propio del mundo adolescente (corazones sonrientes, manos unidas, telenovelas juveniles). Frases e imágenes que observo también en las libretas y carpetas de los estudiantes.

Este conflicto refleja la pervivencia de estereotipos propios del ideario infantil y adolescente, reforzados en muchos casos por los medios de comunicación –la denominada cultura visual- y que en este momento de transición al mundo adulto no se corresponden con sus experiencias y expectativas.

Las expectativas de amistad que muestran algunos de los testimonios recogidos en las narrativas escritas pueden hacernos pensar en la permanencia de un estadio convencional en los aspectos sociomorales de la persona. Seguimos para ello la clasificación de Kohlberg (1969/1992) , para quien el desarrollo socio-moral se centra en los marcos interpretativos del sujeto y no únicamente en la asimilación de unos valores externos. Kohlberg distingue 3 niveles, divididos cada uno de ellos en dos estadios:

- Nivel pre-convencional: en el que la persona es receptiva a las normas culturales, pero las interpreta en función de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción, o bien en función del poder físico de quienes las defienden (poder superior de las autoridades).
- Nivel convencional: es la actitud propia de aquellas personas que muestran conformidad con las expectativas sociales y el orden social, considerando que

son algo valioso en sí mismo.

- Nivel post-convencional: los principios y actitudes son independientes del grupo social; se asumen de forma autónoma, independientemente de la identificación de los individuos con su grupo.

En el caso de las narrativas escritas del conflicto del alumnado referidas a la amistad podríamos pensar que la identificación con el grupo de iguales (los amigos) es considerada fundamental para la persona, que estructura en torno a ella la conformación de su propia identidad. En el caso del miedo a la pérdida de contacto (pag. 9) se puede ver reflejada esta identificación: la persona tiene miedo a perder su identidad al verse alejada de su grupo de pertenencia, que también es su grupo de referencia. En el caso de la decepción de la amistad (pag. 8) podríamos hablar de una sensación de pérdida de identidad al darse cuenta de que el grupo, que creía sólido, externo e inmutable, puede no serlo.

También en el primer testimonio, podemos intuir un momento de transición hacia el nivel post-convencional y a relativizar el valor de las expectativas interpersonales, al empezar a considerar que la identificación con el grupo no tiene que ser total.

FAMILIA:

Los testimonios en torno a la familia me llevan a reflexionar acerca del cambio producido en las últimas décadas en el modelo familiar y cómo las identidades deben formarse de manera diferente a como se formaban anteriormente. Al mismo tiempo, el estadio convencional al que antes nos referíamos hace que la familia sea percibida y representada (apropiándose en la mayoría de casos de imágenes reproducidas en diferentes medios) según el modelo tradicional. Incluso las personas que no pertenecen a una familia convencional utilizan un imaginario tradicional para representar ese concepto (padre, madre, hijo e hija). En estos casos existe un desfase entre su realidad, sus vivencias, y la forma de representación, que puede hacerles llegar a percibir su situación (de no pertenencia a ese imaginario familiar colectivo) como conflicto.

5.7.2.2 Propuestas iniciales: problemáticas de exteriorización

Con las primeras propuestas de elaboración, recogidas a través de pequeños textos o imágenes con los que los estudiantes inician su proceso de investigación, empiezan a perfilarse dos problemas interrelacionados: la utilización de imágenes simbólicas frente a un imaginario personal y la reducción de las propuestas a lo verbal anulando la experiencia personal.

Estas problemáticas se corresponden a los dos ámbitos del concepto de *diferencia* de Atkinson (2002) para el desarrollo de una pedagogía en educación artística:

1. Diferencia en relación con las diferentes prácticas semióticas o de representación que los niños y estudiantes emplean y que son válidas para sus propuestas.
2. Diferencia en relación con la distinción entre discurso e imagen. En los trabajos de arte siempre está presente la diferencia entre el lenguaje de valoración y la imagen visual o construcción; la relación entre ambas es siempre difusa y por lo tanto, nunca podemos articular esta diferencia.

La propuesta educativa de Atkinson se basa en la producción por parte del estudiante de formas visuales significativas a partir de sus experiencias y sus intereses en temas sociales específicos. No está asociada con una competencia técnica concreta en las tradiciones del dibujo y la pintura representacionales, sino que se concibe como una práctica semiótica de producción de significado relevante para cada estudiante. Sin embargo, en las propuestas iniciales llevadas a cabo en esta investigación salen a relucir una serie de cuestiones que dificultan la idea de diferencia en las dos acepciones mencionadas.

LA REPRESENTACIÓN SÍMBÓLICA: SÍMBOLOS VS. IMAGINARIO:

El concepto de representación tradicional hace referencia a una asociación directa entre una experiencia previa de objetos o acontecimientos y las formas representacionales (un dibujo, una pintura, un texto) elaboradas para que esa experiencia pueda ser reconocida de una forma efectiva. Por forma efectiva se define una relación clara y precisa entre lo que el artista quiere decir (significado) y la imagen representada (significante). John Willats (1997:22⁴) escribe que: *If a picture is to provide an effective representation, it must be possible to recognise in it the shapes of the objects that the artist or draftsman intend to represent. I shall therefore define an effective shape representation as a pictorial representation in which the three dimensional shapes of objects that the artist or draftsman intends to portray can be seen, clearly and unambiguously.*

La teoría postestructuralista cuestiona el enlace mimético entre representación y realidad, e incorpora nuevas ideas que amplían la división tradicional del signo en significante y significado. Barthes (2009) divide el signo en dos niveles, denotativo y connotativo: el primero estudia las relaciones entre significante y significado en un estado descriptivo; el nivel connotativo introduce temas ideológicos como clase, género o sexualidad, que necesitan otro tipo de conocimientos y experiencias culturales, religiosos, históricos, etc. Normalmente el proceso mediante el cual un signo ha sido creado no es visible o es difícil de percibir por lo que muchas veces el nivel connotativo es considerado como natural. Por otro lado, el aforismo de Derrida (1977:62) "*iterability alters*" implica que los textos se insertan continuamente en nuevos contextos, lo que supone que el significado nunca es final porque otras lecturas e interpretaciones pueden ser siempre hechas en las cadenas significantes sin fin del lenguaje.

4 Citado en Atkinson (2002) p.17

Cuando analizamos las primeras propuestas iniciales de los alumnos, observamos la utilización casi exclusiva de imágenes simbólicas (laberintos, balanzas, caminos, puertas, etc.) para expresar su conflicto. Una imagen simbólica sería cualquier imagen asociada con un significado reconocido por la mayoría, de tal forma que no existen errores de interpretación y desencadena una narrativa mediada por la convención y socialmente aceptada. El alumnado, al apropiarse de imágenes simbólicas, reduce el discurso de su propuesta, que se convierte en una representación literal de ese significado simbólico y anula otras imágenes e interpretaciones más personales, que podrían favorecer la creación de un imaginario propio. El significado del símbolo es considerado como final, y natural, sin ser tenidas en cuenta posibles variaciones.

El imaginario se basa, como su nombre indica, en pensar con imágenes. El imaginario abarca el conjunto de imágenes que elaboramos o de las que nos apropiamos para expresarnos y construirnos como personas. Castoriadis (1977/2002:219) propone el imaginario como invención o desplazamiento de sentido: *«Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado” –ya se trate de un “invento absoluto” (“una historia inventada de cabo a rabo”), o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales o canónicas”»*

Podemos hablar de imaginario individual y colectivo, aunque están interrelacionados. El Imaginario social o colectivo es el conjunto de imágenes que marca generacionalmente a una sociedad en una época determinada. Está siempre contextualizado, es decir, se requiere una suerte de reconocimiento colectivo. Castoriadis considera que para que los imaginarios pasen a ser sociales es necesario que se produzcan en el marco de relaciones sociales, condiciones históricas y sociales favorables. De esta manera los imaginarios son colectivizados, es decir, instituidos socialmente. Por ejemplo; los iconos de los móviles, Internet, anuncios, escenas de películas, la moda, la arquitectura.

Según Pintos (2000), la función primaria de los imaginarios sociales consiste en elaborar y distribuir los instrumentos de percepción de una realidad social que en sí misma es construida como si fuera realmente existente. De esta manera, los objetos de percepción elaborados por esas empresas constructoras de realidades son objetos de deseo admitidos y legitimados socialmente, que además permiten fabricar realidades manipuladas, que promueven el deseo insaciable de consumo. La industria cultural se podría considerar como una empresa constructora de realidades en una dimensión simbólica y que se ubica como propuestas de sentido unidireccional.

El imaginario surge como una fractura o un desplazamiento de sentido en los símbolos normalizados para dar paso a otros significados. Abarca el conjunto de imágenes que elaboramos o de las que nos apropiamos para expresarnos y construirnos como personas. El imaginario individual trasciende nuestra personalidad. Por ejemplo un

grupo de música determinado, su estética y actitudes, la ropa, la pegatina que ponen en el coche o en la carpeta, etc. Estas imágenes están muy ligadas a nuestra identidad, porque estamos mostrándonos a los demás, consciente o inconscientemente, con un lenguaje visual. El problema que detecto como profesor es que el imaginario individual no es producto de una reflexión ni de una construcción individual, sino que procede más de una imposición social y comercial que pretende crear consumidores uniformes y no personas curiosas y críticas que demanden otros aspectos diferentes al mercado. No se da un desplazamiento de los símbolos ya existentes sino que se reproducen; escuchamos lo que nos ponen *Los 40 principales*, leemos el best-seller de moda, vestimos como nos dicta Zara; esto no tiene por qué ser malo, el problema es conformarse solo con eso sin sentir curiosidad por otros canales de información.

A diferencia del apropiacionismo empleado por muchos artistas, que trabajan con imágenes y símbolos de la cultura para hacer visibles otros aspectos o contradicciones antes desapercibidos, este apropiacionismo del alumnado es inconsciente. No cuestionan los símbolos, los reproducen. No operan con ellos, los transcriben.

Esta forma de proceder fue inesperada, ya que desde mi experiencia como estudiante de Bellas Artes no recuerdo la reproducción masiva de imágenes simbólicas en la realización de los proyectos artísticos de mis compañeros. Si bien como estudiante no era consciente de estas cuestiones, que en aquel momento me podían pasar desapercibidas, como investigador me planteo si la proporción de imágenes simbólicas hubiese sido menor de haber realizado esta propuesta en una facultad de Bellas Artes. Algunas reflexiones en torno a la apropiación de símbolos por parte de los alumnos de Magisterio podrían ser:

- Miedo a dibujar o a elaborar imágenes personales. Normalmente basado en una creencia de incapacidad para expresarse artísticamente. Los símbolos, fáciles de representar o sacados de Internet, ya están socialmente validados, y suplen estas carencias que ellos perciben de sí mismos.
- Es una metodología aprendida. Ante la falta de hábito en trabajos por proyectos, el símbolo se adecúa más a la ficha: tiene una única solución. La formación experiencias previa en educación artística pueden reforzar este tipo de prácticas reproductivas.
- Implica un menor esfuerzo y compromiso con su trabajo. Evitan la reflexión y el cuestionamiento personal. Inicialmente las propuestas presentadas se corresponden más a un conflicto mediatizado (cambio climático, violencia de género...) que a una reflexión personal sobre su situación actual.
- Las nuevas tecnologías, especialmente Internet, han facilitado que el “corta y

pega” habitual en trabajos escritos sea también posible con imágenes. Basta con teclear en cualquier buscador una palabra clave como “amistad verdadera”, “soledad” “indecisión”, etc., para acceder a un catálogo de imágenes bastante amplio (aunque estereotipado).

Otro factor a tener en cuenta es el gusto personal, que relacionan con su imaginario personal. Los estudiantes consideran el gusto como una construcción individual y no mediada por la convención. Considero que éste es un factor que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar las narrativas performativas, en cuanto a la actitud del investigador que debe estar pendiente en todo momento de ampliar su imaginario, incorporando nuevos referentes, evitando que se sientan poco valorados en sus producciones.

DETERMINISMO DISCURSIVO: PALABRAS VS. EXPERIENCIA

A partir del concepto de “*juegos de lenguaje*” empleado por Wittgenstein (1953) para referirse al uso del lenguaje y a la formación del significado que se produce en los diferentes contextos sociales y denota una “forma de vida” -una “*historia*” representativa de las prácticas de la vida cotidiana (De Certau, 1984) - Atkinson (2002) señala la importancia del lenguaje o narrativa que denota formas de vida para las prácticas artísticas en educación, en la medida en que podemos considerar tales prácticas artísticas como narrativas visuales o producciones de las cuales emanan, y por lo tanto connotan, formas de vida particulares: *we can view such practices as visual narratives or productions which emanate from and which therefore connote particular forms of life (Atkinson,2002:163)*. Además, sugiere que podemos contemplar la posibilidad de un infinito de narrativas o expresiones semióticas, en relación a diversas formas de vida y como “antídoto” a las prácticas normalizadoras: *The possibility of semiotic diversity provides a powerful antidote against the regulative power of normalisation and orthodoxies of practice which develop in conservative systems such as curriculum, and examination practices. (2002:163)*.

A pesar de la diversidad, estas infinitas narrativas no tienen lugar en la mayoría de propuestas iniciales de los estudiantes. Más bien parecen atrapadas por la convención narrativa del discurso en la relación indivisible entre imagen y su explicación (*con esta imagen quiero decir..., utilizo esta imagen porque representa este concepto....*)

El excesivo protagonismo de los enunciados verbales en las propuestas visuales se manifiesta con el uso masivo de símbolos: todo tiene que estar explicado y por lo tanto verbalizado, convirtiéndose en una reducción de la experiencia a lo simbólico. La propuesta visual está determinada por el discurso que la cierra a posibles interpretaciones y por lo tanto impide llevar a cabo nuevas construcciones de la realidad. Las propuestas visuales no establecen fracturas con lo cotidiano, refuerzan los vínculos con los discursos ya establecidos.

La dependencia de la explicación verbal implica que las ideas nunca se llevan a la práctica de forma experimental, es decir, son aceptadas o rechazadas desde su enunciado. Esto conlleva que no haya una exploración de los procesos y que, en consecuencia, los proyectos se aproximen más a la idea de ficha, donde se prima el resultado final. Se suprimen la experiencia y las relaciones que surgen de la observación de los objetos, formas, colores, conceptos, que interaccionan en todo proceso artístico y que son capaces de generar otras relaciones diferentes que escapan de los enunciados iniciales.

Los motivos de este cierre del discurso, en mi opinión, son múltiples y abarcan diversos ámbitos como la educación o los medios de comunicación. Si bien es cierto que la educación prima la utilización del lenguaje verbal en la mediación del pensamiento, obviando otro tipo de operaciones cualitativas que van más allá del discurso oral y escrito, también los medios de comunicación, especialmente la publicidad, contribuyen a un reduccionismo del discurso, al dirigir la imagen a la lógica del deseo y del consumo.

De forma general, este tipo de educación mayoritariamente verbal, también ha marcado la producción artística española actual (desde el fin de la dictadura) frente al resto de la producción europea. En España, al haberse interrumpido durante el franquismo una tradición objetual más experimental (Buñuel, Dalí), se disoció lo conceptual de lo formal, la teoría de la práctica. Lo que subyace es un sentimiento de rechazo hacia lo manual (asumido como manualidades en la escuela) frente a lo teórico. La primacía de un discurso conceptual es de alguna forma un corsé ya que los conceptos surgen de la experimentación con la realidad y no a la inversa.

En la mayoría de los trabajos sobre el conflicto, los alumnos tienden a cerrar verbalmente la narración añadiendo frases explicativas a las imágenes, o cortinillas con texto en los vídeos, para “explicar” su conflicto de forma literal. Esta “literalidad” está presente inicialmente en la mayoría de los trabajos: se parte de un enunciado verbal y se ajusta la realización del proyecto a ese enunciado. La imagen queda relegada a su explicación y se le niegan, o se obvian, otras narraciones que fluyen durante el proceso y que podrían hacer más complejo el discurso, enriqueciéndolo con otros significados.

El proceso de ruptura entre imagen y explicación es muy lento y complejo, ya que normalmente la educación previa (por ejemplo las clases de historia del arte) anula la experiencia personal ante las producciones artísticas reforzando los contenidos e interpretaciones históricas. Aun así, en algunas narrativas escritas de los estudiantes, junto a concepciones tradicionales de representación, emergen también señales que parecen iniciar la apertura de significado a otras interpretaciones.

En conclusión pienso que la representación de mi conflicto quedó clara y la gente puede entender fácilmente lo que pretendo expresar; a pesar de que cada uno le dé su propia interpretación.

El espectador puede reflexionar perfectamente sobre lo que quiero transmitir. Pensar lo que le sucede al protagonista es el momento perfecto para lograr conocerse a sí mismo y transportarlo a la vida personal de cada uno: si lo que nos sucede en nuestro momento actual (en mi caso dejar a mis compañeros de universidad y comenzar un nuevo camino yo sola) es un buen momento para conocernos personalmente a nosotros mismos.

Y llevar así a cabo, el puente entre algo personal y algo que provoque reflexión en aquellos que lo observen. Esta era la premisa para la elaboración de este trabajo, y quizás la más compleja a la hora de llevar a cabo la forma de proyectarlo.

La complejidad del proceso de ruptura entre imagen y explicación verbal puede ser explicada a través del proyecto de Lara (2010). Su conflicto entrelaza su situación familiar y personal derivada de la separación de sus padres y su independencia económica. Para materializarlo visualmente, dibuja una serie de personajes y escenarios que describen esta nueva situación: los miembros de su familia, el *pub* donde trabaja, la nueva pareja de su madre, el nacimiento de su hermana, etc. Las dudas surgen al contar su historia, ya que una vez finalizados los dibujos cree que debe incorporarles texto, porque como ella afirma, *“sin texto no se entiende”*. Decide por lo tanto redactar su historia e intercalar frases entre los dibujos, elaborando un vídeo con la secuencia. Después de analizarlo, intentamos abrir la narración a otras posibilidades de interpretación, eliminando la linealidad de la explicación verbal.

Posteriormente realizó otro vídeo, sin frases, en el que se veía su torso y sus brazos agarrando los dibujos delante de su pecho. En el vídeo ella va pasando los dibujos, uno tras otro, sin textos. (Recuerda a la escena de la película de *Love Actually* (Curtis, 2003), donde uno de los personajes declara de forma silenciosa su amor a la mujer de su amigo).

Lo interesante de este proyecto en relación con los aspectos narrativos es que pudiéramos confrontar los dos vídeos. No se trataba de decidir entre uno y otro, sino de observar cómo cada uno de ellos habla en un lenguaje diferente: el primero cuenta una historia, su historia personal, a través de las imágenes, el texto y la música -*“una canción que escucho cuando estoy triste”*-. En el segundo se establecen estrategias contranarrativas, que abren paso a otras interpretaciones. Se presentan simultáneamente dos acciones en el mismo encuadre; una establecida por la sucesión de los dibujos, y otra por la acción de ella misma sosteniendo los dibujos y pasándolos. Esta simultaneidad provoca una mayor complejidad narrativa: los mecanismos que despliega una acción, la secuencia de dibujos, son contrarrestados por la otra, el pasar de las páginas.

Sin embargo, Lara necesitaba decidir entre los dos vídeos. Prefería el primero. Con este proyecto me di cuenta de que los alumnos querían (y tal vez debían) contar su

historia, por lo menos en un primer momento, a partir de la convención narrativa y sentir así que cumplen con sus expectativas de representación. Solo ahora nos damos cuenta de que un segundo momento, más complejo, conllevaría la interrupción de esas narraciones para abrirnos a la diferencia de interpretaciones. Una de las cuestiones que se me plantean es cómo trabajar las narrativas visuales desde la diversidad semiótica cuando los estudiantes ya son resultado de un sistema educativo reproductivo que predetermina unas formas de expresión y representación y excluye otras: ¿puede ser el arte o, en este caso la educación artística, una forma de resistencia, una nueva mirada sobre lo cotidiano?. Tan despacio, tan poco tiempo.

5.7.3. Resultados de las narrativas visuales: problemáticas de materialización.

La investigación pretende buscar los métodos para involucrar al alumnado en la producción de narrativas visuales que exploren sus experiencias y sus intereses en temas individuales y sociales. Sin embargo, surgen dificultades derivadas de una formación previa que asocia la educación artística con la habilidad o competencia técnica basada en la tradición del dibujo y la pintura representacional. Según Atkinson (2003) el currículo se preocupa de establecer un discurso particular basado en objetivos y logros en los cuales unos modelos específicos son articulados de acuerdo a ciertas normas de práctica o comprensión. Este currículo crea formas de exclusión e inclusión a partir de sistemas específicos de habilidad, representación e identidad.

Mayoritariamente, los estudiantes de Magisterio han sido excluidos de estas políticas específicas fundamentadas en estándares de lo que es un buen o un mal dibujo y por lo tanto perciben sus creaciones y habilidades como inferiores respecto a la convención. La autoestima como forma de inclusión necesita reafirmarse durante todo el proceso. De esta manera los alumnos se sienten seguros de proyectar su conflicto sin vergüenza ni miedo.

La pervivencia de modelos educativos de inclusión-exclusión es muy compleja porque está muy arraigada socialmente y se manifiesta incluso en ámbitos que se preocupan por la diversidad y la diferencia. Por ejemplo, he observado que muchas de las investigaciones cualitativas basadas en las artes (IBA) documentan únicamente aquellos trabajos que cumplen determinados estándares de “*artisticidad*”, (poemas y narrativas evocativas, dibujos de participantes con un bagaje artístico, etc). En estas investigaciones no se hacen visibles las dificultades de otros participantes en proyectar esas ideas y, lo que es peor, muestran cómo los investigadores, al tener interiorizados determinados estándares artísticos, crean de forma inconsciente políticas de exclusión que marginan las expresiones que no alcanzan el grado de originalidad o creatividad deseado. Quizás por esto, el presente análisis no se centra tanto en la interpretación de

las producciones resultantes como en el proceso y las dificultades de exteriorización para llevar a cabo representaciones significativas.

Durante el proceso de la materialización de la narrativa visual, encontramos diferentes dificultades que se exponen a continuación:

LA ELECCIÓN DEL MEDIO: DIBUJO VS. TECNOLOGÍA

Los estudiantes de magisterio se sienten más cómodos trabajando en soportes no tradicionales como el vídeo o la fotografía. Esta predisposición viene condicionada en gran medida por la percepción de sus propias capacidades artísticas como inferiores. Los medios tecnológicos los alejan de los estereotipos y las expectativas académicas de lo que creen que es una obra de arte (asociada a la pintura o el dibujo).

Las causas de esta situación responden a cuestiones sociales, culturales y educativas. Gutierrez y Martínez (2000) identifican 3 causas del declive del dibujo en el período de la preadolescencia (9 años). Es en este período cuando se produce un giro en la producción artística de los niños, enfocada principalmente hacia el realismo visual.

1. La preponderancia del realismo visual del arte adulto. La obra como producto final gana importancia frente al proceso y con ella los criterios estéticos que hacen referencia a los esquemas de "belleza" del arte adulto.
2. La creciente complejidad de las relaciones del niño y el medio social: *A pesar de sus deseos de independencia respecto al adulto, existe un aprendizaje de las estructuras sociales que supone un paso importante en su proceso de desarrollo y en su interacción social* (Lowenfeld, 1980:214 citado en Gutierrez y Martinez). Como consecuencia el pre-adolescente opta por un sistema de comunicación más oficial y consensuado, como es el lenguaje discursivo.
3. El nacimiento de la consciencia crítica: que cuestiona todo lo que hasta el momento era espontáneo y no valorable estéticamente. Esta valoración se lleva a cabo mediante una serie de modelos procedentes del mundo adulto como ilustraciones de cuentos, cómics, dibujos animados, carteles, etc.

Estas autoras señalan que los comentarios de padres y maestros acentúan la actitud autocrítica, reforzando unos patrones de representación poco adecuados para fomentar la expresión artística. La escasa formación del maestro en educación artística contribuye a reforzar unos modelos representativos realistas, procedentes de la convención artística adulta, que puede dar lugar, en la mayoría de los casos a la desaparición de las manifestaciones artísticas a partir de la adolescencia.

Como resultado, determinadas tecnologías, como los teléfonos móviles y las cámaras de foto y vídeo que llevan incorporadas, se han convertido en las pocas herramientas expresivas que el alumnado de magisterio maneja de forma totalmente autónoma: Las fotos de sus amigos, vídeos de acciones, la selección de tonos, las pantallas... La inmediatez digital ha hecho accesible determinados soportes que antes solo eran posibles en ámbitos más específicos, porque tenían procesos más lentos o más caros. Estos soportes son más familiares y espontáneos que métodos tradicionales como lápices o pinturas –ya que no los tienen asociados al ámbito académico-. De alguna forma actúan como un intermediario entre el yo y el objeto representado que filtra también sus inseguridades y las convenciones adquiridas de lo que es “un buen o mal trabajo artístico”, produciendo una distancia entre el autor y la obra.

Uno de los problemas que se plantea en cada trabajo es la elección o construcción del medio: ¿qué soporte utilizar para llevar a cabo el proyecto y que al mismo tiempo permita cierta familiaridad o identificación con él?. A través de las charlas, intentábamos encontrar elementos que fueran un punto de partida; sin embargo en muchos casos resultaba difícil porque carecemos de las estrategias adecuadas para encontrar información más allá de los roles de profesor-alumno adquiridos –e interiorizados- durante años en el sistema educativo.

El medio “dibujo” remite a una convención de “realismo” o de “virtuosismo” que no coincide con las expectativas que tienen de sus habilidades. Al enfrentarse a un medio tradicional salen a relucir las convenciones artísticas socialmente aprendidas. La tecnología puede, sin embargo, ayudar a suplir estas carencias: proyectores, ordenadores, cajas de luz, sirven como refuerzo para acercarse a la convención (supliendo las carencias percibidas en el dibujo) y finalmente convertirse en herramientas creativas, por derecho propio, que ayudan a elaborar, superponer y combinar unas imágenes con otras.

Un problema añadido en gran parte de los trabajos es que los alumnos utilizan el Power Point como una herramienta que aplican de forma automática, no solo a las presentaciones, sino a visualizaciones de fotografías, animaciones, etc. De hecho tienden a reducir cualquier trabajo visual digital a un power point y desconocen otros programas de edición de vídeo, maquetación o retoque de imagen. (Si bien algunos de estos programas son profesionales, siempre es posible encontrar alguna versión simplificada o gratuita más asequible).

Lo mismo ocurre con la mayoría de correos masivos que se difunden en Internet con chistes, imágenes, avisos, etc., maquetados en Power Point. El medio no está justificado y podrían presentarse como simple texto o imagen. Además, a nivel estético suelen utilizar tipografías e imágenes que uniformizan e impersonalizan el contenido. Para la ejecución de la propuesta tratamos de alejarnos del Power-point como medio, a menos que exista un cuestionamiento del mismo, o una apropiación consciente de sus códigos, casos que nunca se llegaron a dar en el aula.

Para que los alumnos conocieran los medios y técnicas tradicionales, y tuvieran así un abanico más amplio de posibilidades de elección, en los dos últimos cursos (2008-2009 y 2009-2010), propuse, paralelamente al conflicto, un ejercicio autobiográfico, en el que los alumnos ilustraban una historia personal. Como resultado, un mayor número de alumnos escogió el dibujo (o sus diversas variantes, animación, collage, etc.) para llevar a cabo también su conflicto, ya que se habían familiarizado con un medio, que anteriormente o bien desconocían o temían.

Me estoy dando cuenta que me gusta dibujar, me relaja, ya que se me pasa el tiempo volando cuando los dibujo.

LA ELABORACIÓN DE LA OBRA VISUAL: PROYECTO VS FICHA

Atkison (2002) propone un currículo de orientación ontológica que profundiza en las experiencias de los estudiantes en su búsqueda de una forma expresiva. Este currículo está basado en la heterogeneidad, variedad, diversidad y heterodoxia, sin prescribir o predeterminar una búsqueda individual de expresión o representación válida.

Para llevar a cabo una búsqueda de formas expresivas significativas para cada estudiante debe realizarse un proceso de investigación artístico. "Proceso" se define como el conjunto de actividades que se realizan o suceden para conseguir los objetivos de un proyecto. Desde el arte y la educación artística hablamos de proceso cuando experimentamos con materiales, probamos, documentamos la experiencia, buscamos información de otros autores que afrontaron antes la cuestión en la que estamos centrados, etc. En el arte el proceso es abierto, es decir, se entiende como un medio y no como un fin. El proceso es por lo tanto más importante que el resultado final, porque en él confluyen la forma de pensar, de construir, de analizar, la resolución de problemas, el ser crítico, el tener criterio.

En este caso la necesidad de partida es subsanar las carencias creativas que observo en el alumnado, productos de un sistema educativo muy dirigido. Por ejemplo, en mi experiencia como profesor, cuando se plantea un ejercicio en clase, el alumnado siempre pregunta: "Cuántos tenemos que hacer?". Estamos acostumbrados a la ficha, a un único resultado. El proceso implica todo lo contrario, se enriquece cuando repetimos, buscamos un resultado más ambicioso y personal, diferente a la convención. Al final tampoco disfrutaban con el ejercicio ya que no tienen ambición de mejorar ni explorar los resultados, porque ya obtuvieron uno.

Aguirre (2003) considera que una de las razones del fracaso de la formación inicial en las titulaciones de maestro es el excesivo hábito del alumnado a unos métodos de trabajo poco adecuados para lo que las asignaturas de educación artística requieren.

El abuso de clases magistrales en la formación universitaria impide que los alumnos se impregnen de las claves metodológicas que deberían guiar su labor como profesionales de la educación.

Alumnos y alumnas habituados a que el profesor pronuncie de manera inequívoca verdades sobre las teorías que pueda presentar, les resulta incómodo y desalentador recibir diferentes propuestas, a menudo contradictorias entre sí, sobre las que deben opinar, criticar y elegir, sin que nadie les confirme el acierto o el error; o, lo que es peor, sin que exista posibilidad de dirimir la certeza o error de cualquiera de las propuestas.(...) De todo ello el alumnado suele extraer la conclusión de que todo puede valer en esto del arte y de que al final la mejor metodología a aplicar en el ejercicio de su labor profesional es aquella en la que ellos mismos fueron instruidos. La propia naturaleza de la materia que deben impartir los futuros enseñantes de arte nos debe obligar a abandonar los métodos tradicionales de estudio en beneficio de formas menos directivas y más experimentales de construir los conocimientos.

Uno de los problemas con los que me encuentro es que los alumnos desconocen la metodología de proyectos y quieren obtener un único resultado final. En ese sentido las propuestas visuales iniciales de los estudiantes remiten a trabajos manuales. Las manualidades o trabajos manuales son trabajos que realizan los niños en la escuela encaminados a “mejorar” y desarrollar su motricidad, su coordinación, etc. En definitiva, son actividades estéticas y físicas ayudados de determinadas herramientas y utensilios. Consisten estos trabajos en plegar, trenzar, tejer, recortar, pegar, picar o bordar tiras. En consecuencia las manualidades solo atienden a acciones mecánicas realizadas con las manos. La diferencia con la creación artística es que lo “artístico” conecta pensamiento y ejecución manual.

En el currículo escolar se confunde manualidades con educación artística. Esta confusión es palpable en los contenidos de plástica y en los ejercicios que todavía hoy continúan haciéndose en la escuela (fichas para colorear, pegar lentejas, pasta, hilos en formas predefinidas e estereotipadas; flores, payasos de dudosa actualidad, y un largo etcétera de ridiculeces.) No se trata de demonizar lo manual sino de saber contextualizarlo. Si queremos que un niño sepa picar, puede ser de forma más “cruda” en un cartón con un trazo realizado por él mismo y no utilizando la postal de una flor con una carga estética preconcebida de “bonito”, “agradable” e “infantil”.

Durante el proceso de elaboración de la narrativa visual los alumnos reproducen su propia experiencia educativa y en definitiva muestran las tradiciones del sistema educativo en el que han sido educados. La educación artística, basada en las manualidades o trabajos de fichas, hace visibles los modelos reproductivos, interiorizados por el alumnado durante todo el sistema educativo. Como hemos visto, estas tradiciones dificultan la aparición de otras prácticas artísticas. La presente investigación no surge solo como una manera de mostrar o clasificar estas problemáticas, sino también, a través la narrativa performativa, como un modo de “intervenirlas”; llevar a cabo

prácticas alternativas que desplacen el concepto de representación como reproducción hacia la práctica artística como una actividad semiótica productiva.

5.7.4. Resultados de las narrativas performativas: una Performance de lo Real

En los apartados anteriores hemos visto cómo a través de la *performance* se trabajan transversalmente y de forma interrelacionada con las narrativas escritas y visuales aspectos como la autoestima que favorece políticas de inclusión, se amplían los referentes artísticos visionando obras de otros artistas, o se llevan a cabo dinámicas de grupo y exposiciones con el fin de compartir los diferentes procesos y resultados.

Sin embargo una narrativa performativa basada en las artes no debe incluir solamente esos aspectos. Implica también una forma de hacer que, partiendo de la práctica artística, sirva como un espacio de resistencia a los discursos reproductivos de las diferentes organizaciones sociales. He sintetizado en dos las acciones de resistencia derivadas de las problemáticas anteriores:

- La desvinculación simbólica: capaz de trascender las dificultades del alumnado para producir formas de representación significativas que vayan más allá de modelos establecidos y de acoger la diversidad de la experiencia personal y la identidad.
- La construcción del imaginario: la capacidad de producir estrategias artísticas que lleven a cabo una ruptura y desplazamiento de significado de los signos con los que, de manera inconsciente, interpretamos y damos sentido a nuestra vida.

He denominado a la narrativa performativa que surge de estas acciones una *performance de lo Real*. Esta *performance de lo Real*, es específica de la educación artística y toma como punto de partida el giro performativo en las ciencias sociales, especialmente la *performance* pedagógica crítica, y el concepto de *lo Real* del psicoanálisis de Lacan.

Pedagogía performativa crítica:

Constituiría una *performance* en la medida que las disciplinas humanas basadas en la *performance* pueden contribuir a un cambio social radical, a la justicia económica a través de una aplicación de los principios “*de una democracia radical a todos los aspectos de la sociedad*.” El poder de la *performance* lleva al investigador basado en las artes “*desde la interpretación y evocación emocional hasta la práctica, mejora (empoderamiento) y el cambio social*” (Denzin, 2003:133). Garoian (1999) observa que la *performance* se abre a espacios efímeros y liminales donde la comunidad puede participar de un discurso crítico. Las *performances* “*critique dominant cultural*

assumptions, to construct identity, and to attain political agency” (Garoián, 1999:2) Finley (2011:442) señala que “Performativity is the writing and rewriting of meanings to create a dynamic and open dialogue that continually disrupts de authority of meta-narratives”

La *performance* basada en las artes es una acción, un acto de resistencia, un impulso utópico que se compromete con la reflexión crítica y se posiciona frente a los discursos dominantes y normalizados en favor de la justicia social al mismo tiempo que ofrece maneras alternativas de vivir y comprender el mundo.

La pedagogía artística performativa critica reflexivamente aquellas prácticas culturales que reproducen opresión. Esta pedagogía localiza *performances* dentro de estas prácticas represivas, creando discursos que hacen visibles las luchas por una democracia radical. Denzin (2003) explica que el campo de la etnografía ha ido evolucionando hasta el momento actual en el que puede ser considerada una *performance* pedagógica crítica, una práctica social crítica que debería, de acuerdo a la pedagogía de Freire, ser humanista y liberadora.

La pedagogía del oprimido como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire 1970/2005:55).

McLaren (2003) considera que la pedagogía crítica debe convertirse en una acción política que se enfrenta a la opresión globalizada y las políticas estructurales represivas. La Pedagogía revolucionaria descrita por McLaren (1999, 2001, 2003, recogido en Finley 2005), se basa en lo siguiente:

- Resiste a la heterogeneidad de los discursos y representaciones históricas, políticas y culturales que ignoran las contradicciones vividas a través de la diferencia de raza y género.
- Nombra y da voz a los que no participan en las estructuras de poder derivadas del mundo capitalista y las prácticas coloniales.
- Contesta/Impugna los diferentes ataques a las protecciones de los más desfavorecidos socialmente.
- Desafía los supuestos e ideologías promulgados en la escuela y trata de remodelar la política educativa hacia una democracia social más universal.
- Ofrece la visión provisional de una sociedad nueva liberada de las ataduras del pasado.
- Crea espacios narrativos en contra de la subjetivación de la experiencia

cotidiana y da lugar a una forma emponderada de ser al reconocer y nombrar, en una crítica sin concesiones, los significantes cotidianos del poder y las prácticas de ocultamiento que suelen impedir el auto-conocimiento y al hacer visibles las tensiones y contradicciones producidos por prácticas colonialistas capitalistas.

- Se enfrenta directamente a las totalidades de la sociedad contemporánea y sus imbricaciones históricas en el sistema mundial del capitalismo global mediante el compromiso en la transformación revolucionaria (concebida como una oposición a las reformas sociales de justicia).

El concepto de *performance*, relacionado con la pedagogía crítica, nos sitúa en la acción, en la utopía; es el punto de partida, al mismo tiempo que marca los objetivos hacia el cambio social. Sin embargo es el concepto de lo Real el que da paso a un campo de estrategias y modos de acción basados en las artes.

Lo Real:

Para introducir este concepto expongo brevemente las aportaciones de Lacan en relación con el psicoanálisis y la construcción de la identidad. Las teorías postestructuralistas abandonan la búsqueda esencialista de una identidad estable; el individuo se construye en los contextos sociales, y por lo tanto no es posible separar lo individual de lo social porque son interdependientes. La obra de Lacan en el campo del psicoanálisis ofrece una manera de considerar la subjetividad y la identidad más allá de teorías esencialistas y postestructurales para integrar factores como el *deseo, la falta, o el otro* que deben ser considerados en el proceso de identificación. Su trabajo parte de los argumentos de Freud en torno a la subjetividad, que no puede ser entendida desde manifestaciones conscientes y racionales, sino desde mecanismos latentes e inconscientes presentes en la conducta humana. Para Lacan el proceso de subjetividad e identificación se produce a través de tres registros interconectados: el imaginario, el simbólico y lo real.

El imaginario: es un proceso temprano de reconocimiento e identificación con imágenes idealizadas que precede al mundo simbólico. En la fase del espejo la imagen que el niño percibe reflejada le confiere un sentido de unidad que desea y con el que se identifica. Se produce un proceso de identificación con un *otro* ideal, la imagen especular, que es al mismo tiempo inalcanzable. El yo se designa a través del *otro*, la imagen del espejo, que es percibida como semejante. Este proceso es la matriz del pensamiento simbólico; la relación directa entre significado (el deseo de unidad derivado de una percepción de *falta*) y el significante, la imagen idealizada reflejada. Esta última proporciona la ilusión de un significado preexistente.

El sujeto es siempre un sujeto incompleto; nunca puede conocerse plenamente porque el sentido de unidad e identidad que desea alcanzar no puede representarse a través de ningún significante. Este sentimiento de lo incompleto, de la falta, es cubierto por el

sujeto a través de la fantasía, entendida como una serie de procesos de tipo simbólico e imaginario con los que se percibe un cierto sentido de identidad.

El simbólico: A media que el niño se instala en el uso del lenguaje puede materializar su deseo a través del discurso, es decir, se construye como sujeto en el lenguaje (significante). El sujeto por lo tanto se convierte en un efecto del poder del significante, ya sean visuales (la imagen reflejada en el espejo) o lingüísticos (palabras como yo, mi, yo mismo) que parecen designar un individuo unificado.

El orden simbólico integra a cada sujeto en la cultura; Lacan utiliza el término Otro, con mayúscula, para referirse a los ordenes simbólicos del lenguaje y la cultura. Solo podemos conocer a la otra persona a través del orden simbólico (las prácticas del lenguaje). Es importante añadir que el Otro, siempre falta. Para Lacan (1977:104) cuando entramos en lo simbólico, perdemos algo de nuestro ser, algo de nuestra existencia pre-simbólica y al mismo tiempo emerge el deseo por lo que es perdido. El lenguaje nunca puede capturar lo que nosotros queremos expresar y por eso el artista, señala Atkinson (2002:117), intenta lo que es imposible, expresar algo de su ser en el dominio del significante.

Lo Real: Lacan distingue entre la realidad tal como nosotros la conocemos a través del orden simbólico y lo Real que resiste a la simbolización completamente pero que está siempre presente. *“That which resist symbolisation absolutely.”* (Lacan 1988:66).⁵ Millar (en Zizek 1989:171)⁶ define lo Real como:

A shock of a contingent encounter which disrupts the automatic circulation of the symbolic mechanism; a grand of sand preventing its smooth functioning; a traumatic encounter which ruins the balance of the symbolic universe of the subject.

Lo Real se refiere a una fractura de lo cotidiano. Un posicionamiento de nuestra experiencia en los límites del conocimiento que trastoca nuestro mundo (la construcción simbólica). Bowie argumenta que, al encontrarnos con lo Real, *“the mind makes contact with the limits of its power, with that which its structure cannot structure”* (1991:105)⁷. Un fractura que perturba lo cotidiano, y al hacerlo sugiere la posibilidad de promover nuevas identificaciones y subjetividades más allá de los roles preescritos socialmente.

Desde esta perspectiva podemos entender el arte como una búsqueda de lo Real. Un acto de resistencia al orden simbólico establecido que nos sitúa en los límites de lo que conocemos tal y como lo conocemos y fragmenta nuestros deseos de estructura y sentido. Es, por lo tanto, un espacio doloroso porque deja atrás la seguridad de las creencias para adentrarse en el vacío de lo extraño, lo que escapa a la convención y

5 Citado en Atkinson (2002) p131

6 Citado en Atkinson (2002) p.131

7 Citado en Atkinson, D. (2002) p.131-132

al lenguaje. En el primer capítulo exponía mi experiencia ante dos obras de arte, una de Warhol y otra de Judd y cómo, de alguna manera, dislocaban la relación natural entre significado y significante interrumpiendo cualquier discurso. En aquel momento, aquellas obras mostraban los límites de lo simbólico, su falta, su resistencia y me aproximaban a lo Real. Estas experiencias marcaron también mi producción artística, cuestionando los modelos reproductivos de sentido y comprensión para intentar llevar a cabo construcciones y deconstrucciones culturales que ampliaran mi visión del mundo.

Los sistemas educativos son formas de reproducción simbólica de las organizaciones sociales, al igual que el sistema económico reproduce las relaciones de producción, y el sistema político reproduce el aparato y poder del Estado (Chajin: 2005). Una *performance* de lo Real, dentro del ámbito educativo, tiene como objetivo interrumpir esas formas de reproducción simbólica que se presentan como verdaderas e inmutables para mostrar sus fisuras. Es una forma de resistencia, donde los símbolos se fragmentan y desgarran, los significados se desplazan y los objetos que los designan se abren a otras posibilidades de expresión.

Una *performance de lo Real*, interroga las estructuras que nos dan sentido y nos lleva a los límites de nuestro conocimiento. Surge desde los márgenes hacia los márgenes. Con esto me refiero a que el investigador debe, por lo menos en algún momento previo, haber estado próximo a los límites de lo Real. Solo a partir de su propia experiencia puede llevar a cabo una propuesta efectiva y sincera. Es por lo tanto, una propuesta más fácilmente asumida por artistas, diseñadores, o profesores artistas que plantean su obra desde la diferencia o el extrañamiento de lo cotidiano.

La *performance de lo Real*, conecta arte y educación. Es específica de la educación artística y tiene unos rasgos que le son propios:

1. Parte de una semiótica de la diferencia en la medida que interrumpe el enlace mimético entre significante y significado. No se basa en la reproducción de modelos o símbolos establecidos sino en la búsqueda de formas expresivas significativas para cada alumno. Una semiótica de la diferencia quiere mostrar cómo determinadas construcciones normalizadas de experiencia dominan sobre construcciones marginadas, principalmente en los espacios institucionales como escuelas y sus sistemas de clasificación y evaluación. Autores como Atkinson y Dash (2005) dentro del ámbito de la educación artística desarrollan estrategias de enseñanza y políticas curriculares para la educación artística que permitan un mayor sentido de inclusión a aquellos situados en los márgenes, principalmente a través del cuestionamiento de las políticas culturales de inclusión. La tarea es reconocer y legitimar otras formas de práctica que producen una experiencia significativa pero son vistas como extrañas e incomprensibles y por lo tanto la tendencia es marginarlas.

Lo que tenemos que averiguar es cómo el estudiante está usando sus construcciones gráficas como signos representacionales o expresivos y considerar que tipo de relaciones de signos están funcionando para el estudiante en el proceso semiótico del dibujo. Esto conlleva un giro del énfasis desde un conocimiento de las imágenes representacionales como reproductivas a abrazar la práctica artística como una actividad semiótica productiva. (Atkinson 2002:24)

2. Favorece la construcción de un imaginario, entendido como una fractura de significado de los símbolos ya establecidos para investirlos de otras significaciones. Podemos considerar esta *performance* como una práctica semiótica que interrumpe la relación mimética entre la realidad y su representación para producir un desplazamiento de sentido entre los signos ya disponibles que los estudiantes utilizan para expresar sus conflictos. La desvinculación simbólica hace referencia a este desplazamiento de sentido de los símbolos ya dados como “normales” y es el primer paso para la producción de un imaginario personal que parte de la reflexión y de la construcción individual. Este imaginario se mueve desde la convención y la costumbre hacia sus márgenes, una suerte de *extrañamiento* de lo cotidiano donde conceptos como “bonito” o “apropiado”, se difuminan en favor de otros como “raro” o “misterioso”.

3. Utiliza estrategias artísticas para llevar a cabo este proceso. En los resultados de las narrativas performativas hemos observado diversas estrategias artísticas: experienciales, constructivas y deconstructivas, que subyacen en muchos de los proyectos presentados por los estudiantes. Una *performance de lo Real* es una puerta abierta a los artistas para producir experiencias educativas que permitan, al menos por un tiempo, desarrollar espacios de oposición a los modelos impuestos por las organizaciones sociales. A medida que el mundo cambia, las estrategias que los artistas emplean también, por eso el investigador debe tener experiencia artística y conocer las prácticas artísticas contemporáneas y los códigos semióticos que emplean. Bordieu hace referencia al choque entre los códigos establecidos de interpretación y las nuevas estructuras semióticas utilizadas por las prácticas artísticas contemporáneas. La ausencia de artistas en el mundo investigador académico presenta la dificultad de que esos nuevos trabajos puedan ser interpretados a través de códigos que no se corresponden con los que ese trabajo ha sido creado. La *performance de lo Real* trata de dar sentido al profesor-artista.

4. Es una forma artística colaborativa entre todos los participantes en la *performance*. La noción de Gadamer de acuerdo alcanzado a través del diálogo y la fusión de horizontes es muy importante. Gadamer busca alcanzar entendimiento y acuerdo a través de una fusión de horizontes dentro de las

relaciones dialógicas. “*To be in a conversation, however, means to be beyond oneself, to think with the other and to come back to oneself as it to another.*” (Gallager 1992:49)

Para Gadamer es importante exponer mediante el diálogo los prejuicios o formas preconcebidas que operan en la tradición para renegociarla y reconstruirla. Atkinson señala que la educación artística es un proceso de continua renegociación con tradiciones de conocimiento y práctica artística dentro de contextos socioculturales concretos y actuales. De esta manera es posible construir un contexto de mayor pluralidad social, renegociando, reinventado, o estableciendo un diálogo con una gran diversidad de tradiciones sociales y culturales.

El diálogo con la tradición reescribe también nuestras identidades, desplazándolas desde la convención hacia sus márgenes. Al colisionar con *lo Real*, estudiantes cuyas identidades han sido excluidas de la convención pueden ser más proclives a investigar sus límites; no tienen nada que perder, porque la identidad que la tradición les ofrece ya se les presenta fragmentada. Otros, sin embargo, (como el caso del alumnado de magisterio, que se sitúa más en la convención, o la considera una meta) pueden temer perder su centro, su referencia, para pasar a ser margen. Acompañarse los unos a los otros, situarse en *el otro*, como centro y como margen, es tarea performativa.

Separarnos de la convención es difícil. Una suerte de viaje que nos obliga a mirarnos en un espejo, cada vez diferente. La importancia de llevar a cabo una *performance de lo Real* dentro del ámbito educativo es hacer este camino acompañados por distintas voces. Una experiencia compartida antes de que la vida nos enfrente a otras experiencias solos. Y sea nuestra imagen la que un día de pronto se fragmente; o no quiera hacerlo nunca. Y entonces, con la convención como única alternativa, ambos casos pueden ser aún más dolorosos.

CONCLUSIONES

Hacia lo Real: líneas abiertas

Esta investigación constituye el reflejo de un proceso de construcción personal que dé sentido a mi situación como profesor y como artista. Describe y reflexiona sobre la paulatina transformación de una experiencia en una acción: la experiencia artística da paso a la acción educativa.

Al revisar mi proceso de elaboración de esta tesis descubro que la propia transformación que en mí supuso esta investigación constituye un trayecto paralelo al que propongo que ha de ser la educación artística. Parto una revisión casi histórica del concepto de arte para llegar, en los capítulos finales, a la construcción de un concepto que supone una ruptura con el orden simbólico y cuyo proceso reconstruye, repiensa y resignifica un concepto de práctica artística pero también de práctica docente.

Se inicia con una imagen que sitúa las claves de mis propias vivencias artísticas previas, experiencias que resultaban, de alguna forma, insuficientes en su aplicación al contexto educativo- y concluye con un campo de acción, una *Performance* de lo Real, que tiende puentes entre arte y educación.

La imagen de partida, un edificio comunista de Berlín, nos ubica en el mundo como construcción simbólica, como red de textos en la que estamos inmersos y donde nos apropiamos, muchas veces inconscientemente, de sus códigos y significados. Al mismo tiempo, la práctica artística que llevo a cabo a partir de esa imagen, permite observar cómo desde el arte se elaboran estrategias que trascienden los significados colectivos ya dados para construir otros desde la reflexión individual. Se nos abre así la posibilidad a otras prácticas (semióticas) y discursos que puedan modificar los significados con los que damos sentido a nuestra vida. Cambiar los significados del mundo, cambiar el mundo significativamente.

El campo de acción, la *Performance* de lo Real, parte de estrategias artísticas y es una forma de resistencia que tiene como objetivo interrumpir los discursos reproductivos de las organizaciones sociales (principalmente las instituciones educativas donde se ubica) que se presentan como verdaderos, con la intención de mostrar sus fisuras. A través de este concepto he tratado de vincular el trabajo como artista en el mundo académico y el trabajo como profesor en el mundo artístico. De construir mi identidad en ambos.

No obstante, el recorrido que va de la imagen a la acción no se produce de forma unidireccional; se desarrolla a través de las incertidumbres y fracturas que surgen del encuentro entre los dos ámbitos. Como profesor observo una gran desmotivación y desinterés afectivo en el alumnado que se traduce en una falta de cuestionamiento crítico y reflexivo y una incapacidad para comunicarse desde la propia experiencia. En consecuencia, la mayoría de los estudiantes recurren a la convención simbólica para reproducir sus creencias y expectativas. Por otro lado, desde el arte puedo observar cómo los artistas contemporáneos elaboran estrategias para cuestionar el mundo en el que vivimos produciendo así diferentes significados y formas de entender la vida.

El primer capítulo, que se inicia como una revisión histórica del concepto de arte, podría ser visto, en realidad, como una perspectiva semiótica de la práctica artística en la medida en que, a través de los diferentes conflictos, observamos cómo el concepto de arte va cambiando, redefiniéndose continuamente a partir de las estrategias con las que los artistas exploran ese concepto. Así, los conflictos del arte surgen de prácticas artísticas que amplían y difuminan sus límites conceptuales hacia el ámbito de la experiencia y de lo social. De la misma manera, la práctica artística que llevo a cabo con la imagen del *Kino Internacional*, explora su significado dentro del orden simbólico, como edificio comunista, y lo dirige al ámbito de mi experiencia que renegocia con la historia colectiva y lo transforma en una narrativa personal.

Las piezas de los urinarios de los artistas Duchamp (1917) y Gober (1986), con las que inicio y finalizo esta revisión histórica, son el resultado de un largo recorrido semiótico de investigación que se inicia con el cuestionamiento de la identidad del objeto artístico (Duchamp) y se dirige hacia el espacio de la experiencia y lo social que abre paso a narrativas marginales y olvidadas (Gober). Cuestiones que, a través de las obras de numerosos artistas contemporáneos, Virxilio Viéitez, Anri Sala, Sadie Benning, etc., me sitúan de nuevo en mi entorno; en los ámbitos rurales, en la periferia de las ciudades, en la desorientación cultural que se refleja en las voces de los alumnos, y me lleva, en educación, a buscar estrategias artísticas que fracturen nuestro universo simbólico, y promuevan otras posibilidades de conocer, sentir y transformar nuestro contexto.

A partir de estas observaciones, el concepto de identidad como construcción conformada en el contexto sociocultural, se perfila como el nexo entre arte y educación. Desde este encuentro, exploro una concepción del arte basada en la capacidad de generar estrategias que nos permitan la conexión con el mundo (la sociedad, la cultura). Estas estrategias -que parten de procesos artísticos y que en el capítulo 4

agrupado en experienciales, deconstructivas y constructivas- establecen otras maneras de conocer, otras narrativas del yo o del nosotros distintas a las que ya tienen lugar (en esa sociedad y en esa cultura).

Como trabajo de aula, diseñé un proceso de investigación que propongo al alumnado. La propuesta implica una indagación en el arte contemporáneo, del que considero importante que el alumnado extraiga las diversas estrategias empleadas por los artistas en sus procesos para que, a partir de ellas, construyan formas significativas, obras visuales surgidas de sus propias experiencias y conflictos individuales. Mi pretensión no es imponer modelos artísticos establecidos que prescriban una forma de representación sino, desde esta indagación, desarrollar una experiencia artística en el aula que sirva también como acción educativa, y que promueva el cambio personal y social. Esta propuesta se fundamenta en las cuatro características del arte señaladas en el capítulo 4: el arte como contrarrepresentación, el arte como experiencia, el arte como estructura de conocimiento y el arte como conflicto.

Con esta experiencia y a partir del análisis de las tres narrativas que conformaron el proceso -narrativa escrita, visual y performativa- salieron a la luz una serie de cuestiones que señalé en la discusión y que ahora sintetizo:

1. El concepto de *vulnerabilidad social*, asociado tradicionalmente a los efectos de la coyuntura económica puede ser aplicado en el contexto del alumnado de magisterio que se halla en una posición de vulnerabilidad principalmente debido a la masificación del mercado laboral -en relación con el número de plazas ofertadas públicamente, o con la falta de control en el acceso a los centros concertados- así como el desprestigio social y el escaso reconocimiento social y profesional. Una percepción de incertidumbre e inseguridad al mismo tiempo que de indefensión es reflejada en los testimonios de los alumnos que se sienten como de segunda fila al compararse con otras titulaciones.
2. En esta situación de vulnerabilidad el alumnado es más propenso a reproducir los discursos de las organizaciones sociales, educativas, culturales etc. Identificamos una serie de problemáticas que se manifiestan en las diferentes fases del proceso.

Problemas de imaginario: hace referencia a las dificultades de elaborar un imaginario personal que desplace el sentido de los símbolos normalizados para dar paso a otros significados.

Determinismo discursivo: hace referencia a la relación indivisible entre imagen y explicación. Refuerza los vínculos ya establecidos entre significado y significante. En la mayoría del alumnado, el protagonismo de enunciados verbales excluye la experiencia y cierra el paso a posibles interpretaciones y por lo tanto nuevas construcciones de la realidad.

La elección del medio: Los estudiantes se sienten más cómodos trabajando con soportes tecnológicos como el vídeo o la fotografía que con otros más tradicionales como dibujo o pintura. Esta predisposición viene condicionada, en gran medida, por la percepción de inferioridad de sus capacidades. La tecnología los aleja de los estereotipos y las expectativas académicas de (sus preconceptos de lo que es) una obra de arte.

Hábitos reproductivos: Los estudiantes reproducen su experiencia educativa previa mostrando las tradiciones del sistema educativo en el que han sido educados. El hábito de trabajo a través de unas metodologías excesivamente teóricas y una educación artística previa, basada en las manualidades o trabajos de fichas, dificultan la aparición de otras prácticas y perpetúan los estereotipos en torno al arte y la educación artística.

3. La *Performance de lo Real* es un campo de acción que surge a partir de las acciones de resistencia derivadas de las problemáticas anteriores. *Performance* como compromiso con el cambio social radical que rescata las voces tradicionalmente excluidas en el proceso de investigación y lo Real como aquello que se resiste a la simbolización e interrumpe los mecanismos con los que damos sentido a nuestro mundo. Del encuentro de estos conceptos surge una *Performance de lo Real* como práctica semiótica, un posicionamiento de nuestra experiencia en los límites del orden simbólico que permita reescribir los discursos culturales dominantes.

La propuesta en torno al conflicto que llevo a cabo en el aula, profundiza en el contexto educativo y sociocultural. Presenta las circunstancias y problemáticas del alumnado conformando una red de voces y, al mismo tiempo, me plantea la necesidad (quizá debido a mi formación personal en el arte) de desarrollar un concepto que me ayude a posicionarme profesional y vitalmente en ese contexto. Esta construcción conceptual que surge de todo este proceso cobra forma como *Performance de lo Real*. Implica reconocer la educación artística como una práctica semiótica que importa significados y los desestabiliza.

Lo voy a explicar con un ejemplo de una situación de clase. Estábamos trabajando la ilustración de un personaje de un cuento. Una de mis alumnas realizó una serie de dibujos de cocodrilos, con técnicas diferentes. Había unos trabajos de exploración de formas, colores, texturas muy interesantes. Sin embargo, cuando eligió uno para enseñar a los demás, seleccionó aquel que se parecía más al cocodrilo de Lacoste, es decir, el que sabía que iba a tener más aceptación dentro de la convención.

Este tipo de situaciones se dan habitualmente y replantean mi tarea como profesor de educación artística, más concretamente, qué *performance* establecer en el aula. Basándome en la experiencia artística, creo que debemos situarnos fuera del orden simbólico marcado por la convención, hacia la diversidad de propuestas y la diferencia. Cuando nos alejamos de la convención, se nos abre la posibilidad de ver la vida de formas diferentes, y eso genera cierta distancia, porque implica que aquello en lo que creemos, aquello que da sentido a nuestra vida, puede ser visto desde otra perspectiva. Como práctica artística, la *Performance de lo Real* indaga en los roles pre-escritos socialmente e interrumpe las narrativas con las que damos significado a nuestro mundo.

Las implicaciones educativas en la formación inicial de maestros son muy importantes porque, de la misma forma que esta alumna valora sus creaciones de acuerdo a unos modelos de representación convencional, en su futura labor docente, hará lo mismo, consciente o inconscientemente, con sus propios alumnos. Si queremos romper esta

cadena que impone modelos estereotipados, y perpetúa situaciones de vulnerabilidad es necesario establecer una *performance* que ayude a construir un imaginario propio y personal, significativo para quien lo hace.

La transformación del contexto debe ir acompañada de una transformación personal, para ello, debemos enfrentarnos a un proceso performativo desde la experiencia directa, que interrumpa o desplace el concepto tradicional de representación, es decir de asociar un significado a un significante y se abra a la diversidad de narrativas o posibilidades semióticas. Ese proceso performativo que actúa como una “mancha” que altera la ilusión de naturalidad, nos arrastra hacia los límites de nuestro mundo y, al igual que las prácticas artísticas, estira, deforma, desplaza o reinventa significados, es lo que denomino *Performance de lo Real*.

La *Performance de lo Real* se fundamenta en dos acciones de resistencia:

La desvinculación simbólica: capaz de trascender las dificultades del alumnado para producir formas de representación significativas más allá de modelos establecidos y de acoger la diversidad de la experiencia personal y la identidad.

La construcción del imaginario: la capacidad de producir estrategias artísticas que lleven a cabo una ruptura o desplazamiento de significado de los signos con los que, de manera inconsciente, interpretamos y damos sentido a nuestra vida.

Identificamos cuatro rasgos que le son propios: Parte de una semiótica de la diferencia en la medida que interrumpe el enlace mimético entre significante y significado. Favorece la construcción de un imaginario, entendido como una fractura de significado de los símbolos ya establecidos para investirlos de otras significaciones. Utiliza estrategias artísticas para llevar a cabo este proceso -experienciales, constructivas y deconstructivas- y es una forma artística colaborativa entre todos los participantes en la *performance*.

Posicionarse en la educación artística como *Performance de lo Real* abre nuevas vías de investigación y actuación desde la práctica educativa y artística.

- Desde la práctica educativa el desafío ahora es desarrollar y difundir experiencias concretas, en colaboración con artistas y profesores que puedan ser realizadas en las diferentes etapas educativas (formación de maestros, infantil, primaria, etc.) Es por lo tanto imprescindible acercar a los artistas a la educación. Sin embargo, excepto actividades puntuales como visitas o charlas, la posibilidad de estancias y talleres de artistas a largo plazo no son viables en el actual sistema educativo. Por otro lado, las directrices curriculares -que establecen unos criterios de valoración y práctica artística basadas en la reproducción de modelos específicos de representación-, la escasa formación inicial y los estereotipos en torno a los conceptos de arte y artista, puede dar lugar a que sean tomados como referencia aquellos discursos que consolidan la convención. He observado, por ejemplo, que el alumnado procedente del bachillerato

artístico ha sido reforzado en una visión estereotipada del arte. Para hacer frente a esta inercia es importante que las experiencias prácticas realizadas en el aula sean compartidas en foros que permitan su análisis performativo dejando espacio a que voces procedentes de otros ámbitos comenten las dificultades, problemas o aciertos que presentan desde su propia experiencia. En este sentido Internet es una herramienta muy importante para poner en comunicación las propuestas, un espacio de encuentro y opinión sobre los diferentes procesos.

- Desde la práctica artística también existen una serie de preconcepciones en torno a la educación que dificulta la comunicación entre ambas. La educación es considerada muchas veces como un ámbito menor o residual. Los alumnos no son artistas profesionales, por eso sus logros son vistos con cierto desfase respecto a la actualidad artística contemporánea (normalmente porque se imponen modelos que prescriben formas artísticas de representación). Sin embargo sus logros son de suma importancia en la medida que dan voz a personas que están excluidas de esos modelos de representación, se ubican dentro de un contexto (educativo) y coinciden con un momento vital concreto importante para su desarrollo personal. Vulnerables a los discursos reproductivos, sus creaciones son un material crudo del mundo al que pertenecen. Si conseguimos, además, que puedan expresarse a través de su diferencia, podrán ser productores de estrategias propias y personales que den sentido a su contexto desde la diversidad semiótica, sin el corsé de lo que tiene que ser o no artístico. Y tanto la crudeza de sus creaciones como la diversidad y la búsqueda de estrategias personales podrá ser siempre una forma de conexión con el arte. Las primeras reflejan las certezas de querer pertenecer, las segundas las disidencias de vivir.

Esta investigación parte de una imagen fotográfica y concluye con una acción que tiene lugar en la ficción, una película, que podría ser vista como una cuidada escenografía de una *Performance de lo Real*. En la película *Una giornata particolare* (Ettore Scola, 1977) los personajes solitarios de Antonietta, y Gabriele interpretados por Sophía Loren y Marcello Mastroianni se conocen el 6 de Mayo de 1938 coincidiendo con la visita de Hitler a Roma. Ella es una ama de casa sin estudios, madre de familia numerosa y esposa de un fascista. Él, un locutor de radio, perseguido por su homosexualidad y oposición al régimen. Ambos quedan solos en una casa de vecinos mientras la ciudad se vuelca en el recibimiento del *Führer*. La relación que establecen es una suerte de *performance de lo Real* donde ambos personajes, procedentes de mundos tan diferentes, se encuentran.

Hay dos escenas que recuerdo como especialmente significativas. En la primera escena Gabriele está tomando té en casa de Antonietta, sentados en la mesa del salón. Él mira un álbum, hecho a mano, con recortes de fotografías de militares fascistas y frases difundidas por el régimen pulcramente caligrafiadas que estaba encima de la mesa. Antonietta le pregunta si le gusta el álbum. Él se sorprende.

—¿Es suyo? Creía que era de sus hijos.

—Es mío —responde orgullosa—. ¿Le gusta?



Él no sabe cómo contestar quizás porque teme herirla, o quizás ser rechazado.

—El caballo es hermoso —dice señalando casualmente una de las imágenes del álbum y a continuación lee en alto una de las frases escritas bajo el recorte—. *“Inconciliable con la fisonomía y psicología femenina, la genialidad es tan solo masculina”* —la mira y le pregunta—. ¿Está de acuerdo?

—Claro que estoy de acuerdo —responde ella—, son siempre los hombres los que aparecen en los libros de historia, ¿no?

—Sí, sí, incluso quizá demasiado. Casi no queda lugar para nadie más. Mucho menos para las mujeres.

Antonietta lo mira brevemente sin saber reaccionar, hace un gesto de negación con la cabeza que termina en una sonrisa. -De verdad que tú eres muy complicado.- se atreve finalmente a decir. Gabriele entonces le cuenta la historia de una mujer genial, su madre, a la que admira: escribía, pintaba, trabajaba y mantenía a la familia; una mujer independiente que no se subordinaba a su marido, tal vez no quería tenerlo, le explica.

Mientras cuenta la historia, la cámara mantiene un primer plano en la cara de ella, que escucha atenta. Es un gesto incompleto porque tapa la boca con la mano y solo vemos su ojos. Pero sus ojos muestran una mirada, que identifico con lo Real, un reflejo imperceptible y fugaz en el exterior que interiormente actúa como una fuerza incontrolada que desestabiliza todo aquello que la rodea. Es una mirada al mismo tiempo hacia fuera y hacia adentro, una suerte de reflejo del otro hacia sí misma, frágil, silenciosa, pero de consecuencias imprevisibles y duraderas. Como un chasquido, anuncia que algo ha cambiado y que ese cambio es irreversible. La conversación se interrumpe con la llegada de la portera -el orden simbólico-, que le explica a Antonietta que no debería dejarse ver con ese hombre porque es un antifascista.

En la siguiente escena ella sube a la terraza a tender la ropa. Se muestra enfadada y él la persigue.

—Deberías habérmelo dicho desde el principio —le dice Antonietta sin mirarlo.

—¿Sobre qué?

—Sobre el álbum de fotografías.

—¿Qué cambiaba?

—Cambiaba que no te iba a dejar entrar en mi casa. Eso cambiaba.

—Pero, ¿de qué tiene miedo? Usted está segura de sus ideas.

—Si señor. Pero no quiero discutir con alguien como tú, que critica todo, se burla de todo. Bromea incluso con las cosas que no tienen ningún motivo para reírse.

—No, mire, yo no me río siempre —contesta él, y en su voz percibimos una tensión diferente, tal vez de enfado, tal vez de sutil reproche porque ella representa la ilusión de una vida cotidiana que él no tiene—. Realmente no tengo motivos para reír. ¿Y Usted, por qué no se ríe? Las cosas le van bien, tiene una casa, un marido, hijos, ¿por qué no se ríe?



Una pregunta que permanece en el aire, sin respuesta, y en su silencio condensa toda una *Performance de lo Real*; nos enfrenta con nuestros miedos e ilusiones, arranca nuestras máscaras y suspende nuestras narraciones de vida. Porque, fugazmente, esquivo las emociones, nos desarraiga de las convenciones, nos aleja de la cotidianidad, y nos lleva a una frontera con lo Real, casi un precipicio desde el que se atisban vidas diferentes. Después ya nada volverá a ser igual que antes, y siempre será tarde para volver. Aunque intentemos reconstruir los trozos que nos recubren la piel, fingiremos una vida que ya sabemos que no es la nuestra. Y todos los símbolos que recortamos y pegamos en nuestro álbum particular, que subrayamos con frases de oro y plata, para que muestren que así fuimos, vivimos y sentimos, desaparecen de las páginas, transformados por esperanzas compartidas que ni siquiera sabíamos que estaban ahí y que proceden de voces nunca escuchadas hasta entonces. Porque solo fuimos, como los recortes unidos sobre las páginas del álbum, una posibilidad entre las infinitas narrativas. Pero es tarea del arte y la educación desarrollar cada posibilidad en múltiples variables más allá del universo simbólico que nos conforma. Una acción que es casi una lucha entre la búsqueda humana de certezas y un instinto primario del arte de fracturarlas. Un conflicto interno que está ahí y estará siempre. Hasta que la rabia, el miedo, el deseo, den paso al cansancio o a la tranquilidad cotidiana. Pero hasta entonces, mientras los discursos reproductivos de las diferentes organizaciones sociales ejercen fuerza en sentido contrario, negando la diferencia, unificando la diversidad, excluyendo las voces marginales y vulnerables, ¿podrá ser la educación artística un espacio que nos invita al encuentro con lo Real, una *Performance de lo Real*?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aguirre I. (2000) ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. En Huerta, R. (coord.) *Revista de Investigación en Educación Artística nº 1*, pp. 35-48. Institut de Creativitat i innovacions educative.
- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa. En Marín Viadel R. (ed.), *Investigación en educación artística*. (pp.) Granada: Universidad de Granada.
- Ahtila E. L., Birnbaum, D., Elfvin, T., Silverman, K., Yli-Annala, K., Hirvi M. (2003) *Eija-Liisa Ahtila: Fantasized persons and taped conversations*. Helsinki: Kiasma Museum of Art.
- Allan, H. (1993). Feminist: a concept análisis. *Journal of Advanced Nursing*, 18 (10). 1547-1553.
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación). En *Posiciones* (pp. 69-126). Barcelona: Anagrama.
- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*, Londres: Routledge.
- Alvesson, M. y Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Londres: Sage.
- Atkinson, D. (2002) *Art in education: Identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Atkinson, D. y Dash, P. (2005), *Social and Critical Practice in Art Education*, Trentham Books
- Badia, Montse (2007) Kara Walker. En *Fantasmagoría*. Madrid: Fundacion ICO, (Catálogo de exposición)
- Bakhtin, M. M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. En Jaeger, R. M. (Ed.) *Complementary methods for research in education* (pp. 73-103). Washington: American Educational Research Association.

- Barone, T., y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, J. Cregoy, C. Y Belmore, P. (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA
- Barone, T. (2001) Science, Art, and the Predspositons of Educational Researches, *Educational Researcher*, 24-28.
- Barone, T. (2008). Creative non-fiction and social research. En Knowles J. G. y Cole A. L. (Eds.) *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Lodres: Sage.
- Barthes, R. (1992) *La cámara lúcida* Notas sobre fotografía. Barcelona: Paidós
- Barthes, R. (2009) *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 7-36
- Benjamin, W. (1936), *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, Illuminations, 1968, por H. Arendt (ed.).
- Benjamin, W. (1936/1973) *El arte en la era de la reproducción mecánica*, Madrid:Taurus
- Berridge, R. (2007) A/R/Tography as auto/biography as palinode. Arts Based Educational Research Conference, Bristol, July 5-7.
- Blanco, V. (2004) *Alguna vez pasa cuando estáis dormidos*. Madrid:Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Catálogo de exposición.
- Bolivar, A; Domingo J. Y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica- narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada: Force.
- Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. En *Actos del significado*. (pp. 110-115). Madrid: Alianza.
- Bruner J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subersion of identity*. New York: Routledge
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., y Yamagishi, L. (1992) Collaborative autobiography and the teacher's voce". En Goodson I. (Ed.) *Studying Teacher's Lives*, Londres: Routledge
- Carter, M. (1998). The Politics of Pleasure: Cross-Cultural Autobiographic Performance in the Video Works of Sadie Benning. *Signs* Vol. 23, No. 3, Feminisms and Youth Cultures (Spring, 1998), The University of Chicago Press. pp. 745-769.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción*

en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca

Castoriadis, C. (1977/2002) *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2.* Buenos Aires: Tusquets Editores

Chajin Florez, M (2005) Elementos para la construcción de una pedagogía dialógica. En *Revista ASFACOP, Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública*, (pp.93-106) año 7, Número 8, Bogotá

Cidrás, S., Momim, S. M., Pardo, T. (2009) *Salvador Cidrás: 24h 10'*. Barcelona: Actar & MUSAC.

Cidrás, S., y Pardo, T. (2009) En Cidrás, S., Momim, S. M., Pardo, T. *Salvador Cidrás: 24h 10'*. (pp. 25-48). Barcelona: Actar & MUSAC

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Conquerwood, D. (1983). Communications as performance: Dramaturgial dimensions of everyday life. En Sisco, J.J (Ed.) *Jensen lectures in contemporary studies*. Tampa: University of South Florida Press.

Cooke, Julien y Moffatt, (1998) *Tracey Moffatt: Free-Falling*. New York: DiaArt Foundation, (Catálogo de la exposición). Disponible [12 de Marzo 2011] en: [foundation,http://www.diabeacon.org/exhibs/moffatt/freefalling/essay.html](http://www.diabeacon.org/exhibs/moffatt/freefalling/essay.html)

Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Columbia University.

Crimp, D. (1988) *Aids: cultural analysis, cultural activism*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.

Crotty, M. (1998) *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.

Daichent, G. J. (2010) *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*, Bristol, U.K.:Intellect

Danziger, K. (1997).The Historical Formation of Selves. En Ashmore R. D.,Jussim, L. (Eds.) *Self & Identity. Fundamental Issues. Rutgers Series on Self and Social Identity. Vol I.* (pp. 137-159) New York: Oxford Univeristy Press.

Davis, L. Y Srinivasan, M. (1994). Feminist research within a battered women's shelter. En Sherman, E. & Reid, W. (Eds.). *Qualitative resarch in social work* (pp. 347-348). New York: Columbia Univeristy Press.

De Llano, P. (2007) El futuro será subjetivo. En *Proyectos. Cátalgo Becas de Creación Artística Unión Fenosa*. A Coruña: MACUF

- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*. Lodres: Sage
- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (1994a). Introduction. Entering the field of qualitative research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *The Handbook of Qualitative Research*. Lodres: Sage
- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. London: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000a). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Handbook of qualitative research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-28). Lodres: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.(2005a). The Eight and Ninth Moments - Qualitative Research in/and the Fracutred Future. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed.)*, (pp.1115-1127). Thousand Oaks, CA: Sage
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000b), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-28). Lodres: Sage
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005b), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-28). London: Sage.
- Denzin, N. K. (1997). Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (pp. 199-228). London: Sage
- Denzin, N. K. (2003) *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London: Sage
- Derrida, J. (1977) *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press
- Desroche, H. (1981). *La recherche coopérative comme recherche – action*. En Actes u Colloque recaerte-action, Chicoutimi, UQAC (9-48), octubre 1981.
- De-Vault, M. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Filadelfia: Tempe University Press
- Dewey, J.(1934/1958) *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group,
- Dijkstra R. y Hontoria, J. (2004) Rineke Dijkstra: “Quiero captar iconos universales” PhotoEspaña, protagonistas. *El cultural El Mundo* (3/06/2004). Disponible [13 de Marzo 2011] en: http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/9692/Rineke_Dijkstra-Quiero_captar_iconos_universales
- Douglas, S. y Thater, D.(1998) Stan Douglas, conversation with Diana Thater. En *Stan Douglas*. London: Phaidon Press.
- Douglas, S. (1998). *Stan Douglas and Douglas Gordon: Double Vision*. Dia Center for the Arts, New York. Disponible [12 de Marzo 2011] en: <http://www.diacenter.org/>

exhibitions/introduction/43

Efland, D. A., Freedman, K. y Sturr, P. (2003) *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós

Eisner, E. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory*, 45(1), 1-13.

Eisner, E. W. (1997). The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-20

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In G. Knowles & A. Coles (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 3-12). Thousand Oaks, CA: Sage.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Elliot, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.

Erikson, E. (1977) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós

Finley, S. (2011) Critical arts-based inquiry. The Pedagogy and Performance of a Radical Aesthetic, En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-450). Thousand Oaks, CA: Sage

Finley, S. (2007) Arts-based inquiry in QI: seven years from crisis to guerilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 281-297.

Finley, S. (2007) Arts-based research. En Knowles J. G. y Cole A. L. (Eds) *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Londres: Sage

Finley, S. (2005) Arts-based Inquiry: Performing revolutionary pedagogy. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed.), (pp. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fontcuberta, J. y Sendon, M. (2000) *La Fotografía de Virxilio Vieitez en el Período 1955-1965*. Madrid: IG Photoeditor

Foster, H. (2002) *Design and Crime and other Diatribes*, London: Verso

Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Fung, A. y E. O. Wright (2001), Deepening Democracy: Innovations in Empowered Participatory Governance. *Politics and Society* 29 (1): 5-41

Gadamer, H. G., (1960/1988) *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1988.

Gallagher, S. (1992) *Hermeneutics and Education*, New York: State University of New York

Garoian, C.R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. Albany: State University of New York Press

Garrett, C. (2004) Collier Schorr Personal Best. [Versión electrónica]. Disponible [12 de Marzo 2011] en: <http://www.papercoffin.com/writing/articles/schorr.html>. Publicado originalmente en *Flash Art* no. 237 (Jan/Feb 2004)]

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gergen, K. (2000). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós

Gioni, M. y Robecchi, M. (2001) Anri Sala: Unfinished histories. *Flash Art* nº 219, julio-septiembre, pp. 104-107

Gollete, G. Y Lessard-Hébert, M. (1988): *La investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Alertes, Barcelona.

Goodson, I. (2005). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro

Gordimer, N. (2001) Sudden Life, Never Seen or Suspected Before: David Goldblatt's photographs. En *David Goldblatt: Fifty One Years*. Barcelona: MACBA (catálogo)

Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation* (2ª ed.). London: Sage

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 105-117). Londres: Sage.

Gutierrez Perez R. y Martínez García, L. M. El declive de la espontaneidad artística infantil. En Hernandez Belver, M., y Sánchez Méndez, M. (Coords.) *Educación artística y arte infantil*. (pp.169-176) Madrid: Fundamentos

Grundy, S. (1982). *Three modes of action research*. En Kemmis, S. y McTaggart, R. (Ed.) *The Action Research Reader* (3ª ed.), (pp. 353 - 364): Victoria: Deakin University.

Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon Press.

Hammersley, M. (Ed.) (1993). *Social research. Philosophy, politics and practices*. Londres: Sage

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata

Harrison, C. y Wood, P. (2003) *Art in theory 1900-2000*. Oxford: Blackwell Publishing.

Harter, S. (1997) The personal Self in Social Context: Barriers to Authenticity. En

Ashmore R. D., Jussim, L. (Eds.) *Self & Identity. Fundamental Issues. Rutgers Series on Self and Social Identity. Vol I.* (pp. 81-105) New York: Oxford University Press.

Heartney, E. (2008). *Arte & hoy*. :Phaidon

Heidegger, M. (1927/2009), *Ser y Tiempo*, Madrid: Editorial Trotta.

Hernandez, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación. *Educatio Siglo XXI* 26, 85-118.

Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry: research into the human condition*. Londres: Sage.

Heron, J., y Reason, P. (1997). *A participatory inquiry paradigma. Qualitative inquiry*, 3, 274-294.

Heyaca, M. F. (2008) Arte identidad e inclusión social Revista *Idebate*.ñ 28-32 *Una publicación de IDEA Asociación internacional de debate educativa*, Marzo 2008, año 1 nº1 en la pagina web http://workserver.idebate.org/es_clone/novedades/arte-identidad-e-inclusion-social/

Hillstrom, K. (1999). "Benning, Sadie: American Video Artist." *Contemporary Women Artists*. Detroit: St. James Press

Honnef, K. (1993) *Arte Contemporáneo*. Colonia: Benedikt Taschen.

Ibáñez, T. (1981) La crisis de la psicología social: apuntes para una lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 83, (4), 662-680

Ibáñez, T. (2002) *Municiones para disidentes. Realidad- Verdad- Política*. Barcelona: Gedisa.

Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En Irwin R. L., y Cosson, A. (Eds). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press. .

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Gu, X., y Bickel, B. (2006). The Rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*. 48 (1), 70-88. <http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf>. Disponible [20 Noviembre 2010]

Irwin, R. L. Página web de A/R/Tography <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>

Janesick, V. (2003) The Choreography of Qualitative Research Design. Minuets, Improvisations and Christallization. En Denzin y Lincoln (Eds) *Strategies of Qualitative Inquiry*. p.46-79 Thousand Oaks: Sage.

Janus, E. (2000) Elke Krystufek - Brief Article. *ArtForum*, Marzo. [Versión electrónica]. Disponible [12 de Marzo 2011] En: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0268/is_7_38/ai_61029117/

Katzman, R. (2000) *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión*. 5º Taller Regional, La medición de la pobreza, métodos y aplicaciones.

Aguascalientes, México, Junio. BID-BIRF-CEPAL

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, F. N. (1979), *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as a researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: The Falmer Press.

Kohlberg, L (1969/1992). *Psicología del desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brower

Krall, F. (1988). From the inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), 467-479.

Krauss, R. (1996) *La originalidad de las vanguardias y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza Editorial.

Lacan, J. (1977) *Ecrits*, London: Routledge

Lamnek, S. (2005) *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 4. Auflage. Beltz Verlag: Weinhhein, Basel.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87-99

Latorre, A. (1995) *Proyecto docente de investigación educativa en la formación del profesorado*. Universidad de Barcelona. Barcelona.

Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92

Ledwith M. (2005), *Community Development: A Critical Approach*. Bristol: Policy Press.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Coflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (Ed. G. Lewin). London: Souvenir Press

Lincoln, Y. S., y Denzin, N. K. (2000b). The seventh moment. Out of the past. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (2ª ed., pp. 163-213). Londres: Sage.

Lincoln, Y. S. y Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. (2ª ed., pp 163-213). Londres: Sage.

López Cuenca, R. (2004) *Los medios de comunicación: ¿Dioses o demonios de hoy?*. Documento elaborado por el equipo de investigaciones de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria. IECAH En *Emergencias*. Barcelona: Actar & MUSAC. Catálogo de exposición

- Lyotard, J. F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa
- Marín Viadel, R. (Coord) (2003) *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson.Prentice Hall
- Martín Prada, J. L. (2001). *La apropiación postmoderna: Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad*. Madrid:Fundamentos.
- Martínez Vázquez, V. (2005). Teorías Feministas y educación artística. En Marín Viadel R. (ed.), *Investigación en educación artística*. (pp.) Granada: Universidad de Granada.
- Mays N., Pope, C. (1995) Qualitative Research: Rigour and qualitative Research. *BMJ*;311:109-112
- Middleton, S. (2005) El desarrollo de una pedagogía radical. En Goodson, I. (Ed). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Mitchell, W. J. T (2002) *Landscape and Power*. The Univeristy of Chicago Press.
- Momim, S. M. (2009) Salvador Cidrás. En Cidrás, S., Momim, S. M., Pardo, T. *Salvador Cidrás: 24h 10'*. (pp. 9-24)Barcelona: Actar & MUSAC
- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 165-182
- Nelson, C. Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies. En L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.). *Cultural studies* (pp. 1-16). New Cork: Routledge.
- Nochlin, L. (1971) Why Have there Been No Great Women Artists. *ARTnews*, January pp. 22-
- Nolla, O. (2009) *David Goldblatt: in the time of AIDS*. Texto para la exposición del mismo título, Galería Elba Benítez. [Versión electrónica]. Disponible [20 de Mayo 2009] en: <http://www.elbabenitez.com/exposition/goldblatt/01/es-ES/Default.htm>
- Otero Urtaza, E. (1995): Proyecto Docente de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perret, M. T. (2000) Fabrice Gygi. *Frieze magazine*, 55. Disponible [12 de Marzo de 2011] en: http://www.frieze.com/issue/review/fabrice_gygi/November-December 2000
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London:Sage
- Pintos, J. L. (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. Disponible [20 de Marzo de 2011] en <http://web.usc.es> , Santiago de Compostela.
- Pivin, J. L. et al (1999) Anthology of African and Indian Ocean Photography. Paris: Revue Noire

- Popkewitz, T. S. (1990). Whose future? Whose Past? Notes on critical theory and methodology. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp.46-66). Londres: Sage
- Richardson L, Adams E. Writing, A. (2005) method of Inquiry. En: Denzin NK y Lincoln YS. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. p. 959-978. Thousand Oaks: Sage
- Ricoeur, P. (1976) *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemschneider, B. y Grosenick, U. (2002) *Art now, 137 artistas al comienzo del siglo XXI*. Colonia: Taschen.
- Rossman, G. B., y Rallis S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Save, I., y Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of Word and picture: between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), 515-535.
- Scatler, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 621-625
- Schneckenburger, M. (2001). Del ready made al objeto surrealista. En Walther, I. (Ed), *Arte del Siglo XX*. (pp.457-468). Barcelona: Taschen
- Schwandt, T. A. (1994) Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 118-137). Londres: Sage
- Sherman R. R y Webb, R.B. (1998). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and Methods*. (pp.2-21) Philadelphia, PA: The Falmer Press. Recogido de Sandín, M. P. (2003) (p.124)
- Sidibé, M. (2008) *Bagdadji*. Editions GwinZegal: textos y traducción en folleto editado por la Junta de Andalucía, Consejería de Cultura. Disponible [15 de Abril 2011] http://www.juntadeandalucia.es/cultura/caac/descargas/hoj_sidibe08.pdf
- Silverman, D. (1997) Introducing qualitative research. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp 1-7). Londres: Sage.
- Smith, R. (1993). "UP AND COMING: Sadie Benning; A Video Artist Who Talks Through a Keyhole." *The New York Times*, March 28, 1993. Disponible [12 de Marzo 2011] en <http://www.nytimes.com/1993/03/28/arts/up-and-coming-sadie-benning-a-video-artist-who-talks-through-a-keyhole.html?scp=1&sq=sadie+benning&st=nyt>
- Snow, C. P. (1960). *The two cultures*. Cambridge: University Press.
- Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Madrid: Alfaguara.

- Spector, N. (1996). *Felix Gonzalez Torres*. Santiago de Compostela: CGAC
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stevenson, M. (2005) *David Goldblatt: Intersections*. Düsseldorf: Museum Kunst Palast. (catálogo)
- Taba, H. y Noel, E. (1957) *Action-research. A case study*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taylor, B. (2000). *Arte hoy*. Madrid: Akal
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, D., Moghaddam, F. (1994) "Social Identity Theory". En *Theories of Intergroup Relations: International Social Psychological Perspectives*. Westport, CT: Praeger Publishers. pp. 80–1
- Thoits, P. A., Virshup, L. K.(1997). Me's and We's: Forms and Functions of Social Identities. En Ashmore R. D.,Jussim, L. (Eds.) *Self & Identity. Fundamental Issues. Rutgers Series on Self and Social Identity. Vol I.* (pp. 106-133) New York: Oxford Univeristy Press.
- Torres R.M. (1997), *Profesionalización o exclusión*. Mimeo. México.
- Usher, R. (1997). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Londres: Routledge.
- Vite Pérez, M. A. (2007) La nueva vulnerabilidad social. *Economía, Gestión y Desarrollo*, Cali (Colombia) N°. 54 121-139 Diciembre
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidos
- Watrim, R. (1999). Art as research. *Canadian Review of Art Education*, 26(2), 92-100
- Watson, S., Thater, D., Douglas, S. y Clover, C. J. (1998) *Stan Douglas*, London: Phaidon
- Wearing, G. (1996) Sign Language'. *Dazed and Confused*, nº 25, pp.53-55
- Weber, S., y Mitchell, C. (2004). About Art-Based Research. Fragment the Visual Artistic Modes Of Representation For Self-Study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Kluwer Press. Versión electrónica. Disponible [28 de febrero 2011] <http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based%20research>
- Williams, S. J., & Bendelow, G. (1998). The lived body: *Sociological themes, embodied issues*. London & New York: Routledge

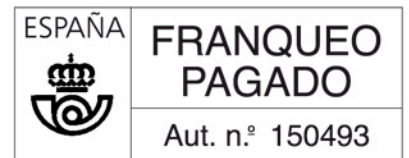
Winter, R. (1989). *Learning from experience*, Londres: Falmer Press

Wittrock, M.C. (1989a). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Wittrock, M.C. (1989b). *La investigación en la enseñanza, II. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Yañez Alfageme, I. (coord.) (2004) *MUSAC. Colección Vol. I*. Barcelona: Actar y Fundación Siglo para las artes en Castilla y León

Yin, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE



D. Antón Bao Abelleira,
Vicepresidente da Excm. Deputación de Lugo, e no seu nome

D. Antonio Veiga Outeiro,
Deputado Delegado da Área de Cultura e Deportes e da Rede Museística Provincial,
teñen o pracer de invitar a Vde. á inauguración da exposición

ZERO EN CONDUTA

Traballos de alumnos da E.U.F. do Profesorado do Campus de Lugo,
coordinados por Vicente Blanco

acto que terá lugar o vindeiro martes, 10 de xuño de 2008,
ás 20:00 horas no Refectorio do Museo Provincial de Lugo.

Praza da Soidade s/n, Telf: 982 242 112
museo@museolugo.org / www.museolugo.org



75 ANIVERSARIO
MUSEO
PROVINCIAL

USC VICERREITORÍA DE CULTURA

ANEXOS

Zero en Conduto (Zero en conducta)
Invitación exposición



Zero en Conduita (Zero en conducta)
Vista de exposición, 2008



ZERO EN CONDUCTA

Traballos de alumnos da E.U.F. do Profesorado do Campus de Lugo, coordinados por Vicente Blanco.

Resumo do artigo "O impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe"

Este artigo trata do impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe, desde a perspectiva do profesorado e dos alumnos.

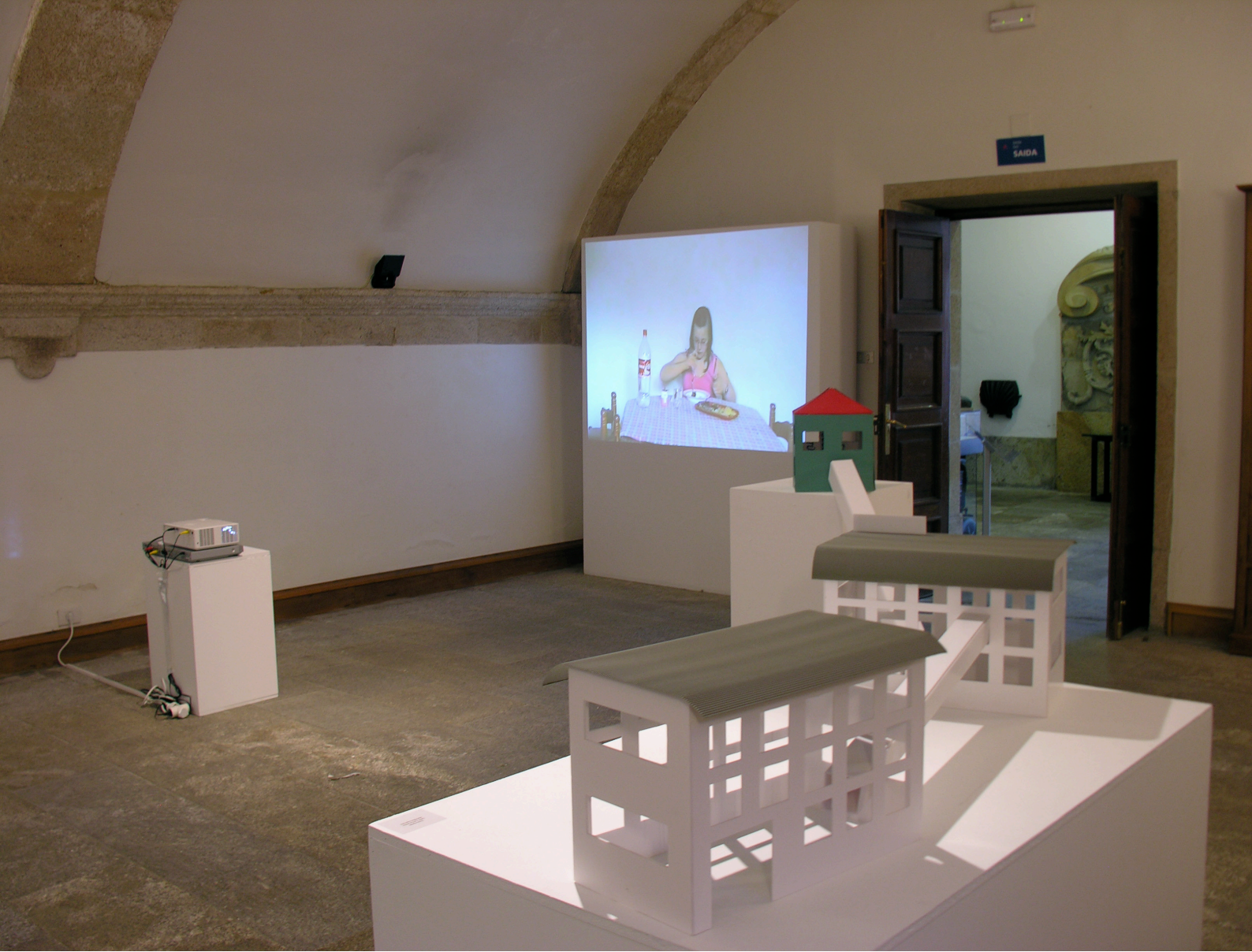
En este artigo se analiza o impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe, desde a perspectiva do profesorado e dos alumnos. O artigo trata do impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe, desde a perspectiva do profesorado e dos alumnos.

Resumo do artigo "O impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe"

Este artigo trata do impacto do medio ambiente no proceso de aprendizaxe, desde a perspectiva do profesorado e dos alumnos.













Viernes 13.06.2008

-A A+

EDICIÓN IMPRESA

El Museo Provincial acoge hasta julio una exposición de los futuros docentes de Lugo

Etiquetas: [exposición](#), [Museo de Lugo](#), [USC](#)

Jaureguizar / El Progreso (Lugo). Los alumnos de la escuela de Formación del Profesorado de Lugo se convirtieron en artistas en una actividad coordinada por Vicente Blanco en la que expresaron sus conflictos en unas obras que forman la exposición *Zero en conducta*, que muestran desde ayer en el Museo Provincial de Lugo y de la que da cuenta el diario *El Progreso* en su edición impresa de este miércoles.

El vicepresidente de la Diputación, Antón Bao, inauguró ayer esta muestra de trabajos, que abre hasta el día 10, en la que predominan los vídeos, aunque también hay fotografía, dibujo e incluso una pieza de ropa hecha por el conjunto, por los cerca de medio centenar de alumnos que participan en la exposición.

El comisario de *Zero en conducta*, Vicente Blanco, dice que propuso el asunto del conflicto "porque todos nos vamos encontrando con conflictos en la vida y tenemos que ir resolviéndolos para poder seguir adelante".

Blanco indicó que son "alumnos de tercer curso, que están terminando sus estudios, y los conflictos de los que hablan son sus salidas laborales, revisiones de si adoptaron la decisión correcta cuando escogieron estos estudios porque la salida laboral es dura". El comisario añadió que hay "también críticas a la educación o a la familia" y que esos asuntos "son el resultado de dar voz en el sistema educativo a los que no la tienen, que son los alumnos, y de que puedan cuestionar el mundo en el que vivimos, que es la base de la educación".

La mayoría de los artistas que exponen optaron por el vídeo "porque no están familiarizados con las bellas artes y les resultan mucho más cercanos el vídeo o la cámara digital de fotos", observa Blanco, quien apunta que con "esos medios no se sienten presionados por la falta de técnica en disciplinas como el dibujo". Como ejemplo citó uno de los alumnos, "que no encontraba su manera de expresión y que descubrimos que tenía las notas llenas de dibujos que iba haciendo en clase. Fomentamos, luego, que dibujara".

La pieza de ropa que se muestra fue realizada entre los alumnos todos porque, comenta Vicente Blanco, "quería que hicieran algo en lo que tomaran parte todos". Esta obra "no es figurativa al estar hecha de piecitas de tela en la que fueron trabajando cada uno de los alumnos, que no tenían el concepto de que un collage podía hacerse en tres dimensiones y no solamente en dos".

11/06/2008

[Versión para imprimir](#)[Enviar por email](#)[Notificar corrección](#)

Redes



Fotos



El collage de ropa que se exhibe en la muestra (Foto: Victoria Rodríguez)

Buscar + información sobre

- [exposición](#)
- [Museo de Lugo](#)
- [USC](#)

Alumnos de Maxisterio exponen en el Museo todos sus trabajos bajo el título de «Zero en conduta»

La Voz | 11/6/2008

★★★★★ Valoración



El Museo Provincial alberga desde ayer la muestra **Zero en conduta**, compuesta por los trabajos realizados por los alumnos de la Escola de Formación do Profesorado de Lugo durante los dos últimos cursos académicos. La exposición, que se puede visitar hasta el 10 de julio, forma parte de un proyecto que pretende dar presencia a elementos que fueron excluidos del sistema educativo pero que forman parte de la identidad personal y profesional de las personas. El profesor y artista Vicente Blanco fue el encargado de poner en marcha esta iniciativa, que partió como una experiencia alternativa para el aula, trabajando desde el arte y la educación de cara a la sociedade.

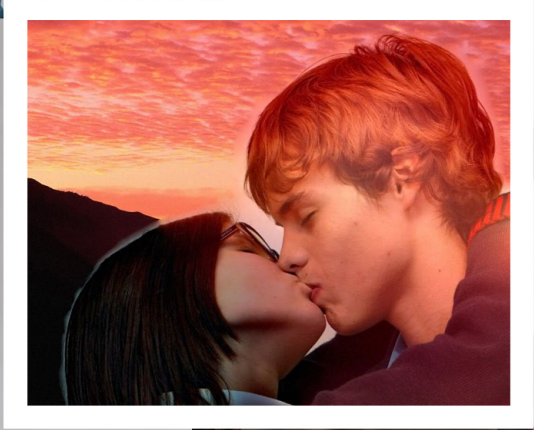
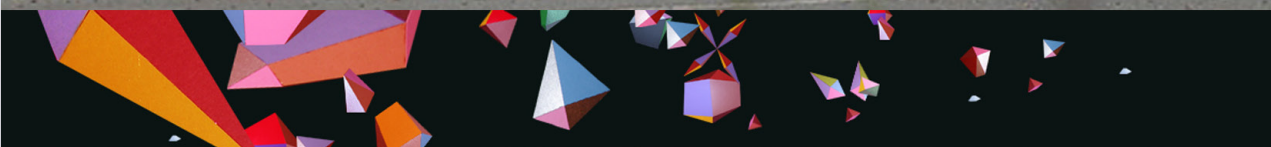
En la inauguración, el vicepresidente primero de la Diputación, Antón Bao, señaló que con esta muestra «o Museo de Lugo convértese nun espazo aberto á expresión máis pura da liberdade artística e, sobre todo, aberto ao colectivo universitario».

Compartir ¿Cómo compartir?



La muestra estará abierta al público hasta el 10 de julio





amistad

AMOR

alegria

CARIÑO

lealtad

y mil cosas
MAS

