

**(Re)Presentaciones,
Miradas, Reflejos en
Investigación Basada en Artes
y en Investigación Artística**

3



**(Re)Presentations,
Glances, Reflections in
Arts Based Research and
Artistic Research**

**Ricardo Marín Viadel
Joaquín Roldán
Jaime Mena de Torres
(Eds.)**

Suggested citation

Marín-Viadel, R., Roldán, J. and Mena de Torres, J. (eds.). (2014). *(Re)Presentations, glances and reflections in Arts based Research and Artistic Research* [(Re)presentaciones, miradas y reflejos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística]. Granada: University of Granada.

Acknowledgements

This book has been possible thanks to a non-oriented Basic Research project (2012), Ministry of Economy and Competitiveness of the Government of Spain, reference: HAR2012-35050 (2013-2015).

© Texts and images the authors.

ISBN of the complete book: 978-84-338-5724-8

ISBN of the Volume 2: 978-84-338-5727-9

Legal Deposit: GR./ 2543-2014

Editorial Universidad de Granada
[University of Granada Press]
Granada (Spain)



Forma de citar sugerida

Marín Viadel, R., Roldán, J. y Mena de Torres, J. (eds.). (2014). *(Re)Presentaciones, miradas y reflejos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística* [(Re)Presentations, glances and reflections in Arts based Research and Artistic Research]. Granada: Universidad de Granada.

Agradecimientos

Este libro ha sido posible gracias a un proyecto de Investigación Básica no orientada (2012) del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, Referencia: HAR2012-35050 (2013-2015).

© de los textos e imágenes sus autores/as.

ISBN de la obra completa: 978-84-338-5724-8

ISBN del Volumen 2: 978-84-338-5727-9

Depósito Legal: GR./ 2543-2014

Editorial Universidad de Granada.
Granada (España)

**(RE) PRESENTATIONS
GLANCES
REFLECTIONS
in
ARTS BASED RESEARCH
AND ARTISTIC RESEARCH**
**(RE)PRESENTACIONES
MIRADAS
REFLEJOS
en
INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES
E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA**

3



**Proceedings of the 2nd International
Conference,
University of Granada (Spain)**

**Actas de la 2ª Conferencia
Internacional,
Universidad de Granada (España)**

2014

Ricardo Marín Viadel, Joaquín Roldán y Jaime Mena de Torres (eds.)

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ricardo Marin-Viadel and Joaquin Roldan
University of Granada, Spain

Fernando Hernandez and Rachel Fendler
Esbrina, REUNI+D. University of Barcelona, Spain

Richard Siegesmund and Kerry Freedman
Northern Illinois University, United States

Teresa Torres de Eça
Research Group in Art Education - nEA, Portugal

Rita L. Irwin
University of British Columbia, Canada

Juha Varto
Aalto University School of Arts, Finland

ORGANIZING COMMITTEE

Alice Bajardi
Miguel Ángel Cepeda
Xabier Molinet
Fernando Pérez-Martín
University of Granada, Spain

COMITÉ CIENTÍFICO

Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán
Universidad de Granada, España

Fernando Hernández y Rachel Fendler
Esbrina, REUNI+D. Universidad de Barcelona, España

Richard Siegesmund y Kerry Freedman
Northern Illinois University, Estados Unidos

Teresa Torres de Eça
Research Group in Art Education - nEA, Portugal

Rita L. Irwin
University of British Columbia, Canada

Juha Varto
Aalto University School of Arts, Finlandia

COMITÉ ORGANIZADOR

Alice Bajardi
Miguel Ángel Cepeda
Xabier Molinet
Fernando Pérez-Martín
Universidad de Granada, España

AGRADECIMIENTOS

La organización, realización y publicación de la '2ª Conferencia sobre Investigación Basada en Artes e Investigación Artística' (Granada 2014), ha sido posible gracias al apoyo económico e institucional y a la generosa colaboración de los siguientes instituciones, grupos y proyectos de investigación:

ORGANIZAN

Proyecto I+D+I: ARTEINVESTIGA (HAR2012-35050) del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España.
Grupo de Investigación HUM 489 Educación Artística y Estética en Artes Visuales de la Junta de Andalucía.
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Máster Oficial Interuniversitario 'Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista'
Programa Oficial de Doctorado 'Historia y Artes'.
Vicerrectorado de Política Científica e Investigación.
Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Deporte.
Facultad de Bellas Artes.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada, España

COLABORAN

Fundación Euroárabe de Altos Estudios, Granada.

ACKNOWLEDGMENTS

The organization and publication of the "2nd Conference on Arts Based Research and Art Research" (Granada 2014), has been possible thanks to the financial and institutional support and the generous collaboration of the following institutions, research groups and research projects:

ORGANIZATION

Research Project I+D+I: ARTEINVESTIGA (HAR2012-35050) of the Ministry of Economy and Competitiveness, Government of Spain.
Research Group HUM 489 Artistic and Esthetic Education in Visual Arts, Autonomic Government of Andalusia.
Department of Arts Education (Music, Visual and Corporal Expressions)
Master "Visual Arts and Education: A constructionist approach"
Official PhD Programme in "History and Arts".
Vice-Rector's Office for Science Policy and Research.
Vice-Rector's Office for Culture and Sports.
School of Fine Arts.
School of Sciences of Education.
University of Granada, Spain

COLLABORATION

EuroArab Foundation for Higher Studies, Granada.

3

VOLUME THREE

(RE)PRESENTATIONS

GLANCES

REFLECTIONS

VOLUMEN TRES

(RE)PRESENTACIONES

MIRADAS

REFLEJOS

GENERAL CONTENT INDEX

1

VOLUME ONE

FOUNDATIONS, CRITERIA, CONTEXTS

- An interpretation of Methodologies Arts-Based-Research in the light of qualitative and quantitative methods in Educational Research** 25
José Gutiérrez Pérez
- A/r/tography and Communities of Practice** 45
Rita Irwin and Anita Sinner
- Research as poiesis?** 73
Interdisciplinary landscapes expanded by the art and methodologies
Miriam Celeste Martins, Rita Demarchi, Olga Egas and Jade Magave
- Claims, arguments, and challenges in Finnish arts-based educational research methodologies** 93
Mira Kallio-Tavin
- On the Need for Arts-Based Research: A Response to Pariser** 103
Richard Siegesmund
- Two Short Case Studies & a Memoir: Good Art and / or Good Research** 121
Gary Pearson
- Collaborative imaginative drawing and participatory art in a primary school** 135
Nigel Meager
- Using arts-based research strategies to document learning in a course on arts-based research** 157
Rachel Fendler and Fernando Hernandez-Hernandez
- Narrative and Artistic Research in Visual Art Education Teacher's Training** 171
Raimundo Martins
- The City of Santiago by Chilean Teachers View. An Artographic Experience at the Palacio de la Moneda.** 181
Ricard Huerta
- About opposed "objectivity and subjective" in the shaping of knowledge** 193
Raquel Caerols Mateo

ÍNDICE TEMÁTICO GENERAL

1

VOLUMEN UNO

FUNDAMENTACIÓN, CRITERIOS, CONTEXTOS

- La interpretación de las Metodologías de Investigación Basadas en las Artes, a la luz de las metodologías cualitativas y cuantitativas en la Investigación Educativa** 25
José Gutiérrez Pérez
- A/r/tografía y comunidades profesionales** 45
Rita Irwin y Anita Sinner
- Investigación como poiesis?** 73
Paisajes interdisciplinarios expandidos por el Artes y las Metodologías.
Miriam Celeste Martins, Rita Demarchi, Olga Egas and Jade Magave
- Reivindicaciones, argumentos y retos en las metodologías educativas basadas en artes en Finlandia** 93
Mira Kallio-Tavin
- Sobre la necesidad de la Investigación Basada en Arte: Una respuesta a Pariser** 103
Richard Siegesmund
- Dos breves Estudios de Caso y un recuerdo: ¿buen arte y/o buena investigación?** 121
Gary Pearson
- Dibujo colaborativo imaginativo y arte participativo en una escuela primaria** 135
Nigel Meager
- El uso de estrategias basadas en artes para documentar el aprendizaje en un curso sobre investigación basada en artes** 157
Rachel Fendler y Fernando Hernández Hernández
- Investigación artística y narrativa en la formación del profesorado en educación artística en artes visuales** 171
Raimundo Martins
- La ciudad de Santiago vista por los docentes chilenos. Una experiencia artográfica en el Palacio de la Moneda.** 181
Ricard Huerta
- Sobre la bipolaridad "objetividad y subjetividad" en la conformación del conocimiento** 193
Raquel Caerols Mateo

The Post-Qualitative Shift: Deleuze and Affective Inquiry in Arts-Based Educational Research

Adrienne Boulton-Funke

Discourses and practices present in artist-teachers engaged in university arts teaching: methodological crossings

Mónica Marcell Romero Sánchez

Mongo: refuse or resource?

Residual narrations, an opportunity for the development of critical thinking and creative capacity

Augusto Zubiaga, Lourdes Cilleruelo, and Amaia Montorio

How can artistic research open up new spaces for knowledge?

Notes from my research residency experience at University of the Arts, Helsinki.

Natalia Calderón

Dialogues with women art teachers.

Transit between my artistic practice and academic research

Rosario García-Huidobro Munita

Text and Texture:

An Arts-based Exploration of Transformation in Adult Learning

Enid. E. Larsen

Finding Solace To Create: The Significance of developing Safe Sapace in a Community Art Classroom

Jennifer Wicks

2

VOLUME TWO

STRATEGIES, TECHNIQUES, INSTRUMENTS

'Radicant' Art Teacher Education

Rita L. Irwin, Adrienne Boulton-Funke and Natalie Leblanc

Recursive methods for Art Research: Loops and Folds

Sara Fuentes Cid, Olalla Cortizas Varela y Juan Fernando de Laiglesia de Peredo

4 quantitative instruments and 3 qualitative instruments in Visual Arts based Educational Research

Ricardo Marin-Viadel and Joaquín Roldán

203

El giro post-cualitativo: Deleuze y la Indagación Afectiva en investigación educativa basada en artes.

Adrienne Boulton-Funke

217

Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos.

Mónica Marcell Romero Sánchez

235

Mongo, ¿residuos o recursos?

Narraciones residuales, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad creativa.

Augusto Zubiaga, Lourdes Cilleruelo, and Amaia Montorio

249

How can artistic research open up new spaces for knowledge?

Notes from my research residency experience at University of the Arts, Helsinki.

Natalia Calderón

265

Diálogos con mujeres artistas docentes.

Transitar entre mi práctica artística y de investigación académica.

Rosario García-Huidobro Munita

283

Texto y textura:

Una exploración de transformación basada en Artes en Educación de Adultos

Enid. E. Larsen

303

Encontrando la comodidad para crear: la importancia de desarrollar espacios seguros en cursos comunitarios de arte

Jennifer Wicks

2

VOLUMEN DOS

ESTRATEGIAS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS

Formación 'radicante' del profesorado en educación artística

Rita L. Irwin, Adrienne Boulton-Funke and Natalie Leblanc

Métodos recursivos para la investigación en arte: bucles y pliegues

Sara Fuentes Cid, Olalla Cortizas Varela y Juan Fernando de Laiglesia de Peredo.

4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales

Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán

Design and development of Cases Studies across Artistic Methodologies of Investigation

Rosario Gutiérrez Pérez

117

The Participant Observation in the Visual Arts based Educational Research after David Hockney

Guadalupe Perez-Cuesta

131

Photography and Art Education for children with cerebral palsy: six methodological questions

Amalia Tavares Bastos Barbosa

153

'Photo Elicitation', 'Participatory Photography' and 'Comparative Photography' in the visual and textual analysis of a photo exhibition on Heritage and Visual Culture

Carolin Bohner

175

Visual comparison as a methodological strategy in educational research reports

Sandra Pinola-Gaudiello and Joaquín Roldán

193

The Visual Commentary in Educacional Research

Jaime Mena de Torres

211

The Color of the Teacher's Learning

Rafael Genet and Xabier Molinet-Medina

231

Exploration as a methodology for research in art. Approaches to the symbolic connotation of the subterranean.

Edurne González Ibáñez

267

Notes On Interdisciplinary Methodology of Artistic Research: A Case Study of Visual Thinking and Mapping

Vytautas Michelkevičius

297

Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación

Rosario Gutiérrez Pérez

La Observación Participante en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales a partir de David Hockney

Guadalupe Pérez Cuesta

Fotografía y Educación Artística con niños con parálisis cerebral: seis preguntas metodológicas.

Amalia Tavares Bastos Barbosa

'Foto Provocación', 'Fotografía Participativa' y 'Fotografía Comparativa' en el análisis visual y textual de una exposición de fotografía sobre Patrimonio y Cultura Visual

Carolin Bohner

La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa

Sandra Pinola Gaudiello y Joaquín Roldán

El Comentario Visual en la investigación en educación

Jaime Mena de Torres

El color del aprendizaje de los maestros

Rafael Genet y Xabier Molinet Medina

La Exploración como metodología de investigación en arte. Aproximaciones a la connotación simbólica de los subterráneo.

Edurne González Ibáñez

Notas sobre Interdisciplinariedad en Metodología de la Investigación Artística: Un estudio de caso sobre Pensamiento Visual y Cartografía

Vytautas Michelkevičius

3

VOLUME THREE

(RE)PRESENTATIONS, GLANCES, REFLECTIONS

Soundscapes. To strat up an international participatory art project on line

Teresa Torres de Eça and Sol Moren

25

Arrows of Futurity?

Art and history in the Dublin 1913 Lockout Tapestry project

Gary Granville

35

3

VOLUMEN TRES

(RE)PRESENTACIONES, MIRADAS, REFLEJOS

Paisajes sonoros. Poniendo en marcha un proyecto artístico participativo internacional

Teresa Torres de Eça y Sol Moren

¿Caminos de futuro?

Arte e historia en el proyecto de Tapices sobre el cierre patronal en Dublin de 1913

Gary Granville

Heal the wounds. Creation to recall the absence. The memory of writing. The memory of the body Marián López Fernández Cao	48	Curar las Heridas. La creación para evocar la ausencia. La memoria de la escritura. La memoria del cuerpo. Marián López Fernández Cao
Kisses, Queer Pedagogies and Invisibility: Arts-Based Research as Cultural Pedagogy Belidson Dias	67	Besos, Pedagogía Queer e invisibilidad Investigación Basada en las Artes como Pedagogía Cultural. Belidson Dias
Building Identities in Arts-Based Educational Research Alice Bajardi	93	Construyendo identidades en la Investigación Educativa Basada en las Artes Alice Bajardi
Space for drawing: Women, art, love and fear Petra Zantingh	105	Espacios para el dibujo: mujer, arte, amor y miedo Petra Zantingh
Taking pictures to tell another story: one experience of being formed through processes of inquiry Mariane Blotta Abakerli Baptista	121	Fotografiar para contar otra historia: Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación Mariane Blotta Abakerli Baptista
Towards a reflexive, imaginative and creative community Loriana Ambusto	135	Hacia una comunidad que reflexiona, imagina, crea Loriana Ambusto
The Compromised Audience Lena Séraphin	145	La Audiencia embaucada Lena Séraphin
In/Visibility of the Abandoned School: Intervention as Innovation in Arts-Based Educational Research Natalie LeBlanc	155	In/Visibilidad de la escuela abandonada: Intervención como innovación en Investigación Educativa Basada en Artes Natalie LeBlanc
New contexts and resources of research: winery and installation. Bridging the gap between educational, academic and artistic institutions. Ruth Marañón Martínez de la Puente	171	Nuevos contextos y recursos de investigación: bodega e instalación. Estrechando relaciones entre las instituciones educativas, las académicas y las artísticas. Ruth Marañón Martínez de la Puente
Ways of doing and thinking the landscape of everyday commutes, that distant thing, ucrónica and utopian. Teresa Lenzi	195	Las formas de hacer y de pensar los trayectos del paisaje cotidiano, eso que es distante, ucrónico y utópico. Teresa Lenzi
Methodological crosses: The artwork as narration of life. Carmen Cares Mardones y Nadia Benavides Maldonado	211	Cruces metodológicos: La obra artística como relato de vida. Carmen Cares Mardones y Nadia Benavides Maldonado
Thinking drawing through autoethnography and a/r/tography Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, José Carlos de Paiva e Silva and Renata Wilner	229	Pensando el dibujo a través de la autoetnografía y a/r/tografía Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, José Carlos de Paiva e Silva and Renata Wilner
Becoming an artist Sol Morén	239	Convirtiéndome en artista Sol Morén

4

VOLUMEN CUATRO LANDSCAPE OF ARTISTIC SPECIALITIES

4.1. Cinema

Ensayo cinematográfico: una película sobre educación artística en museos. *Madonna*.
Miguel-Ángel Cepeda-Morales

25

4.2. Graphic Novel

Möbius paradigm for artistic research:
Entwining qualitative practices and the uncanny in further elaboration of a
collage method of inquiry
Kathleen Vaughan

31

Cómic, currículum en la escuela secundaria y APPS
Diego Navarro-Martínez

59

A/r/tographic Comic-based Research
Marta Madrid-Manrique

97

I am not there: modes of presence of the author in Comic-based Research
Enrico Beccari

115

4.3. Drawing

Typology of Visual Images and Visual References in
Artistic Research on Drawing and Heritage:
the case of the figures of the standard bearer priests in the temple of Edfu
Asuncion Jodar

134

4.4. Sculpture

Four educational metaphors for teaching art through sculpture
Andrea Rubio

199

Experience of Resistance in Artistic Research Process
Riikka Mäkikoskela

211

4.5. Photography

Sketches for a Visual Essay. Photography from other Visualities
Noemí Peña-Sánchez

221

The Art of Nursing:
An Arts-Based Study Incorporating Studio+Exhibition
Wanda Hurren

247

4

VOLUMEN CUATRO PANORAMA DE ESPECIALIDADES ARTÍSTICAS

4.1. Cine

Ensayo cinematográfico: una película sobre educación artística en museos. *Madonna*.
Miguel Ángel Cepeda Morales

4.2. Cómic

Un paradigma de Möebius para la investigación artística:
el entramado de prácticas cualitativas y el desasosiego al avanzar en la elaboración de
un método de investigación de collage.
Kathleen Vaughan

Cómic, currículum en la escuela secundaria y APPS
Diego Navarro Martínez

Investigación a/r/tográfica basada en cómic
Marta Madrid Manrique

Yo no estoy allí: modos de presencia del autor en Investigación basada en Cómic
Enrico Beccari

4.3. Dibujo

Tipología de obras visuales y de referencias visuales en
Investigación Artística sobre Dibujo y Patrimonio:
el caso de las figuras de los sacerdotes portainsignias del templo de Edfú.
Asunción Jódar

4.4. Escultura

Cuatro metáforas educativas para la enseñanza del arte a través de la escultura
Andrea Rubio

Experiencia de Resistencia en un Proceso de Investigación Artística
Riikka Mäkikoskela

4.5. Fotografía

Apuntes para un ensayo visual. Una fotografía desde otras visualidades.
Noemí Peña Sánchez

El Arte de la Enfermería:
un Estudio basado en Artes, que incorpora Taller + Exposición
Wanda Hurren

Handcrafted photographic processes and artist's books Jose-Antonio Gallardo-Escobar	263
4.6. Printmaking Printmaking with university teacher training students Paloma Palau-Pellicer	303
4.7. Happening <i>Journey into another emotional experience.</i> An experience of an artistic multidisciplinary <i>Happening</i> in Croatia and Spain Fernando Perez-Martin	323
4.8. Illustration A Subdued Palette: The Use of Colour and Illustrations to Access Memory in Life History Research Anna Romanovska	349
4.9. Installation Cartographies of metaphor, a geopolitical path in Contemporary Visual Arts. Anna Marin	375
4.10. Music Ethical investigations with Utopian Polyphonies Rafael Liñan-Vallecillos	399
Asimbonanga, Nelson Mandela and the preservation of South African history through the use of songs as historical artifacts in South African schools Tarynne Swarts	403
4.11. Performance Notes for an epistemological context on Arts Education and performance: Embrace, camouflage or breath or how to explore with performance in our multiple identities as artists, researchers and teachers Anna-Maria Fabregas-Orench	413
4.12. Painting The Children's Drawing in the beginnings of the Self-expression: the Schibboleth. A Painting based Educational Research Pedro Chacon	438
4.13. Video <i>Tote hasen:</i> How to explain the works of an exhibition to a dead hare Angel Garcia-Roldan, and Gema-Rocio Guerrero-Higueras	477

Procesos fotográficos artesanales y libro de artista José-Antonio Gallardo Escobar	263
4.6. Grabado Grabado con estudiantes universitarios de formación del profesorado. Paloma Palau Pellicer	303
4.7. Happening Viaje a otro estado emocional. Una experiencia de <i>happening</i> artístico multidisciplinar en Croacia y España. Fernando Pérez Martín	323
4.8. Ilustración Una tenue paleta: el uso del color y las ilustraciones para acceder a los memoria en la investigación de las Historias de Vida. Anna Romanovska	349
4.9. Instalación Cartografías de la Metáfora, un trayecto geopolítico en las Artes Visuales Contemporáneas. Anna Marín	375
4.10. Música Investigaciones éticas con Polifonías utópicas Rafael Liñán Vallecillos	399
Asimbonanga, Nelson Mandela y la preservación de la historia de Sudáfrica mediante el uso de canciones populares como objetos históricos en las escuelas del país. Tarynne Swarts	403
4.11. Performance Apuntes para un contexto epistemológico de la educación artística y <i>performance</i> : Abrazar, camuflar y respirar o como indagar con la <i>performance</i> en nuestras múltiples identidades de artistas, investigadores y educadores. Anna M ^a Fàbregas Orench	413
4.12. Pintura El dibujo infantil en los comienzos de la autoexpresión. La etapa del garabateo. Una investigación Educativa basada en las Artes a través de procesos pictóricos. Pedro Chacón	438
4.13. Vídeo <i>Tote hasen:</i> Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta. Ángel García Roldán, y Gema Rocio Guerrero Higueras	477

The 2nd Conference on Arts-based Research and Artistic Research. in Granada

Art Based Research (ABR) and Artistic Research (AR) are two dynamic and controversial territories located at the intersection between scientific research and art making.

The 1st Conference took place in Barcelona (Spain), January 31 and February 1, 2013.

The 2nd Conference was held in Granada (Spain) on 27, 28, 29 and 30 January 2014.

The 3rd Conference will be held at the Faculty of Fine Arts at the University of Porto (Portugal), 28, 29 and 30 January 2015.

OBJECTIVES

The three main objectives of the 2nd Conference, held in Granada, were:

- 1) to explore and discuss the current development of Art Based Research and Artistic Research in different artistic specialties: visual arts, music, literature, performance, theater, etc.
- 2) to debate the intersections between quantitative, qualitative and artistic research methodologies in arts and humanities and social sciences.
- 3) to develop research strategies, techniques and instruments in Art Based Research and Artistic Research, such as a/r/tography, Practice based search, etc.

La 2ª Conferencia sobre Investigación basada en Arte e Investigación Artística en Granada

La Investigación basada en las Artes y la Investigación Artística son dos territorios muy dinámicos y controvertidos situados en la intersección entre la investigación científica y la creación artística.

La 1ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística tuvo lugar en Barcelona (España) el 31 de enero y el 1 de febrero de 2013.

La 2ª Conferencia tuvo lugar en Granada (España) los días 27, 28, 29 y 30 de enero de 2014.

La 3ª Conferencia tendrá lugar en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto (Portugal), 28, 29 y 30 de enero de 2015.

OBJETIVOS

Los tres principales objetivos de la 2ª Conferencia, que tuvo lugar en Granada, fueron:

- 1) explorar y debatir el desarrollo actual de la Investigación basada en las Artes y de la Investigación Artística en las diferentes especialidades artísticas: artes visuales, música, literatura, performance, teatro, etc.
- 2) profundizar en las intersecciones entre las metodologías cuantitativas, cualitativas y artísticas de investigación en las artes y en las ciencias humanas y sociales.
- 3) identificar tendencias y problemas en el desarrollo de estrategias de investigación características de la Investigación basada en las Artes y de la Investigación Artística, tales como la A/r/tografía, Investigación basada en la Práctica Artística, etc.

TOPICS

The ten topics in the 2nd Conference in Granada, were:

- 1) Methodological Intersections: quantitative, qualitative, and arts-based research.
- 2) Objectivity and subjectivity: the social construction of identities of the artist and the researcher.
- 3) Research Contexts: interaction between educational, academic and artistic institutions.
- 4) A/r /tography and other methodological approaches.
- 5) Art Based Research and Artistic Research in Art Education and Teacher's Training.
- 6) Challenges of the Information and Communication Technologies and Social Networks in academic research, using Art Based Research and Artistic Research methodologies.
- 7) Empirical data and Fiction: demonstration and interpretation in Arts Based Research and Artistic Research.
- 8) Development of techniques and instruments in methodologies Art Based Research and Artistic Research.
- 9) Quality criteria in Arts Based Research and Artistic Research in academic and professional contexts.
- 10) Arts based Research and Artistic Research in different professional specialties: anthropology, art therapy, education, psychology, sociology, etc.

PARTICIPANTS

In the 2nd Conference in Granada there was 70 interventions, submitted by 84 researchers, from 31 universities and institutions from 9 countries: Brazil (Universities of Brasilia, Federal Goias, Presbyterian MacKenzie, Rio Grande do Sul, and Sao Paulo); Canada (Universities of British Columbia, Concordia, Toronto and Victoria); Spain (Universities of Antonio Nebrija, Barcelona, Castellon, Complutense of Madrid, Girona, Granada, Huelva, Jaen, Malaga, Basque Country, Valencia, Valladolid, Vigo, and the National Orchestra of Spain); United States (Endicot College, Beverly, MA; Northern Illinois University); Finland (Aalto University); Ireland (National College of Art & Design, Dublin); Lithuania (Academy of Arts Vilnius); Portugal (University of Porto, and National Art Education Association); UK (University of Cambridge).

RESULTS

Arts-based Research and Artistic Research are new ways for doing research, which are very attractive

TEMAS

Los diez temas sobre los que trabajo en la 2ª Conferencia, en Granada, fueron:

- 1) Intersecciones metodológicas: investigaciones cuantitativas, cualitativas, artísticas y basadas en las artes.
- 2) Objetividad y subjetividad: la construcción social de las identidades del artista y del investigador.
- 3) Los contextos de investigación: estrechando las relaciones entre las instituciones educativas, las académicas y las artísticas.
- 4) A/r/tografía y otros enfoques metodológicos.
- 5) Investigación basada en las Artes e Investigación Artística en Educación Artística y formación del profesorado.
- 6) Desafíos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y de las Redes Sociales en la investigación académica, en la Investigación basada en las Artes y en la Investigación Artística.
- 7) Datos empíricos y ficción: demostración e interpretación en Investigación basada en las Artes e Investigación Artística.
- 8) Desarrollo de instrumentos y técnicas de investigación basados en las Artes.
- 9) Criterios de calidad en la Investigación basada en las Artes y en la Investigación Artística en contextos académicos y profesionales.
- 10) Investigación basada en las Artes e Investigación Artística en diferentes especialidades profesionales: antropología, arte-terapia, educación, psicología, sociología, etc.

PARTICIPANTES

En la 2ª Conferencia, en Granada, se presentaron 70 intervenciones, que fueron presentadas por 84 investigadores e investigadoras, procedentes de 31 universidades e instituciones de 9 países: Brasil (Universidades de Brasilia, Federal Goias, Presbiteriana MacKencie, Rio Grande do Sul, y São Paulo,); Canadá (Universidades de Columbia Británica, Concordia, Toronto y Victoria); España (Universidades Antonio Nebrija, Barcelona, Castellón, Complutense de Madrid, Gerona, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, País Vasco, Valencia, Valladolid, Vigo, y por la Orquesta Nacional de España,); Estados Unidos (Endicot College, Beverly, MA; Universidad de Illinois del Norte); Finlandia (Universidad Aalto); Irlanda (National College of Art & Desing, Dublin); Lituania (Academia de las Artes de Vilnus); Portugal (Universidad de Oporto, Asociación Nacional de Educación Artística); Reino Unido (Universidad de Cambridge).

RESULTADOS

La Investigación basada en Artes y la Investigación Artística son una manera de hacer investigación que

for artists, education and art education professionals in academic contexts.

There is a general agreement to consider Arts Based Research and Artistic Research open fields, probably much more open than any other methodological trend. Surprisingly this incredible opening approaches instead of generating anxiety, provides comfort.

The 2nd Conference has made progress in diversity. Arts Based Research and Artistic Research are still exploratory sites, in which different languages are deployed on a variety of topics: identity, methods, systems, representations and interpretations. All these concepts have been strongly present in the presentations and discussions.

The 2nd Conference in Granada gave voice to young researchers. A democratic management of the academic structures of the knowledge facilitated horizontal relationship between PhD students and professionals. The results were enthusiasm and a general sense of belonging.

This third volume brings together fifteen contributions starting from a personal, family of group sphere involve social impact through different artistic practices and arts-based approaches. Most of them propose the visibility as characteristic strategy arts-based research and as methodological clue.

The publishers

resulta muy atractiva para la mayoría de las y los profesionales del arte, la educación y la educación artística, en contextos académicos.

Hay un sentimiento general de que la Investigación basada en Artes y la Investigación Artística son zonas abiertas, probablemente mucho más abiertas que cualquier otra tendencia metodológica. Sorprendentemente esta increíble apertura de enfoques en lugar de generar ansiedad, proporciona confort.

La 2ª Conferencia ha progresado en diversidad. La Investigación basada en Artes y la Investigación Artística son, todavía, lugares de exploración en los que diferentes lenguajes se despliegan sobre una variedad de temas: identidad, métodos, sistemas, representaciones e interpretaciones. Todos estos conceptos han estado insistentemente presentes en las ponencias y debates.

La Conferencia 2ª en Granada dio voz a los jóvenes investigadores. Una gestión democrática de las estructuras del conocimiento académico facilitó la relación horizontal entre estudiantes de doctorado y profesionales. Los resultados fueron el entusiasmo y el sentido de pertenencia.

El presente tercer volumen, aglutina quince contribuciones que partiendo de un ámbito de estudio personal, familiar ó de grupo implican un impacto social a través de diferentes prácticas artísticas y planteamientos basados en las artes. La mayoría de ellas proponen la visibilización como estrategia característica de la investigación basada en artes y como indicio metodológico.

Los editores

3

VOLUME THREE

(RE)PRESENTATIONS

GLANCE

REFLECTIONS

VOLUMEN TRES

(RE)PRESENTACIONES

MIRADAS

REFLEJOS

Soundscapes

Teresa Torres de Eça and Sol Moren

SOUNDSCAPES - to start up an international participatory art project online



Figure1: images of the blog project

This text is about an arts education collaborative learning experience called Soundscapes Project. The Project aims the development of local intercultural projects in educational settings using arts processes. The initial part of the experience was a pilot study conducted during 2013 involving students aged from 3 years old until 18 years old from schools in Greece; Portugal; Brazil; Spain and Sweden. The project started as a collaboration between teachers from University of Jaén in Spain and the art teachers association APECV in Portugal. In that project interactive media was used for communication and creation of contents. Some interesting points emerged in the group such as the use of digital tools to reflect upon pedagogical practices; the use of performance as a collective tool for sharing and reflecting about practices and finally the impact of interchange intercultural art education projects on teachers lives. After analyzing those issues with the pilot study participants we brought up some possibilities for using digital media, and multimodal performances for pedagogical reflection within a model of participatory research.



Figure 2: images of the Blog Project

Collective dialogues

First layer: Setting the concepts

Several layers of dialogue occurred during the project. The initial dialogues between the main coordinators Teresa Torres de Eca, from APECV, and Maria Paz López-Peláez Casella from University of Jaén and teachers from the arts department in the University of Jaén. From those conversations the main ideas for the project were settled in the beginning of 2012, that were the creation of Sound Landscapes and hybridism of the artistic languages in education. In the dialogues it was clear that the experience should be participatory, any teacher willing to participate should enter in the project. The concept of sound landscape was first used by Murray Schafer to reference the sound environment of a concrete place. In the project proposal the sound was a crucial axis to articulate the creation of self-referential learning processes. However our sound landscapes were not meant to follow Schafer's sound landscapes' concepts, but instead, they were envisaged to focus on the specificity of each one of the landscapes to learn about and understand the different identities of the spaces, communities and sites they represent. So it was about the creation of a concrete environment through the use of sounds and silence as the primary element.

The team was expecting that participants (children and young people with their facilitators: teachers and artists) would create their interpretation of a specific place using previous information shared in the Internet project website or blog. Each participant or group of participants would send information about their experience of their own place of living to the other participants in the project (e.g. textual, visual, sound documentation).

The information could be interpreted in educational settings (e.g. classrooms) where the teacher or facilitator would help the children or young people to transform the information using multidisciplinary and collaborative educational methods to develop work projects. In the projects, we will not be limited to the experience of sound but will develop non conventional graphics (notations) to express sounds- like a musical score made with words, drawings, other musical scores, etc. We can use different materials and textures to enhance the legibility of the discourse. The synergy between sound

and image will be later completed by movement. The participants could perform the scores using body expression improvisation techniques. The final performances could be video recorded and uploaded to the web, to be further object of group discussion in the class.

With this proposal we intended to create situations to construct axiological experiences. Through the syncretic experiences of sound, image and movement we intended to escape educational stereotypes of fragmented disciplines and boundaries between the arts. We intended to approach concepts and experiences of space/place/time in specific communities by working with the students micro narratives and self-representations. So the student could be aware that he is not expected to carry up the metalanguage of general descriptions of space and place. They should be able to understand that there is no such things like objective and neutral descriptions of a place. Therefore we wanted teachers to work with the students the dangers of such ethnocentric approaches. We believe that through the creation of collaborative sound landscapes and their performance we would help students to reflect upon preconceived ideas of globalization; normalization and the experience of local cultures.



Figure 3: images of the Blog Project and FB

Initially, in the pilot study, many teachers from university levels were interested in the project, but may be because the project was not funded by any particular university or program very few of them engaged through time and create learning experiences with students. We tried to have some funding for the traveling of teachers and coordinators under a Leonardo da Vinci program (Long Life Learning European Commission calls), but we didn't have it approved.

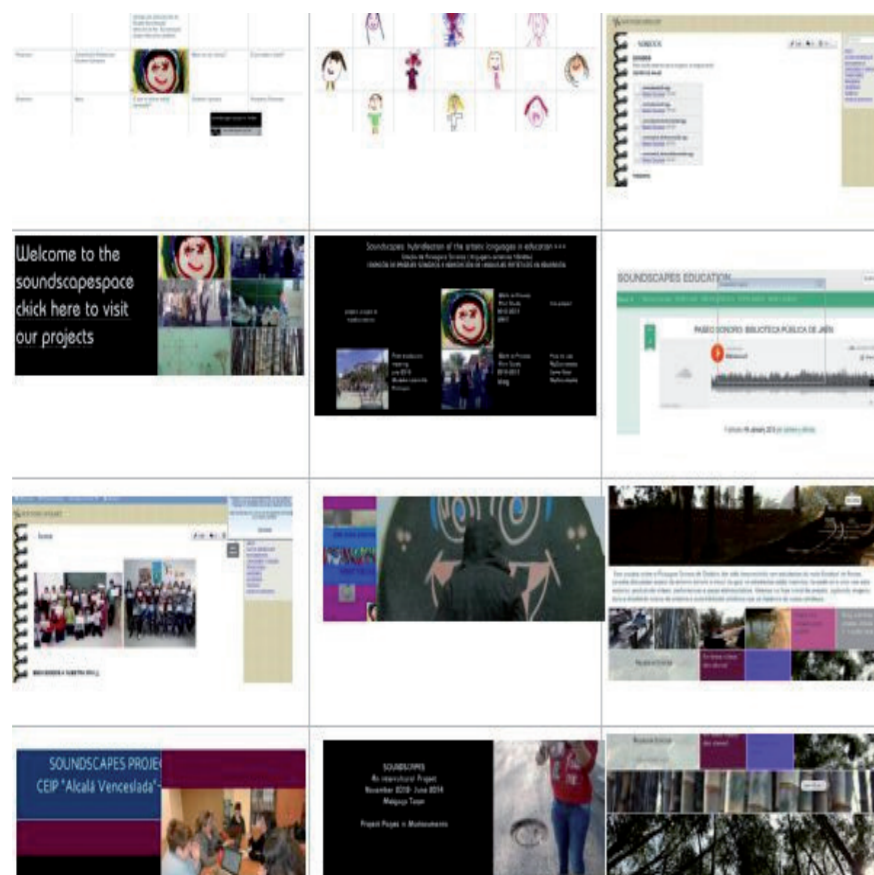


Figure 4: images of different web sites created by participants for the project

Second layer: building interfaces

In a second layer dialogues, were established to try to find out the interfaces for sharing the information about the different experiences happening in the participants schools. The first attempt was through the blog <http://soundscapesart.blogspot.com.es/>. But we soon realized the problems of the platform, it was difficult to organize the information and teachers found difficult to upload images and sound. Teachers started a social network in Facebook, a closed group, to ensure privacy of contents. Facebook is widely used by teachers and students and very intuitive, so participants little by little used more [the facebook group](#) than the blog to share images, they started to use sound and video uploading platforms such as soundcloud.com and youtube.com. The team from Jaen built their project site as a [wiki](#). Many different platforms were used and the diversity of platforms was esteemed to be positive, however we felt a need for a main platform that should be multimedia to try to collect visual, written and audio data from the different participant settings. So we looked for other options, and initiated conversations with people from the software company called [Mydocumenta](#): Cristina Casanova and Andrea Contino, and after a meeting with them in Barcelona we decided to use their multimedia platform. By this time (January 2013) we envisaged to seek for funding and submitted the Project with the partnership of Mydocumenta, other associations and universities in Brazil and Europe to an ICT

European Commission call¹. Unfortunately our submission was not accepted. But we continued the project anyway. Teachers started to use Mydocumenta platform with many difficulties that were partly overcome during one to one tutorials through videocalls and phone calls. Andrea and Cristina came to Portugal (Porto) in March to deliver a workshop about the platform to the Portuguese teachers. All these work was done on a volunteer basis by Cristina Casanova; Andrea Contino and Teresa Eça.

The complexity of the communication on many different structural levels at the same time, concerning things like the artistic standpoint of the project or how to practically use the software tool, or how to solve the formal demands of the EU programs, were discussed from an organizational level but opening it up to the teachers who wanted to participate. Many researchers and teachers joined for one or two discussions, and after they did not continue. May be because the conversations were made using emails with no precise guidelines or how to collaborate norms and this open model for participation is time consuming in the busy agendas of teachers. Flexibility and free participation is time consuming, and has disadvantages because we only could count the number of people involved in the end of the pilot when the local experiences results were published using multimedia tools (19 teachers and about 450 students involved):

Greece - 1 art teacher Maria,

Portugal - (5 art teachers Teresa: Isabel; Cristina; Paula; Fernanda; 1 primary teacher Rosa; 1 languages teacher Rita,

Brazil - 7 art teachers Ariclaudio da Silva, Tiago, Fernanda, Carla, Talita, Rosvita, Eliza,

Spain - 3 art teachers Maria Paz; Carmen and Alfonso

Sweden- 1 art teacher Sol

However through that year many other teachers were touched by the ideas pertaining in the project, and they might be participants in the next experiences.

¹ The EU submission was made under the program LLF-MULTILATERAL_PROJECT_ICT_KA3.

2. Communicating work in process



Figure 5: images of the Multimedia site of the Project in Mydocumenta.com

Third layer: constructing experiences

At a certain point the group felt the need to meet and share their experiences with the students. By end June it was also time to have an evaluation meeting, so, in July 2013, an week-end meeting was arranged in a village in south Portugal (Molelos- Peniche), the meeting was arranged by Cristina Henriques, an APECV teacher who was interested in the project but could not participate in the pilot. She arranged the meeting to be held in the local primary school, people who could travel come physically the ones who couldn't joined the conversations through video conference. The video conference tool was a good solution but not the best one, because to develop this kind of projects, participatory based on flexible and creative models of generating ideas and strategies it is important to perform together, to live together in time and place so the best of each participant can be revealed and the group can gain full confidence in the sharing process. During the meeting we only achieved this with the teachers who were physically there.



Figure 6: group meeting in Molelos Peniche, Portugal

The meeting included: 1) description of the experiences held in the different schools and group discussions about it; 2) Experiences and performances using sounds and images to convey meanings; 3) Reflection about the project – SWOT analysis (see figure below); 4) Ideas and suggestions for the next steps ; 5) visiting and exploring the village.

Cristina Henriques and people from the village received the group with generosity, the village has a long established tradition of community art and values arts education. The immersive experience in the village; the spontaneous strategies encountered such as using performance to experiment concepts and reflect upon pedagogical issues made this meeting a very positive model for future evaluation meetings. One feature also very important was that new teachers were invited to attend the meeting, they were enrolled in the second stage of the project (2014).

S	W	O	T
<ul style="list-style-type: none"> - cultural dialogue - foster cognitive and expressive capacities of students - hybridism of the arts, dis-fragmented curriculum - highly motivating for students and teachers 	<ul style="list-style-type: none"> Channels dispersion lack of common guidelines (technical aspects) communication problems file conversion problems 	<ul style="list-style-type: none"> Interdisciplinary work new technologies intercultural knowledge visibility of the arts in the curriculum (eg. through Etwinning) 	<ul style="list-style-type: none"> Individualistic routines in teachers cultures , specially in Portugal, teachers with problems in primary or infant schools. lack of technical resources

Figure 7: SWOT analysis of the Pilot study

3. Digital media and art teachers

In this part we intend only to raise the questions emerging through the pilot in the actual process of the project, as the teachers started to work at the local schools, to collect material, make art projects together with the pupils and upload it online. What went well, and what obstacles came up, and how can we avoid that the same problems will occur in our main project? As the pilot was an online-project, some interesting things happened that was not planned for. For instance, many of the teachers did not use the primary blog in Blogger, that was set up for uploading material, but formed a Facebook group instead. Some others built wikis for the ongoing project in their schools. When we came to the last part of the project, where the teachers were supposed to use the multimedia blogging tool Mydocumenta, some had a tremendous difficulty to overcome this task, and why this problem occurred will be further investigated to look at the combination of possible reasons for that. This phenomenon can be discussed in terms of gender and new media, but also in relation to lack of a strict framework and the difficulties of handling a project using models of absolute freedom (with no specific guidelines) and peer work. From the lessons we learned from this study we can recommend that to held intercultural and distance projects with no funding it is important to have motivated teachers involved with their communities engaged themselves in transformation processes; making partnerships; conducting meetings and hands- on workshops; making participants to feel ownership of the project by allowing diversity of digital tools and including them in all the stages and dialogues, even if it may be time consuming. But in the end to avoid disappointing cacophonies it will be important to have a common tool to link all the participant contributions and to display the data generate in the different experiences. These tools may work as an Atlas, or a table were all the artifacts are displayed to be analyzed, to generate findings; results and ultimately theories. And being so digital media may be a very useful resource for art teachers not only create products; present and display experiences or having on-line conversations but also as a tool for the necessary reflection underpinning research.

References

SCHAFFER, Murray (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP

Arrows of Futurity?

Art and history in the Dublin 1913 Lockout Tapestry project

Gary Granville
National College of Art and Design, Dublin, Ireland
granvilleg@ncad.ie

Abstract

The Dublin 1913 tapestry project (2011-2013) was a collaborative venture in participatory art, under the auspices of the National College of Art and Design (NCAD) and SIPTU, the largest trade union in Ireland.

The Tapestry project involved two lead artists working with some 300 volunteers from community collectives, specialist textile workers, unskilled community groups, school children, prisoners, adult education groups, drug rehabilitation groups and many other diverse groups and individuals. The experience was designed not just to commemorate but to reflect the communal values of solidarity and support that characterised the Lockout experience in Dublin 1913. The completed tapestry was unveiled in September 2013.

This paper addresses issues that pertain to the evaluation of this project. What are the criteria or reference points most appropriate for such an evaluation? To what extent does the visual imagery and textile construction of each panel in the narrative reflect the engagement of the volunteer workers, the artist-designers, the sponsoring agencies or a co-opted political agenda? Taking as a premise the concept of socially engaged art as proposed by Pablo Helguera and in particular his concept of 'transpedagogy', the methodological challenges of evaluation of such a large scale, politically-charged project are discussed. The different perspectives of the sponsoring partners, artists, participants, funders and other interests are examined. Perceived conflicts between current practices in socially engaged art and such a large scale participatory project are identified. The role of an arts-based research methodology for evaluative judgement is explored, within a frame of applied historical analysis suggested by the philosopher Paul Ricoeur.

Keywords: socially engaged art; collaborative art; community education; tapestry.

Introduction

This paper considers some research dimensions of the Dublin 1913 Lockout Tapestry Project¹. This participatory, community-based art project was conceived as an art-based commemorative process, with permanent and tangible outcome, to mark a significant but historically eclipsed social upheaval in Dublin in 1913. The research dimensions include political, social, gender and educational issues as experienced through and shaped by collective engagement in an art project that extended over a three year period. In particular, the main issue considered in this paper is the relationship between the materiality of textile work and the nature of the personal reflection and social engagement of the participants.

Context: the 'decade of centenaries'

In Ireland, the decade from 2012 to 2022 is already being referred to as the 'decade of centenaries'. Historically, the years 1912 to 1922 were definitive years for the subsequent history of Ireland, north and south. Indeed, it could be said that we have been reliving those years repeatedly through the subsequent short 20th century.

The landmark events of those years are bound up with world history – notably the trauma of the Great War 1914-18 – and especially the localised history of pent-up national conflicts on the island. The Easter Rising of 1916 remains the seminal event of contemporary Irish history, begetting the war of independence (1919-21) and leading to the establishment of the Irish Free State (1922) and subsequently the Republic of Ireland. The nationalist narrative of liberation however tends to marginalise the counter-history of Northern Ireland (also established in 1922) and the protestant unionist tradition, as well as the bitter civil war of 1921-23): what the poet W.B. Yeats referred to as 'great hatred, little room'. The dominant nationalist rhetoric, reflected in the political and educational orthodoxies of a conservative Irish state, had the effect of erasing the immediate pre-history of 1916: thus the Irish participation of over 200,000 soldiers in the British Army, with the loss of nearly

50,000 lives in battle received little recognition in formal education or in state recognition through the twentieth century. Similarly, the labour dispute of Dublin in 1913 was effectively ignored in Irish political life. The Lockout Tapestry was then as much a work of historical reclamation as an act of art production.

Landmark events frequently eclipse and obscure the hidden histories and forgotten features of the lives lived by the powerless. In that context, the Dublin Lock-out of 1913 was for many years a forgotten and frequently deliberately ignored event. A classic dispute between capital and labour, the lock-out involved over 20,000 workers and their families in Dublin in a prolonged eight month dispute essentially premised on the right to join a trade union of their choice (Granville 2013). Dublin was a divided city at the time, with a relatively prosperous middle class contrasted with a large working class population living in some of the poorest conditions found anywhere in Europe at the time. Overcrowded tenements, poor or non-existent sanitary facilities, low pay and limited employment were endemic. The Irish Transport and General Workers Union (ITGWU) was founded and led by Jim Larkin, a dynamic, radical and charismatic personality in the broadly syndicalist vein of labour activism. The most prominent businessman in Dublin at the time was William Martin Murphy, who owned many companies including the Dublin tramways as well as media and hotel interests. Murphy was trenchantly opposed to Larkin's tactics and issued an ultimatum to his workers that they either sign a pledge not to join his union or else forfeit their jobs. He secured the support of a federation of employers in the city for his action. The outcome was an extended Lockout of workers from August through the bitter winter of 1913, which induced major hardship for starving families. The violent intervention of police to arrest Larkin at a public meeting resulted in bloodshed and death on the main streets of Dublin. Food kitchens, with food shipped from England by other unions, kept death by starvation barely at bay, but ultimately, Larkin and the workers conceded defeat by late January 1914.

Yet the trauma of the city in those months from August 1913 to February 2014, has been more or less elided from the conventional narratives of twentieth century Irish history until quite recently. Thus, for example, a standard history of Ireland used in colleges and school in Ireland up to the 1970s made only the following inaccurate and dismissive reference to the event:

The condition of the poor, and the low wages paid in the Irish capital, shocked all fair minded men, but a General strike organized in 1912 (sic) by James Larkin had been defeated by the employers...' (Curtis, 1966, p. 405).

The inadvertent placing of the 'strike' (not 'lockout', the use of term being significant in itself) in 1912 was telling: the year '1913' had no resonance for the general reader in Ireland, in the sense that 1847 evoked the image of the 'Great Famine' or 1916 that of the 'Easter Rising'. The fact that it would be inconceivable for such an error today to escape the attention of an editor or a proof-reader, or indeed a general readership, is itself a small testament to the recent sea-change in awareness of the Lockout and the significance of the year 1913 in Irish history.

Dublin 1913: history and imagination

The initial idea for the 1913 Tapestry Project came from a couple of retired trade union officials and labour activists, an idea formally adopted by SIPTU the largest trade union in Ireland. As that union is the direct descendent of the ITGWU founded by Larkin whose members were locked out by employers in 1913, it was seen to be a natural and appropriate form of centenary celebration. The approach to and involvement of NCAD brought another dimension to the project. SIPTU sought the technical support in textiles assumed to reside within the college; from the NCAD perspective, the project opened up other possibilities in terms of engagement and education, features which were already implicit in the SIPTU thinking.

Ricouer (1996) talks of three ways of engaging with the past: re-examining our own narratives; hearing and engaging with the narratives of others; and, significantly and provocatively, forgiveness. He comments –

... the past is not only what is bygone – that which has taken place and can no longer be changed – it also lives in the memory thanks to arrows of futurity which have not been fired or whose trajectory has been interrupted. The unfulfilled future of the past forms perhaps the richest part of a tradition. The liberation of this unfulfilled future of the past is the major benefit that we can expect from the crossing of memories and the exchange of narratives (p. 8).

This sense of re-engaging with the past underpinned the rationale for the Tapestry Project. It was envisaged that the project would provide an opportunity for participants, in the first instance, and for various audience during and after the process of construction, to engage with the experience of Dublin 1913 (for the first time in many cases), to reflect on that experience and to apply its meaning and relevance to contemporary Dublin and Ireland.

Thus from the outset there was an implicit, if not explicit, educational orientation in the project. The criteria or principles that Stephen Brookfield (1986) applied to transformative education resonate with the experience of the Tapestry Project. Brookfield (1986) proposed six principles of effective practice in facilitating adult learning:

Participation in learning is voluntary; Effective practice is characterised by a respect among participants for each other's self-worth; Facilitation is collaborative; Praxis is placed at the heart of effective facilitation; Facilitation aims to foster in adults a spirit of critical reflection; The aim of facilitation is the nurturing of self-directed, empowered adults.

The tapestry project manifested all these principles to one extent or another. Community collectives, specialist textile workers, unskilled community groups, school children, prisoners, adult education groups, drug rehabilitation groups and many other diverse groups and individuals were all engaged on a voluntary basis. The range and diversity of participants involved in the project along with the coherence provided by the process of direct 'hands-on' engagement with material within the social, political and historical frame of the 1913 centenary, was a 'perfect storm' of educational opportunity.

NCAD has adopted the concept of 'expanded academy' as an underpinning strategic principle: this enshrines the recognition of learning that takes place outside the formal structures of the college or academy, the need for a partnership of equals between colleges and communities and the construction of education programmes outside the formal academic curriculum. Pablo Helguera (2011, p. 80) suggests that socially engaged art offers an alternative to traditional education models in recognising first, the creative performativity of the act of education, second, the collective construction of knowledge and third, the fact that knowledge of art is tool for understanding the world. Helguera proposes the concept of 'transpedagogy' in referring to

...projects by artists and collectives that blend educational processes and art making in works that offer an experience that is clearly different from conventional art academies or formal art education (2011, pp. 77).

While there are dimensions of the Tapestry project that can be described under such a description, the extent to which the project matches the frame of Helguera's socially engaged art remains to be assessed.

The 1913 Lockout Tapestry project

The 1913 Tapestry project commenced with the invitation in late 2011 of SIPTU, the biggest trade union in Ireland to the National College of Art and Design to collaborate in a community art project informed by the famous Bayeux tapestry of Norman history and the more recent Prestonpans tapestry in Scotland that recounts the story of that mining community. Two artists were recruited to provide the general design and specific imagery of the Tapestry – Robert Ballagh and Cathy Henderson. Crucial to the concept of the project was the involvement of a diverse range of participant groups and individuals in the actual construction process. About 400 volunteers and helpers engaged with the project, through direct textile work or various processes of support and facilitation.

The defining characteristic of the Dublin Lockout has been repeatedly described in terms of solidarity of the workers and their families. In a crucial respect, that concept of collective solidarity and inter-dependence was a central motif in the conception and in the implementation of the tapestry project.

As Cathy Henderson, one of the lead artists, records:

Most visual artists work in isolation and enjoy the solitary aspect of creative work. We are used to making our own decisions about the images we make. Working collectively and making joint decisions about all the aspects that pull images together is often a demanding way for us to embark on a creative

endeavour. At the briefing stage it was clear that one of the primary reasons for commissioning the project this way was to involve as many people as possible from across the community to commemorate the people's history (Henderson, 2013, p. 19).

Robert Ballagh, her fellow lead artist, notes that 'the collaborative nature of our project involving so many people represents a truly fitting commemoration of an historic event in which ordinary people combined together in a titanic struggle for justice and equality one hundred years ago' (Ballagh, 2013, p. 22). Angela Keane, research officer with the project and an artist and teacher in her own right, reinforces the point: 'Social engagement with the project thus honours both the participatory experience of making and the social history of the commemorative work' (2013, p. 23).

The narrative of the 1913 Lockout was recounted through a story-board design utilising a comic-book or graphic novel approach. The final narrative consisted of 30 panels each depicting a scene or scenes from the story of the Lockout. It was always intended that each group coming to engage with a particular panel would bring their own creativity to the work. While the extent to which this materialised in terms of the images themselves varied according to the technical experience of the group, their historical or cultural familiarity with the narrative and not least, the pragmatic pressures of deadlines, there was a very clear process of ownership, not just of the panels per se but of the incidents, events and locations depicted. As Keane notes

the volunteers have brought the capabilities of the textile process to reflect and enhance the design through the many decisions made. It is a measure of how immersed the participants became in the progression of their work that each design, each panel worked on, became personal to them. Participants have kept photographic records of the stages they took in making a costume through appliqué, or kept a record of different types of cords hand-constructed in order to achieve the perfect couched outline for definition of garment edges. Volunteers have visited buildings depicted in their panel design to be certain of the aspect of sunlight on the facade, or look again at the railings in front of a building in order to best choose an appropriate stitch to render them (p. 24).

The relationship of the volunteers to the artists' design was necessarily one of interpretation, not translation. In some cases this interpretation was manifested through image design, augmentation and development. In other cases it was demonstrated through adaptation of task assignments to match available skills and techniques. The experience of the tapestry project provides evidence that the materiality of the textile design and construction process was itself a definitive element in the engagement of participants in technical research (the tapestry), in historical research (the lockout) and in a deeper sense in a reflexive process of personal growth.

According to Keane, as a participant observer, the fact that 'the participants have interpreted rather than simply translated a design into textiles, is an integral part of the collaborative creative process. The knowledge and skill applicable to the craft process have informed an aesthetic and engaged participants to bring their own ideas and preferences to the work' (2013, p. 23). Thus one participant, a skilled and experienced textile worker notes that

the 'tapestry' was not presented as a completed project ready to be stitched, but as an organic project which it appeared would grow with those who were taking part... Probably the most important reason for many of us was the challenge of interpreting the artists' ideas in stitch, the combining of fine art and craft' (V7)²

The facilitator of one group comments on the process: '... it is the heated debates, strong opinions voiced and full-on arguments that made me as a community artist, realise how passionate these women were in their work. The care and interest they gave to these pieces of thread is what will stay with me' (F20).

The work of the lead artists was expressed both in the overall thematic design of the full thirty-panel narrative, and in the individual panel scenes depicting moments in the Lockout story. Interpreting these images and mediating them through the textile processes was a task shared among participants and facilitators. Thus, workshops and 'drop-in' facilities were provided, the artists were regularly available to advise volunteers, and the project research officer visited groups at work, provided technical advice and support in relation to particular design problems and facilitated as required.

In some cases, the volunteers were highly skilled and experienced and brought their expertise to bear

on the process with dramatic effect. Thus, an early panel depicting Bloody Sunday, the day a police charge resulted in death and injury on Dublin's main street, went through a number of iterations with members of the Irish Patchwork Society (IPS), as they engaged with the technical, artistic and design issues generated by the initial sketches.



Figure 1: IPS volunteers pinning up sketches



Figure 2: IPS volunteers at work



Figure 3: An early sketch (by artist Cathy Henderson) of the Bloody Sunday panel. (The blue uniforms were later changed to green for historical accuracy, only uncovered through the work process)



Figure 4: Bloody Sunday - the finished textile panel

In contrast, the engagement of school-children involved quite a different approach, eventually resolved through each child's individual stitched icon being embedded within a flaming torch. This solution honoured the naïve and beautiful images of the children though incorporation within a collective context. This panel was conceived as the final panel in the narrative, as a metaphor of the torch being passed on to a new generation. It also provided an appropriate top and tail imagery for the tapestry: the first panel depicted the foundation of the union in a tenement room, lit by a candle in a bottle, which found its echo in the flaming torch of union growth in the aftermath of the Lockout.

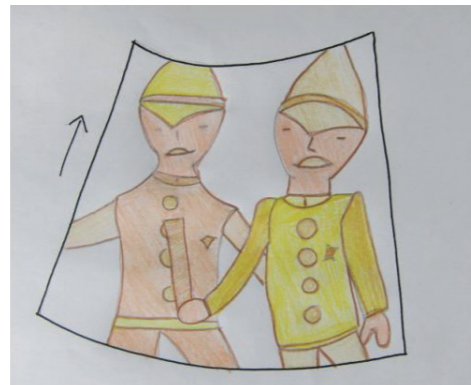


Figure 5: Child's sketch of Bloody Sunday



Figure 6: The Torch - finished panel

Gender roles

A feature of the project, frequently commented upon throughout, was the prominence of women working on the tapestry, contrasted with the actual Lockout, which was dominated by men (although women and children bore the burnt of pain). This gender dimension was significant in the type of conversations that were generated through the process.

A mother and daughter describe the challenge of one particular panel depicting living conditions in the tenement city:

... it has deepened the strong bond between us as we worked together, discussing the finer points of whether we should use one thread or another in a particular section. We discovered our styles complemented each other, and we learned new techniques together. Along the way the vibrant history behind the images came to life, as we connected with the family in our piece... (V3)

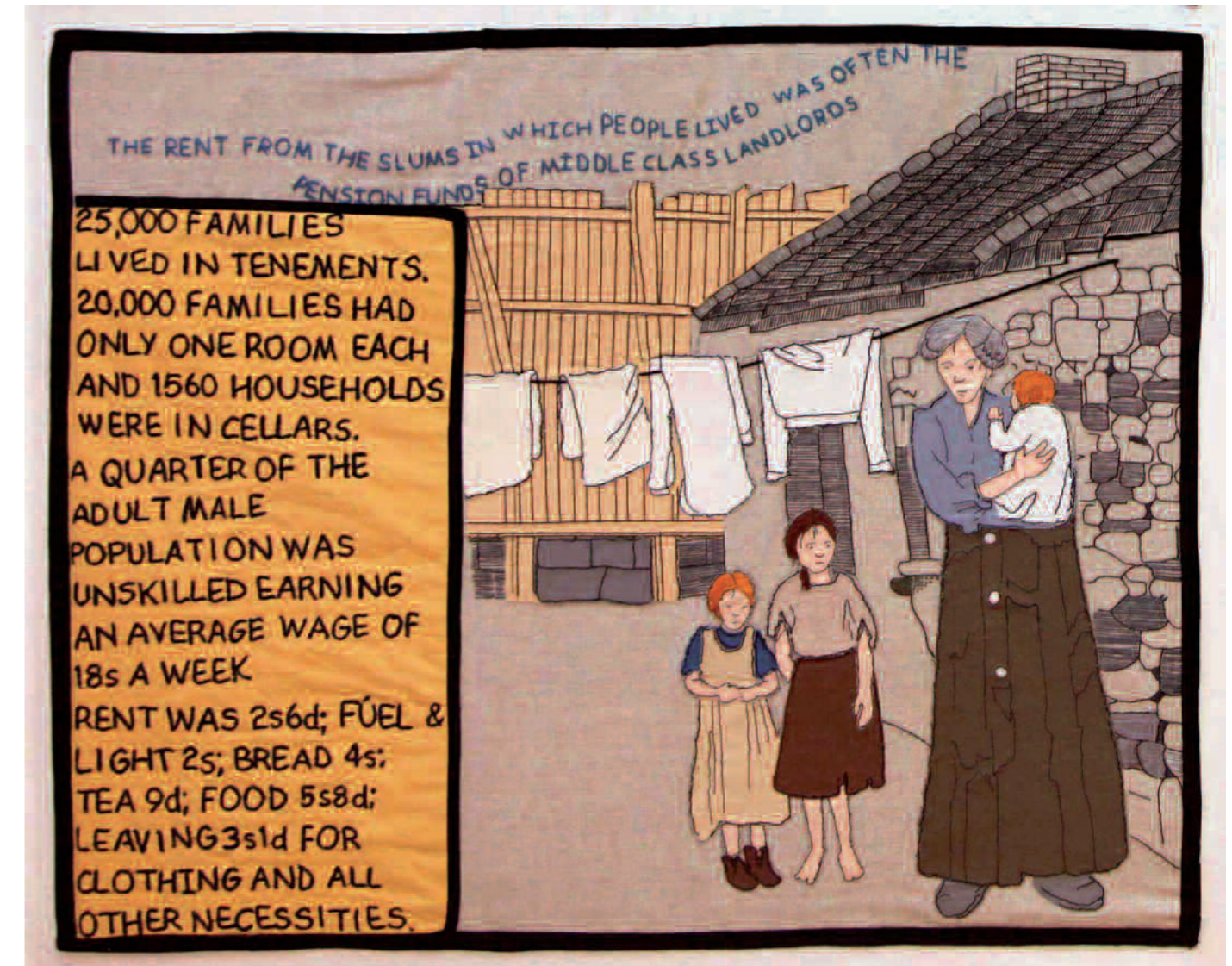


Figure 7: Living Conditions - finished panel (embroidery and appliqué)

A group of women who worked on a panel depicting the food kitchens that were the source of sustenance for many families, described their interactions while working: '... many conversations arose on the history of our city, the plight of women and children affected by the Lockout, particularly in relation to the distribution of food as depicted in one of our panels' (V14).



Figure 8: Food Parcels – finished panel

Another group, depicting a controversy that arose around a 'save the kiddies' scheme to take children from starving Dublin families to English foster-homes for the duration of the dispute, reflected on the contemporary resonance of

... the pernicious influence of the Catholic hierarchy and its propaganda machine ... We stitched our panel of priests stoning the children of 1913 to the backdrop of news stories surrounding the survivors of the Magdalene Laundries, the tragic death of Savita Halappanavar³ and changes in law to protect the lives of mothers and we realised that much needed to be achieved for women 100 years later (V 17).



Figure 9: 'Save the kiddies' – finished panel

Research issues

This paper has been an initial attempt to unpack some of the art-based research components of the 1913 tapestry project. Specifically it has been concerned with one such thread of research – the extent to which the materiality of the textile construction process was in itself an active ingredient in the personal reflection and social engagement of the participants.

There are a number of other fault lines within the project which are rich veins for further research over the coming months and years. For instance, the sponsor partners SIPTU and NCAD achieved a constructive and complementary working relationship from an early stage. Yet there are significant points of interest potentially in exploring their distinct perspectives and evaluating possible divergence of interest. Beyond the main sponsors, the varied forms of engagement, expectation and experience of participants will be rich in insight.

Politics was at the heart of the 1913 Lockout and so it echoes throughout the Tapestry. However, in the changed landscape of contemporary Ireland, the simple polarities of left and right are much more complicated than in the past. For instance, some groups on the left today view SIPTU and other such trade unions as part of the political establishment. Thus, scepticism or opposition to the tapestry project itself has not been noticeable from the conventional right wing of politics and society: that sector has been noticeably silent, almost as a calculation that silence was the most effective response until the centenary year was over the fuss died down. Instead, such dissonant voices as were heard tended to come from the extreme left, some of whom viewed the project as a cynical public relations act.

Similar views can be discerned within the arts community. The idea that the tapestry project is a manifestation of socially engaged art (SAE) can be disputed. If a criterion of SAE is that the work be defined by the participants themselves, certain elements of the tapestry project can be contested – the top-down nature of the project management, the central design of the work and of its constituent images, even the narrative of the tapestry itself. These and other related lines of research remain to be excavated in the months and years ahead. However, the specifically arts-based research components with which this paper has been mainly concerned will continue to offer a substantial field for researchers. This paper has only opened the ground.

Conclusion

While the political orientation of the Tapestry project was unequivocal from the start, the nuanced variations, interpretation and narratives of any historical event or process also came to the surface in this project. Thus one participant, depicting a scene with the British Monarch's representative in Ireland, Lord Aberdeen, and his wife (Figure 10), records that she 'became very fond of Lady Aberdeen when I discovered that she devoted herself to health and housing issues, and delivered food parcels to the poor in central Dublin' (V 5). Even within a polarised conflict, differentiated personal dispositions, whether charity or rights based, can be discerned.



Figure 10: Lord Aberdeen at the Horse Show – finished panel (appliqué and embroidery)

The 1913 Lockout is often described in terms of the dominant personalities – Jim Larkin the firebrand workers’ leader contrasted with William Martin Murphy, the powerful, iron-willed employer. While the immediate outcome of the Lockout was a victory for Murphy, in the longer term Larkin’s union has grown to be a powerful force in the country. The centenary has been marked as a validation of the stance of Larkin’s stance. Larkin is today commemorated in a prominent public sculpture in the centre of Dublin (Figure 11) an iconic image replicated in the Tapestry (Figure 12).



Figure 11: Statue of Jim Larkin, by Oisín Kelly (1980)



Figure 12 : Jim Larkin, centrepiece of tapestry – finished panel

By contrast, Murphy’s reputation has languished over the years, his triumph in 1913 seen as a pyrrhic victory. Yet, in the summer of 2013, a ceremony took place in a tiny country village in the south-west of Ireland. At a small cottage, the modest birthplace of W. M. Murphy today used as a farmer’s shed, a plaque was unveiled (Figures 13 and 14) to honour a man still highly thought of by his family and the community from which he sprung.



Figure 13: Birthplace of W. M. Murphy

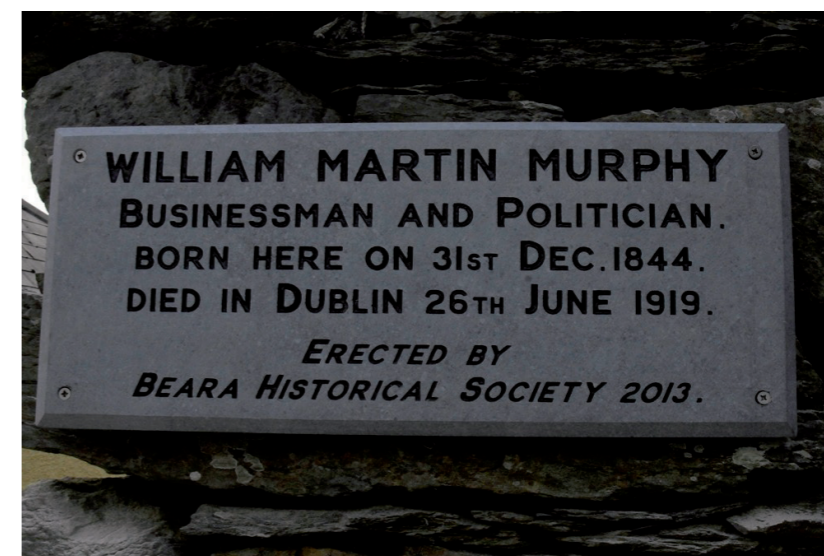


Figure 14: Plaque to W.M. Murphy

In a beautiful phrase, Ricoeur says that ‘the past is a cemetery of promises which have not been kept’ (1996, p. 9). The lockout tapestry was an attempt to revisit ‘the unfulfilled future’ of the Lockout and to make it meaningful in the contemporary world. But Ricoeur also implicitly warns of both triumphalism and resentment in the engagement with the past. He writes of three processes through which the past can be made to serve the present and the future: the processes of tradition (the transmission of things said, of beliefs professed, of norms accepted), of innovation (the reinterpretation of accepted truths) and of forgiveness (the presence of what he describes as ‘narrative hospitality’ where other stories and experiences can be acknowledged).

The tapestry project embodies elements of those qualities. It has been essentially concerned with a re-validation of the values of community and solidarity displayed through the agony of Dublin 1913. But it has also provided the opportunity, through textile art construction, for participants to re-examine those values, to locate them in the context of contemporary Ireland and to reflect on the nuances of history in a spirit of ‘narrative hospitality’.

Endnotes

1. For an overview of the 1913 Lockout in Dublin, see Granville (2013). A description of the 1913 tapestry project is provided in *The Making of the Great 1913 Lockout Tapestry* edited by Yeates (2013).
2. Quotations from participant volunteers (V) and facilitators (F) are coded according to the panel on which they worked. Thus V7 refers to a volunteer who worked on panel 7.
3. The Magdalene Laundries were the subject of major review published in 2013 into the conditions and treatment of women who were sent to these institutions throughout the twentieth century. Savita Halappanavar was a young woman whose death in 2012 while pregnant in an Irish hospital prompted a major debate on women's rights, and on abortion legislation.

References

- Ballagh, Robert (2013) *People's Art* pp. 23-24, in Yeates (ed.) (2013) *The Making of the Great 1913 Lockout Tapestry* Dublin: SIPTU/NCAD
- Brookfield, Stephen (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning* San Francisco: Jossey-Bass,
- Curtis, Edmund (1966) *A History of Ireland* London: Methuen University Paperbacks
- Ricoeur, Paul (1996) *Reflections on a new ethos for Europe* in Paul Ricoeur: *The Hermeneutics of Action* (pp. 3-14) edited by Richard Kearney London: Sage Publications
- Granville, Gary (2013) *Dublin 1913: Lockout and Legacy* Dublin: O'Brien Press
- Helguera, Pablo (2011) *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook* New York: Jorge Pinto Books
- Henderson, Cathy (2013) *The Artist and the Community* pp19-20, in Yeates (ed.) (2013) *The Making of the Great 1913 Lockout Tapestry* Dublin: SIPTU/NCAD
- Keane, Angela (2013) *Fusing Art and Medium* pp23-24, in Yeates (ed.) (2013) *The Making of the Great 1913 Lockout Tapestry* Dublin: SIPTU/NCAD
- Yeates, Pdraig (ed.) (2013) *The Making of the Great 1913 Lockout Tapestry* Dublin: SIPTU/NCAD

Curar las Heridas
La creación para evocar la ausencia
La memoria de la escritura
La memoria del cuerpo

Marián López Fdz. Cao
Universidad Complutense de Madrid

“Un guerra civil no es una guerra,
sino una enfermedad
(donde) se lucha casi contra uno mismo”
Antoine de Saint-Exupery.

Sobre el texto de mi bisabuelo, Joaquín Cao, *Memorias de un padre cuyo hijo fue asesinado durante la Revolución Española*, escrito en 1937, las memorias orales de mi padre, Agustín López Cao y dos días de viaje fotográfico junto con mis hijos.

Esta ponencia trata de mostrar cómo un evento traumático, un asesinato en un contexto de guerra civil, puede afectar a cuatro generaciones de una familia y cómo la creación y la muestra pública puede ayudar a aliviar el dolor y reestructurar la vida y la identidad.

Las experiencias de las guerras son la fuente de traumas psicológicos para aquello que luchan pero también para la publicación civil. La cruel represión sufrida por los perdedores en la Guerra Civil Española no sólo cerró las posibilidades de superar el trauma, sino que supuso un peso añadido a su agonía. La política del terror y silencio impuesto durante la dictadura subsiguiente a la guerra señaló las bases para una epidemia de estrés postraumático.

Muchos de los síntomas del estrés postraumático como vulnerabilidad, incapacidad de conectar hechos y eventos, el sentimiento de culpabilidad, miedo permanente, sensación de impunidad del otro no sólo no fueron tratados sino reforzados por los responsables de la dictadura.

El evento traumático que muestro en esta ponencia –el asesinato de una persona en la Guerra Civil- se relaciona con el trauma colectivo que fue y es todavía la Guerra Civil Española. Desde ahí, he tratado de abordar el efecto cognitivo y emocional a través de cuatro generaciones de una familia y mostrar cómo el trauma transgeneracional se modula de modos diferentes en cada generación.

Esta estructura arbórea se detiene en la reflexión sobre el trauma, que contiene y da forma a los relatos personales, al igual que las formas de arte que ayudan a visibilizar el trauma colectivo y transgeneracional, que abordo paralelamente. Los relatos constituyen la tierra de este campo por labrar, y el viaje fotográfico, el motivo para un nuevo relato:

- un manuscrito escrito dos meses después del hecho traumático, por un hombre en sus cincuenta y pocos años cuyo hijo ha sido asesinado.
- Los recuerdos de un hombre, su nieto, que tenía nueve años cuando observa el hecho y la devastación que se convierte en un elemento que marca su vida. Con ochenta años, comienza a elaborar un discurso que permite legitimar su recuerdo.
- Un viaje fotográfico, de dos días de duración.



Figura 1. Autoría desconocida. [Agustín]. c. 1937.

La cuarta generación nace todavía en la dictadura, educada en el miedo y el miedo a la impunidad del otro, el miedo a la guerra, al barbarismo, pero que es capaz de pensar y hablar de ello porque el estrés postraumático es vivido de modo indirecto.

Asimismo, la reconstrucción reciente de la historia del Estado Español, llevada a cabo en los últimos años, permite abrir dolores silenciados de modo colectivo.

En las noches de infancia, en la paz de esas noches de sueño profundo, rítmico y continuo que sólo pertenece a los niños y que nos abandona una vez desvanecida la inocencia, nos despertaba un grito de angustia y miedo en el espacio silencioso de la casa a oscuras.

El lamento de mi padre en la noche se insertó en el devenir infantil y cotidiano de nuestras vidas. En medio del sueño, nos hacía abrir los ojos, entre atónitas y asustadas, esa voz desgarrada de un hombre aterrizado que, sin embargo, en la vigilia, era el modelo dulce, tranquilo y sosegado, ejemplo y referencia masculina de nuestras vidas de niñas, de nuestros sueños de niñas. “Es papá, soñando con la guerra”, susurraba apenas una de mis hermanas mayores. Al momento, la voz de mi madre aliviaba el grito y nuestro silencio expectante, “Despierta, Agustín, no pasa nada, estás soñando, Agustín, estás soñando”.

El desorden de estrés postraumático (PTSD) está caracterizado por tres grupos de síntomas: reexperimentación intrusiva, evitación de recuerdos e hiperestimulación, incluida la hipervigilancia y la respuesta exagerada. Es típico de las personas que experimentan PTSD reexperimentar los eventos traumáticos en forma de episodios de flashback, pesadillas o pensamientos aterradores (Collie, K.&Backos, A., 2006: 157). El PTSD es causado en parte por la naturaleza de la memoria traumática, que está indexada en los sistemas de memoria implícita y declarativa a un tiempo parece estar dissociada en forma de fragmentos emocionales, preceptuales y sensoriales con una base verbal no coherente, simbólica o temporal (O’Kearney & Perrott, 2006; Reisberg & Hertel, 2004).

Mi padre nos contaba a veces que, cuando él tenía apenas nueve años, en los albores de la guerra civil en el sureste de la provincia de Ourense, se quedó tartamudo, durante casi un año. Casi sin habla.

La memoria implícita y declarativa del evento puede verse desconectada por el impacto del hecho traumático. Por ello las cualidades del recuerdo traumático se hacen difíciles de describir a través de palabras, o integrarlas como parte de la historia de vida (Christianson, 1992; van der Kolk, Hostetler, Herron, & Fisler, 1994). La dificultad de procesar la información simbólicamente (verbal o de otro modo) tras el trauma es un elemento crucial de la PTSD (van der Kolk & Fisler, 1995). De hecho, investigaciones sobre la imagen cerebral han demostrado hipoactividad en el área de Broca, que es la responsable de los aspectos motores del habla, e hiperactividad en la amígdala (miedo, terror), hipocampo (memoria) y corteza occipital (proceso visual) (Rauch & Shin, 1997).

A lo largo de los años he tratado de imaginar en interminables ocasiones qué poblaban esos sueños, qué imágenes repetidas, impronunciadas durante un largo año, aparecían, una y otra vez, en la mente, en el cuerpo en zozobra de mi padre. Y pocas veces me atrevía a preguntar, por el dolor renovado que pudiera producir, porque la noche se acababa y pocas veces se mencionaba lo ocurrido. La noche, como espacio donde surge lo indecible, lo insoportable. Supongo que en nosotras se coló, a través del testimonio del dolor ajeno y del miedo intransferible de aquellos gritos, la marca de la vulnerabilidad, del sufrimiento infantil en el cuerpo de un mayor. La huella del dolor que no se va nunca, la señal que, una vez formada, siempre permanece. Creo que era una advertencia vital, que nos ha marcado a su vez, como un aviso. Muchas veces lo he querido relacionar con el sufrimiento sin reparación –el sufrimiento nunca tiene en realidad reparación-, con la berida abierta, con la pérdida primigenia, por otro lado, constante en cada ser humano. Pero algunas noches, ya adolescente, se me hacía insoportable e injusto sentir en la habitación contigua un cuerpo



Figura 2. Autora (2007) *Cinco generaciones*. **Serie descriptiva** compuesta por cinco fotografías, de izquierda a derecha: Autoría desconocida (c. 1930) *Joaquín Cao*, fotografía analógica; Autoría desconocida (c.1936) *Julio Cao Cao*, fotografía analógica; Autora (2007) *Agustín López Cao*, fotografía digital; Federico López Gauli (2007) *Marián López Fdez. Cao*, fotografía digital; Federico López Gauli (2007) *Bruno López Gauli*, fotografía analógica.



Figura 3. Autora (2007) *Miradas I*. **Serie descriptiva** compuesta por cuatro fotografías digitales, de izquierda a derecha: Autora (2007) *s.t. 1*; Autora (2007) *s.t. 2*; Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Federico López Gauli (2007) *s.t.*

querido que una y otra vez, no era capaz de desasirse de un desconsuelo de niño que, cada cierto tiempo volvía, y se abría desgarrado aun cuando hubiera otro cuerpo, el de mi madre, que lo abrazara e intentara sostener su espanto.

Lo que está alterado básicamente es la memoria autobiográfica, en tanto que la memoria del trauma no se constituye como una historia coherente donde los aspectos de la experiencia están fusionados en una narrativa y de forma integrada en la dimensión vital e íntima del tiempo subjetivo, sino que las recolecciones del trauma se constituyen en fragmentos separados de la conciencia que no han podido ser integrados y permanecen desconectados de la historia global de la vida de la persona. Esta condición fragmentaria implica, en vez de ello, una falta de control de parte de la víctima, que confiere a los recuerdos traumáticos un carácter invasivo que continuará torturando a las víctimas durante un tiempo indefinido.

Uno de los objetivos prioritarios de la aproximación terapéutica implica que la víctima intente reconstruir lo que ha sucedido en su experiencia traumática a través de una historia coherente y organizada.

A pesar de que mi padre fue en su período laboral un economista organizado, metódico y educado, y un verdadero experto en la guerra civil española, no es capaz de mantener un discurso lógico, se ofusca, la emoción le impide hablar y sus relatos aparecen desconectados. Cuando habla emocionado de las imágenes que retiene, muy raramente, recuerda la sensación de abuso general hacia las personas referente para él, recuerda la crueldad y el miedo constante y la impunidad reinante.

Fue testigo de la muerte de niños, compañeros de clase y seres amados y recuerda imágenes claras, como la presencia de cadáveres en las cunetas que nadie se atrevía a recoger y enterrar. Relata la muerte de un amigo:

Lo mataron delante de mí. El tendría trece años y yo, unos nueve. Fue la semana del comienzo de la guerra. Le dispararon directamente en el estómago,... venían en camionetas negras, con el símbolo de dos tibias cruzadas, celebrando la insurrección y mi amigo levantó el puño. Sólo eso. Creo que si hubiera tenido algunos años más, yo hubiera hecho lo mismo... aquí había ganado el Frente Popular ¿sabes? Todos los niños levantábamos el puño, como un juego, solíamos correr detrás de los pocos coches que aparecían... le llevo más de dos horas morir. Pedía constantemente agua,... tenía todos los intestinos fuera. Un hombre del pueblo tuvo a mi amigo entre sus brazos, tratando de recoger su vientre lleno de sangre, hasta que murió.

Las memorias traumáticas pueden organizarse y reducir su carga emocional a través de una “narrativa coherente del trauma” que resitua las memorias traumáticas en memorias declarativas que entonces pueden ser reinterpretadas e integradas en la historia de vida de una persona. Por su naturaleza, las memorias traumáticas son difíciles de expresar sólo a través de palabras (Collie, K.&Backos, A., 2006: 162).

Cuenta cómo, cuando se levantaba muy temprano para ayudar a su padre a regar los buertos, no podía dejar de mirar los ojos de los muertos, abandonados en las cunetas de los caminos cada madrugada.

“los muertos nos miraban e incluso cuando me insistían en que no mirase, no podía dejar de hacerlo. Nadie se atrevía a enterrarlos. Podían estar allí semanas”.

Cuenta que su familia cambia radicalmente tras la muerte de su joven tío. Su abuelo se encierra durante meses en una habitación. Cuenta cómo reinaba la barbarie y la impunidad.

Ha transmitido a sus hijas la paradoja de la necesidad de rebelarse ante la injusticia, junto con la desconfianza en las personas, las instituciones, la idea de la reversibilidad y mutabilidad de las leyes y la desconfianza en la justicia.

Se siente feliz de los cambios políticos, vive con pasión cada cambio político hacia la libertad pero no es capaz de involucrarse.



Figura 4. Aurora (2007) *Miradas II* Serie descriptiva compuesta por cuatro fotografías digitales de la autora, de izda a dcha, (2007) s.t. 3; (2007) s.t. 4; (2007) s.t. 5; (2007) s.t. 6.



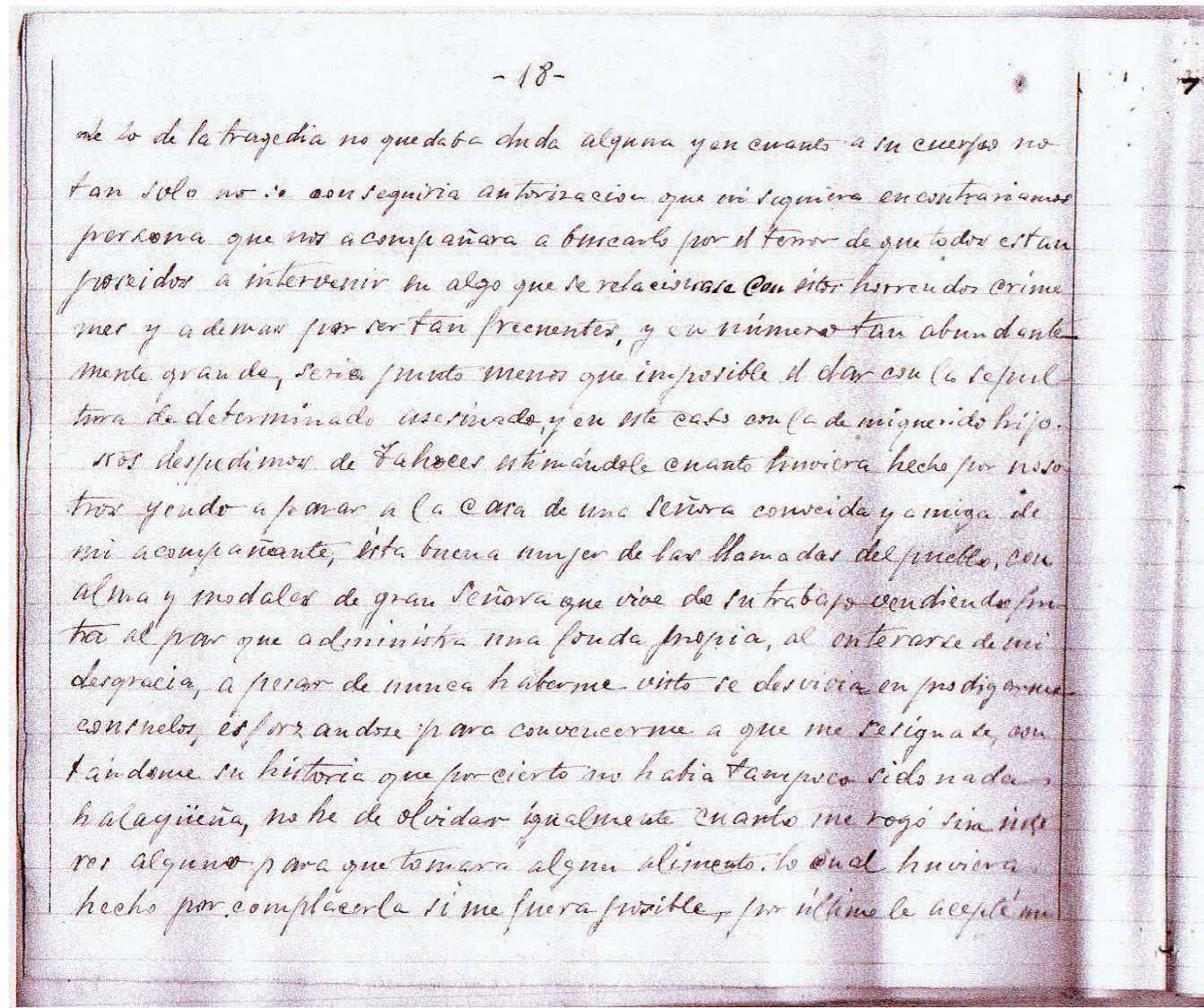
Figura 5. Autora (2007) *Miradas III*. Serie descriptiva compuesta por cuatro fotografías digitales, de izda a dcha: Federico López Gauli (2007) s.t. ; Federico López Gauli (2007) s.t.; Federico López Gauli (2007) s.t. ; Federico López Gauli (2007) s.t.

El filósofo, teólogo y escritor francés, Paul Ricoeur publica a mediados de los ochenta su tratado *Tiempo y Narración*. Apoyado sobre ideas de San Agustín y Heidegger, Ricoeur sitúa la narrativa en el centro de la conciencia humana. Propone que la narrativa es un proceso de estructuración mental a través del cual los humanos definimos nuestra relación existencial con los movimientos de la tierra y los planetas, estrellas y galaxias; con nuestra perspectiva lineal del tiempo tipificada por la invención del calendario; con hechos en los mundos objetivos y subjetivos; y con nuestra sensación de movernos desde el pasado al futuro, a través de la retrospectiva y la anticipación, con el presente como una continua interacción con ambos (Sheehan 1997; Copley 2001: 16–21).

En los últimos tiempos, han ido a visitarle representantes de la memoria histórica de Galicia y sorprendentemente el encuentro le permitió relatar los hechos con una impresionante capacidad organizativa. El proceso le ha dado legitimidad y reconocimiento y se siente respetado.

Ahora se da cuenta de que aquellos recuerdos han sido transformados de relato personal en historia real.

Siente que, por primera vez, su voz respecto a estos recuerdos, es escuchada. Se siente respetado sobre las emociones que ha sentido durante años y ve cómo, tras décadas de silencio, sus recuerdos se han convertido en documento histórico, un documento sobre la historia de España. Por ello podemos afirmar que el proceso de recuperación de la memoria oral en el Estado Español está teniendo un efecto terapéutico en la sociedad española que no se pudo hacer tras la guerra debido al período de 40 años de dictadura. Durante ese período, la psiquiatría oficial ofrecía una imagen de los vencidos como degenerados y subhumanos. Es ese contexto, no había lugar para curar las heridas de los traumas, de las heridas de la guerra.



Memorias de un padre cuyo hijo fue asesinado durante la Revolución española, página 18.



Figura 6. Autora (2007) *Miradas IV*. Serie descriptiva compuesta por tres fotografías digitales, de izda a dcha: Federico López Gauli (2007) *texto I*; Federico López Gauli (2007) *texto II*; Federico López Gauli (2007) *Bruno se aburre*.

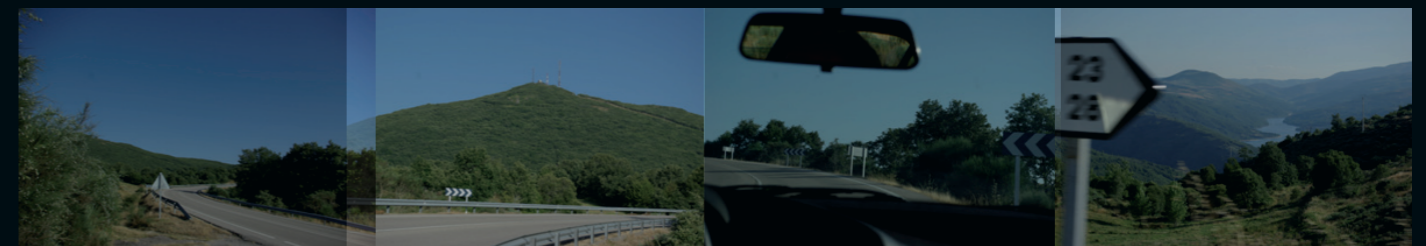


Figura 7: López Cao, Agustín y Autora (2007) *Alto de Covelo I* Serie comparativa compuesta por cuatro fotografías digitales, de izda a dcha: Autora (2007) *s.t. 7*; Autora (2007) *s.t. 8*; Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Federico López Gauli (2007) *s.t.*

El texto

Desde 1980 James Pennebaker, un psicólogo social, y sus colegas de investigación (véase, por ejemplo, Francis & Pennebaker, 1992; Pennebaker y Beall, 1986) han estado experimentando con el vínculo emocional entre comunicación por escrito y de la salud. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo en condiciones de laboratorio, la mayoría mediante ensayos controlados aleatoriamente.

Pennebaker (1990) narra la historia de su viaje de investigación desde la inhibición como una amenaza para la salud, y de la escritura (o expresión oral) acerca de las emociones y pensamientos como una forma poderosa de “confesión”.

El paradigma de Pennebaker no sólo ha sido asumido muchas poblaciones y continentes, sino que también ha recibido una amplia acogida en los medios, con titulares como “la pluma es más poderosa que la píldora” (Bower, 1999).

Hace unos años descubrimos, gracias a internet, casualmente, la existencia del manuscrito de mi bisabuelo, Joaquín Cao, Memorias de un padre sobre un hijo que le fue asesinado durante la revolución española. Un manuscrito de veintiocho páginas, en papel apergaminado, de pequeño tamaño, poco más de una cuarta de largo por doce centímetros de alto, delicadamente cosido, y exquisitamente escrito en tinta azul. Mi prima Cristina Cao, a la cual no conocíamos, lo había conservado gracias al cuidado de su padre y abuelo. Un texto que permaneció, durante muchos años, escondido en las paredes de la casa familiar paterna.

Alfred Lange, un psicólogo clínico, ha publicado una serie de estudios monográficos de trabajo con pacientes que han utilizado la escritura estructurada para la superación del trauma y los síntomas del estrés post-traumático (Lange, 1994, 1996).

El texto que conservamos de mi bisabuelo es hermoso y triste. En él confluye la descripción de los hechos que dieron lugar al asesinato sin juicio previo, de su hijo Julio, en enero de 1937 en la frontera entre Galicia y León, a manos de miembros de la Falange, y el sentimiento desgarrado y desgarrante de la pérdida sin posibilidad de duelo. El apego, el acogimiento, el amor, el dolor ante el dolor del otro, la com-pasión, recorre el texto que busca un cuerpo vivo que proteger, cuidar y mantener. En él se destila el dolor ante el dolor posible del otro amado, ante el hecho de que éste se halle en un lugar des-habitado por él mismo, desconocido, en el que extrañarse, perderse, en definitiva, morir. La aniquilación que comienza con el extrañamiento, la incapacidad, la impotencia:

“pobre hijo mio, (...) sacado de noche por un campo para ti completamente desconocido (...) atadas tus manos (...) ¿te habrán martirizado durante el vía crucis, o en el lugar del calvario?”

Y luego, cuando no queda esperanza, cuando la esperanza de vida se derrumba: un cuerpo muerto que acoger y sepultar. La insondable ausencia en la búsqueda de un cuerpo que abrazar recorre el texto:

“Si era posible recoger su cuerpo mediante autorización competente y de no poder ser así, y ya como último recurso, por lo menos saber dónde lo habían sepultado”

“no tan solo no se conseguiría autorización, ni siquiera encontraríamos persona que nos acompañara a buscarlo por terror”

“... intentamos nuevamente averiguar el lugar o sitio donde lo habían enterrado (...) Lejos de averiguar algo, el terror había aumentado. (...) y las personas con quienes hablaron les aconsejaron que no hicieran gestión alguna encaminada a ese fin”



Figura 8: López Cao, Agustín y Autora (2007) *La curva* Serie descriptiva compuesta por cuatro fotografías digitales de la Autora, de izda a dcha: (2007) s.t. 9; Autora (2007) s.t. 10; Autora (2007) s.t. 11; Autora (2007) s.t. 12.

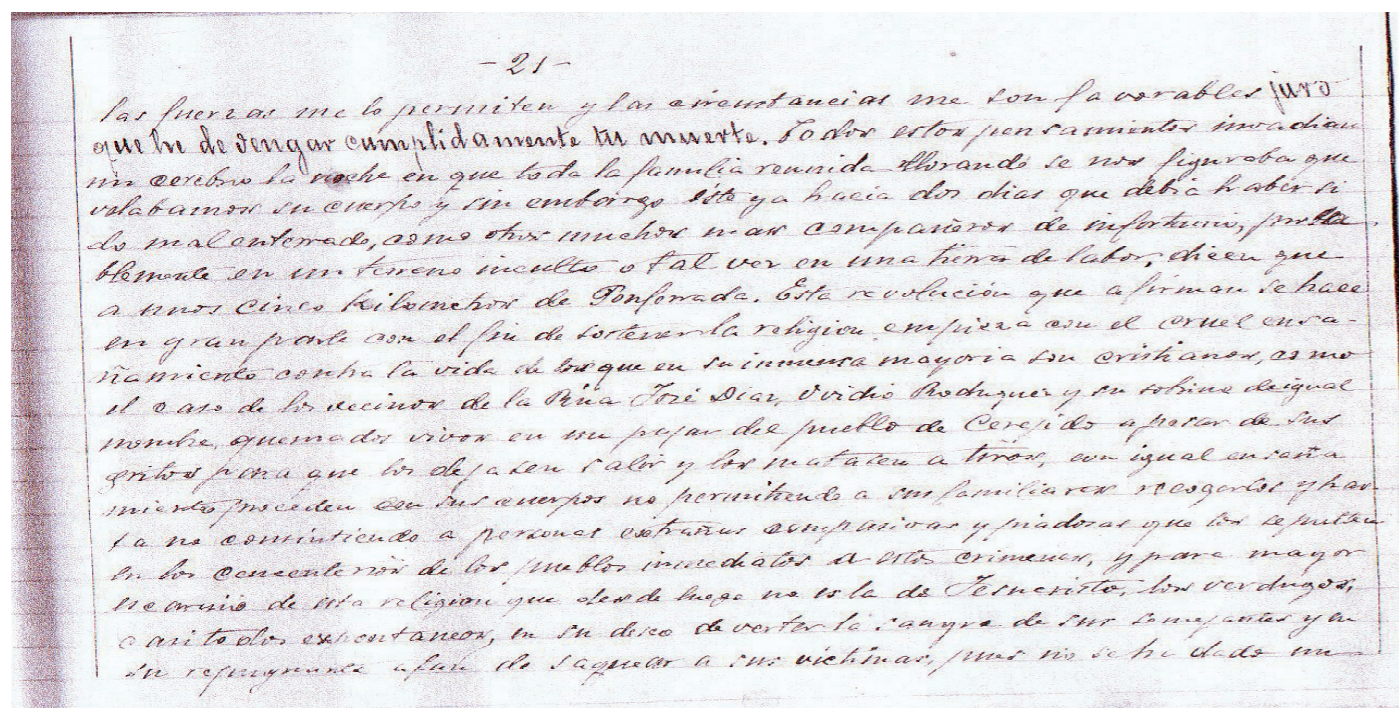


Figura 9: López Cao, Agustín/Autora (2007) *El cajón* Serie descriptiva compuesta por tres fotografías digitales de la Autora, de izda a dcha: (2007) s.t. 13; (2007) s.t. 14; (2007) s.t. 15.

Todos los rituales funerarios de recogida, aceptación y cierre quedan suspendidos, dramáticamente. Todos los pasos del cuidado corporal, que envuelven el último y delicado contacto con el cuerpo amado, tratando de aminorar con la última caricia el dolor de la muerte ya acaecida, se arrebatan. Se roba la última mirada sobre los rostros, sobre los cuerpos que quisimos, que queremos. Se niega el saber del otro, de su existencia, de su no-existencia. Se arrebató la capacidad de saber de la pérdida. Toda la red de la cultura que acoge la muerte se resquebraja, al encontrar la ausencia en lugar de la carne:

“...la noche en que toda la familia reunida llorando, se nos figuraba que velábamos su cuerpo, y sin embargo, éste ya había ya dos días que debía haber sido malenterrado, como otros muchos compañeros de infortunio, probablemente en un terreno inculto o tal vez en una tierra de labor, dicen que a unos cinco kilómetros de Ponferrada”

“La gente del pueblo, enterada de nuestra desgracia, fue entrando en nuestra casa a darnos el pésame, el cual no ofrecía duda alguna que en su mayoría era muy sincero porque le querían.”



Memorias de un padre cuyo hijo fue asesinado durante la Revolución española, página 21.

La prohibición de sepultar los cadáveres asesinados -y de saber de ellos- se convierte, a través del texto, en un hecho que mi bisabuelo relata entre el horror, la perplejidad y el desmoronamiento moral:

“Un joven de la Rúa, casi un niño de dieciséis años, fue muerto en el monte de su pueblo, quedando su cuerpo sobre la superficie de la tierra cerca de un mes en que por fin fueron mal sepultados sus huesos”

“...quemados vivos en un pajar del pueblo de Cerejido (...) con igual ensañamiento procedieron con sus cuerpos no permitiendo a sus familiares recogerlos”.

la escritura, como nexo entre el hueco del pasado y el presente, como necesidad de tender hilos a otras generaciones, sujetos, cuerpos haciendo la urdimbre de eso que llamamos memoria. Como intento de tejer algo con el dolor propio, de explicarse el dolor a uno mismo y hacer partícipe de este saber del dolor, al otro. De ello surge también esta escritura.



Figura 10: Autora (2007) *Huellas Serie comparativa* compuesta por tres fotografías digitales, de izda a dcha: Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Autora (2007) *s.t. 16*; Autora (2007) *s.t. 17*.

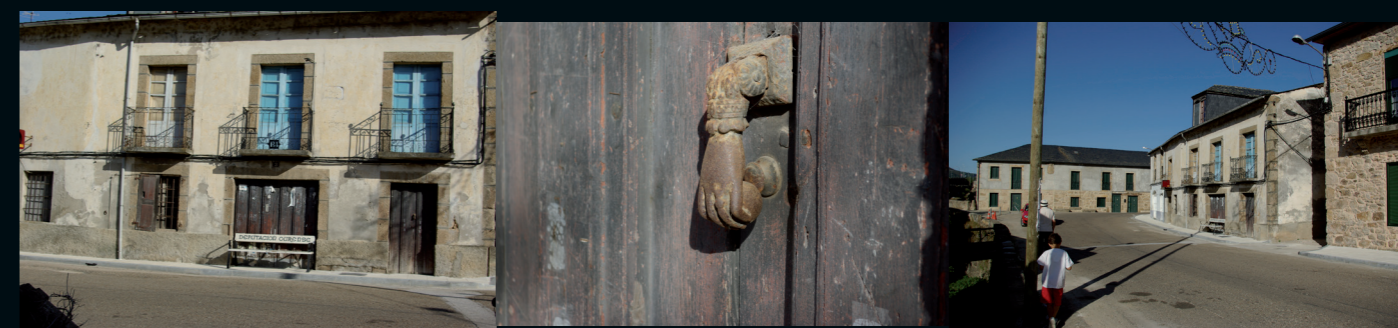


Figura 11: López Cao, Agustín/Autora (2007) *A Rúa Serie descriptiva* compuesta por tres fotografías digitales de la autora, de izda a dcha: Autora (2007) *s.t. 18*; (2007) *s.t. 19*; (2007) *s.t. 20*.

“y ni aun puedo tener el pequeño consuelo de saber el sitio fijo del poco espacio de terreno que su cuerpo ocupa”.

(San Miguel de Outeiro, 5 de marzo de 1937)

El viaje

Tras el descubrimiento del texto, que mi padre ha sido incapaz de leer, pensé en cómo devolver a mi padre, un poco de paz.

Mi bisabuelo había encontrado en la escritura poética el modo de insertar, a través de un relato, una experiencia traumática.

Mi padre, que había experimentado el trauma con nueve años, no había podido reponerse de los efectos de la guerra. Una huella psíquica y corporal había dejado en él un tartamudeo infantil que le había hecho enmudecer durante un año y que surgía muy de cuando en cuando, se emocionaba, además de las pesadillas nocturnas que se abrían desgarradas una y otra vez conformando el él una vulnerabilidad estructural ante la impunidad de la vida.

De algún modo el texto, como un tercero, como un medio, se nos presentaba útil para reconstruir algo que había quedado roto, fragmentado y amordazado en el interior de mi padre. En julio de 2007, le propuse realizar el último viaje de su tío, desde que lo detuvieron en casa de su abuelo hasta que desaparece, a través de las memorias del bisabuelo y hacer fotografías de los lugares. Pensaba que iba a rechazar mi oferta, pero aceptó.

En el texto, mi bisabuelo va tras su hijo que ha sido encañonado, maniatado e introducido en la camioneta de la Falange, primero, y luego, perdida la esperanza, en búsqueda de su cuerpo. Más adelante, el texto relata pormenorizadamente todos el paisaje del horror y la barbarie de la comarca de Valdeorras, donde los falagistas campan feroces matando y sembrando el miedo y el terror.

Le propuse un viaje fotográfico, donde dejáramos constancia de los lugares de detención, torturas, posible ejecución y, además, visitar todos y cada uno de los lugares que mi bisabuelo narra en el texto. Asintió.

El viaje tendría que haber sido realizado por mi padre y por mí: quería hacer de él un cierre, una reconciliación silenciosa, dando tiempo a la emoción, simbólica. Pero mis hijos, sus nietos, de ocho y tres años, quisieron acompañarnos. Uno de mis hijos tenía casi la misma edad que tuvo mi padre cuando los hechos acaecieron. Insistieron en la búsqueda de “Cao Cao” (así se apellidaba mi tío abuelo) con su abuelo, y no pude pensar en una explicación para decirles que no. Para dar cierto sentido, propuse a mi hijo mayor que fotografiara, él también, a su abuelo, a mí misma, a los lugares. Viajábamos de repente cinco generaciones tratando de hacer, con las imágenes, un pacto con el pasado: mi bisabuelo Joaquín, a través del texto; mi tío abuelo Julio, desaparecido; mi padre, Agustín; yo, Marián; y mi hijos, Federico y Bruno. El segundo día se unió mi madre, América. Todos unidos por un trauma familiar, pero también colectivo y transgeneracional que había calado silencioso en nuestra estructura psíquica.

La fotografía, como un tercero más, se nos presentaba como elemento mediador entre la realidad y nosotros, e incluso entre nosotros mismos: mi padre rebusó fotografiar, pero yo me ofrecí como mediadora, intérprete fotográfica que da presencia a un recuerdo imborrable: mi padre me decía qué debía fotografiar, yo fotografiaba y mi hijo fotografiaba, a su vez, a mi padre y a mí. De algún modo se entrelazaron tres miradas: la de mi padre que señalaba, incapaz de hacer, de habitar de nuevo a través de la fotografía; la mía, de hija, que trataba de acompañar esa otra mirada que viajaba hacia atrás y, a la vez se reconocía en la extrañeza de un pasado sin cierre. Es cierta la afirmación de Susan Sontag, mirar, fotografiar, es, de algún modo, poseer. Mi padre no podía poseer un paisaje, al igual que no pudo en su momento dar sentido a un recuerdo de dolor desgarrado. En su lugar, acompañando, yo poseía por él y le ofrecía los resultados, del mismo modo que mi hijo, seguro y feliz en la vida que le ha tocado vivir, habitaba y hacía suyo mi rostro, el de su abuelo, el de su hermano y todo el contexto que le rodeaba. Al fondo, como una bruma, la memoria.

Mi padre lloró en casi todos los lugares donde nos detuvimos: en la puerta de la casa donde lo encañonaron -y donde él, niño, estaba presente-, donde lo esposaron con cuerdas, y en especial en la celda, donde torturaron a su tío, un lugar sin ventanas bajo tierra, ahora reconvertida paradójicamente, en sala de exposiciones. Mis hijos, detrás, eran el ejemplo de la nueva generación, vital, desorganizada, pero tremendamente cariñosa con su abuelo.

Las carreteras eran extremadamente sinuosas. Mi hijo pequeño vomitó justo en uno de los lugares donde recientemente habían exhumado restos de una fosa común de la guerra. La combinación del recuerdo triste, el cariño y el cuidado estuvieron mezclados continuamente. Ver a mi padre con mi hijo en brazos frente a las fosas me hizo ver, encarnado, cómo el pasado permanece pero también como la promesa de futuro tiene la capacidad de aliviar el presente apaciguando el pasado. Cómo, como señala Hannah Arendt, el perdón por el pasado y la promesa del futuro tiene que viajar con nosotros.



Figura 12: Autora (2007) *Orégano Serie descriptiva* compuesta por tres fotografías digitales, de la autora, de izda a dcha, (2007) *s.t. 21*; (2007) *s.t. 22*; (2007) *s.t. 23*.



Figura 13: López Cao, Agustín/ Autora (2007) *Creixido I Serie comparativa* compuesta por tres fotografías digitales, de izda a dcha: Autora (2007) *s.t. 24*; Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Autora (2007) *s.t. 25*.

En el camino a Cereixido, un lugar donde según el texto de mi bisabuelo fueron quemadas vivas varias personas huidas cuyos cadáveres, como práctica impuesta, se impidió recoger, en el camino digo, recogimos tanto orégano, tanto, el campo estaba tan bonito, que resultaba paradójica nuestra visita hacia al horror cuando la vida nos regalaba una tarde cálida de julio plena de olores veraniegos de montaña.

Cereixido era un pueblo casi deshabitado, con dos o tres personas. Mi padre no lo había visitado jamás. El lugar que buscábamos, el pajar, seguía intacto, quemado, desmoronado, con la vegetación que se había adueñado pero que dejaba entrever la barbarie. Todos los del pueblo conocían perfectamente la historia y nos llevaron al lugar. A la vez, mi hijo fotografiaba gallinas y se subía a los árboles a coger cerezas.

Cuando llegamos, una timidez repentina me impidió preguntar. Sentía que no tenía mucho sentido despertar un hecho terrible sucedido hace setenta años, en una tarde plácida de verano. Era como irrumpir en la existencia tranquila con fantasmas adormecidos. Sin embargo mi padre, apoyado en “mi proyecto”, abordó sin problemas a los vecinos, preguntándoles por el pajar, los huidos, la guerra. Fue curioso como íbamos intercambiando los papeles y cómo esa acción de mi padre, centrado e inserto en lo que íbamos a realizar, y coherente con nuestro viaje, fue capaz de centrar nuestro empeño cuando yo flojeaba en mi papel.

Fotografiamos cunetas, pequeños espacios entre la carretera, repechos donde mi bisabuelo señalaba asesinatos y cuerpos abandonados, ... hicimos imagen presente del texto pasado a través del entrecruzamiento de nuestras miradas tratando de aliviar, con el placer de vivir, el dolor que causa, a veces, vivir.

El viaje, de dos días, estuvo lleno de sensaciones en las que se mezclaba el pasado y el presente, la vida silenciada y la vida feliz de los más pequeños. Creo que mi padre sintió todo ello junto: la pérdida y la esperanza y la sensación, en definitiva, de estar siendo, un poco, acompañado en sus pesadillas.

En casa, con la imágenes, fuimos dándoles forma, ordenándolas, poniéndoles nombre con mi padre al lado.

El hecho de organizar con él, ordenar, secuenciar y señalar acontecimientos, permitió ordenar el trauma. Un trauma que, por fin, tenía fechas, imágenes, lugares, se organizaba y estructuraba. El viaje conjunto, con mis hijos, mi padre, mi madre, y aquellos que no están y quedaron, se convirtió en una experiencia que ha dado como resultado compartir un dolor que tiene por fin lugares y nombres y que, de generación en generación, ha recorrido de modo diverso nuestros diferentes cuerpos.



Figura 14: López Cao, Agustín/Autora (2007) *Creixido II Serie comparativa* compuesta por cuatro fotografías digitales, de izda a dcha: Autora (2007) *s.t.* 26; Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Autora (2007) *s.t.* 27; Autora (2007) *s.t.* 28.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995) *De la Historia a la Acción*. Barcelona, Paidós.
- Cao, J. (1937) *Memorias de un padre cuyo hijo fue asesinado durante la revolución española*. Inédito.
- Christianson, S. A. (1992b) “Remembering emotional events: Potential mechanisms”. In S.A. Christianson (ed.) *The handbook of emotion and memory: Research and Therapy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Christianson, S. A. (1992a) “Emotional stress and eyewitness memory: A critical review”. *Psychological Bulletin*, 112, 284-309.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). “Cognitive and situated perspectives in theory and practice”. *Educational Researcher*, 28, 2, 4-15
- Cobley, P. (2001) *Narrative*. Londres: Routledge.
- Collie, K., Backos, A., Malchiodi, C. A., & Spiegel, D. (2006). “Art therapy for combat-related PTSD: Recommendations for research and practice”. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(4), 157-164.
- Francis, M. E. & Pennebaker, J.W. (1992) “Putting stress into words. Writing about personal upheavals and health”. *American Journal of Health Promotion* 6, 280-287.
- Lange, A. (2000) “Interapy”: the effects of a short protocolled treatment of posttraumatic stress and pathological grief through the Internet”. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, Volume 28, Issue 02, April 2000, pp 175-192.
- López Fdez. Cao, M. (2011) *Memoria, ausencia e identidad*. Madrid, Eneida.
- O’Kearney & Perrott, 2006, “Trauma narratives in posttraumatic stress disorder: A review”. *Journal of Traumatic Stress* 19 (1), 81-93. Doi: 10.1002/ jts 20099.
- Pennebaker, J. W. y Beall, S. (1986) “Confronting a traumatic event: toward an understanding of inhibition and disease”. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Pennebaker, J.W. (1990). *Opening Up: The Healing Powers of Confiding in Others*. New York: William Morrow.
- Rauch, S.L. and Shin, L.M. (1997) “Functional neuroimaging studies in posttraumatic stress disorder”. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 821: 83-98.
- Reisberg & P. Hertel (Eds.), *Memory and emotion*. New York: Oxford University Press
- Sheehan, J. (1997) *German History*. Oxford University Press.
- Van der Kolk & Fisler, 1995) “Dissociation and fragmentary nature of traumatic memories: Overview and exploratory study”. *Journal of Traumatic Stress*, 15, 255-258.



Figura 15: López Cao, Agustín/Autora (2007) *Creixido III Serie descriptiva* compuesta por cuatro fotografías digitales, de izda a dcha: Federico López Gauli (2007) *Abuelo*; Federico López Gauli (2007) *Gallina*; Federico López Gauli (2007) *Gato*.



Figura 16: López Cao, Agustín/Autora (2007) *Sil* **Serie comparativa** compuesta por tres fotografías digitales, de izda a dcha: Autora (2007) *s.t.* 29; Federico López Gauli (2007) *s.t.*; Autora (2007) *s.t.* 30.



Figura 17: López Cao, Agustín/Autora (2007) *Montearenas* **Serie descriptiva** compuesta por tres fotografías digitales de la autora, de izda a dcha: (2007) *s.t.* 31; (2007) *s.t.* 32; Autora (2007) *s.t.* 33.



Figura 18: Autora (2007) *Papá leyendo el periódico*. Fotografía digital.

**BESOS, PEDAGOGÍA QUEER Y INVISUALIDAD:
INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES COMO PEDAGOGÍA CULTURAL.**

***KISSES, QUEER PEDAGOGIES AND INVISUALITY :
ARTS-BASED RESEARCH AS CULTURAL PEDAGOGY.***

Belidson Dias

belidson@unb.br

Universidade de Brasília, Brazil

Instituto de Artes – Artes Visuais, Associate Professor

Universitat de Barcelona, España

CAPES Post-doctoral researcher Fellowship 2013/14

ABSTRACT

This paper focuses on Arts-Based Research (ABR) and its relations with cultural pedagogies, affect and queer theory. In ABR the arts are central to the construction of knowing in different fields of knowledge. So, through the arts, expanded perception of events, conditions and encounters provoke researchers and spectators to seek new understandings about what can lead to improvements in educational policy and educational practices. Here cultural pedagogies are understood as a sort of critical pedagogy, a way of collaborative work between social institutions, and among subjects who work with pedagogical tools as activism and agency holders. Culture pedagogies emphasize the imagery of everyday life as the central element that stimulates art making and critical appreciation of the arts. They denote a critical pedagogy, which does not suggest or promote, methodological approaches or pedagogies unified and specific or that provides a unique curriculum. Rather, cultural pedagogies are seen here more as a project than as a method which constitute a flexible group of transdisciplinary concepts to promote, among other things, discussions of individual identity, collective and social justice in education. Therefore this inquiry lies more specifically at the intersection of visual culture, a/r/tography and queer theory, with the main objective to understand the ways in which practices of ABR can be discursively constituted in cultural pedagogies that highlight these intersections to produce changes in art education and educators. ABR Practices which emphasize visual representations of everyday life, specifically gender and sexuality are significant cultural educational experiences that can provide a multitude of opportunities for embracing and exploring different visions of culture, not only resisting uncritical visual representations, but encouraging critical practices that fosters the imagination, social awareness and a sense of justice.

KEYWORDS: Visual culture. Cultural Pedagogies. Arts-Based Research.

RESUMEN EXPANDIDO:

Este artículo centra en la Investigación Basada en las Artes (IBA) y sus relaciones con las pedagogías culturales, afectos y la teoría queer. En IBA las artes son fundamentales para la construcción de saberes en diferentes áreas del conocimiento. Así, a través de las artes, la ampliación de la percepción de los acontecimientos, las condiciones y los encuentros provocan los investigadores y los espectadores a buscar nuevos entendimientos sobre lo que puede conducir a mejoras en las políticas y las prácticas educativas. Aquí pedagogías culturales se conciben como una especie de pedagogía crítica, una forma de trabajo cooperado entre instituciones sociales, y entre los sujetos que trabajan con herramientas pedagógicas como materia prima de activismos y de agencias. Las pedagogías culturales destacan las imágenes de la vida cotidiana como elementos centrales y además estimulan la creación artística y la apreciación crítica de las artes. Ellas denotan una pedagogía crítica, que no sugiere ni promueve , enfoques o pedagogías unificadas y específicas o un plan de estudios único. Por el contrario, las pedagogías culturales se ven aquí más como un proyecto que como un método que constituye un grupo flexible de conceptos transdisciplinarios para promover, entre otras cosas , las discusiones sobre la identidad individual, colectiva y de justicia social en la educación. Por lo tanto esta investigación reside más en concreto en la intersección de la cultura visual , IBA y la teoría queer, con el principal objetivo de comprender las formas en que las prácticas de IBA pueden ser discursivamente constituidas en las pedagogías culturales que ponen de relieve estas intersecciones para producir cambios en la educación artística y educadores. Prácticas de IBA que destacan las representaciones visuales de la vida cotidiana, especialmente el género y la sexualidad son experiencias educativas culturales significativas que pueden proporcionar una multitud de oportunidades para abrazar y explorar las diferentes visiones de la cultura, no sólo resistiendo representaciones visuales acríicas, sino exhortándonos prácticas críticas que fomentan la imaginación, la conciencia social y un sentido de la justicia.

En este texto se articula una breve discusión entre pedagogía queer, cuestiones de invisibilidad y las manifestaciones estéticas y políticas que utilizan los besos. Aquí provoqué a los educadores para discutir temas en el arte y representaciones del género y la sexualidad en la cultura visual para la construcción de nuevas experiencias curriculares en la educación artística desde una mirada queer. En particular, se investiga la relación que se crea entre el texto y el espectador como modelo interpretativo para una subjetividad crítica y activa en la educación artística. Más allá de esto, intento comprender sistemas visuales de

representaciones sexuales que tienen un impacto teórico y práctico para la educación artística. En este contexto, situado como un artista, educador e investigador, estoy especialmente interesado en la educación superior en educación artística y en la posibilidad de desplazar su foco del estudio del arte de élite hacia la discusión de aspectos culturales de lo cotidiano, de la cultura visual, así como de las pedagogías culturales -aquí comprendidas como una pedagogía crítica-, un modo de trabajo colaborativo entre instituciones sociales, entre actores del campo cultural que trabajan con instrumentos pedagógicos agenciadores y activistas.

Los paradigmas de la educación artística están cambiando y se está volviendo una práctica común que los educadores en arte y los alumnos produzcan conocimiento conjuntamente, al involucrarse críticamente con representaciones de su cotidiano. Creo fuertemente que los educadores en arte pueden concomitantemente enseñar, investigar, hacer arte y pensar por medio de la educación en cultura visual. Sin embargo, para alcanzar tales objetivos precisan comprometerse con el pensamiento crítico y las pedagogías críticas y atender particularmente las relaciones de poder dentro de las prácticas educacionales, pedagógicas y políticas. Percibo en mi actuación pedagógica que, si quisiéramos cambiar aspectos de la práctica en la educación artística corriente y promover la más amplia comprensión e implicaciones para la educación de la cultura visual tanto como un abordaje productivo en la enseñanza de las artes visuales, sería necesario la adopción de nuevos encuadres conceptuales sobre las nociones de poder y conocimiento. Y, además, discutir críticamente las cuestiones de representación de raza, clase, género, sexualidad, deficiencia, edad, etc.

Innegablemente la educación artística habitualmente ha incentivado, aunque de manera restringida, la discusión de cuestiones sociales en el currículo. Pero es a través de un abordaje crítico social y reconstruccionista de la educación de la cultura visual, que los educadores y los estudiantes de arte, juntos, generan unas expectativas de esclarecer y dar visibilidad a cuestiones fundamentales en la visualidad de la sociedad contemporánea y tecnológica. Además de esto, la educación de la cultura visual enfatiza particularmente la construcción del ciudadano contemporáneo y, en este punto, la diversidad cultural se torna relevante y crucial para la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Esto amplía la reflexión sobre conceptos de arte, el papel de la cultura visual, las representaciones visuales y artísticas en diferentes contextos sociales. De esta manera, los roles de la educación de la cultura visual son, entre otros, los de: promover el respeto y el reconocimiento de la diferencia social para incentivar la comprensión transcultural; reconocer y comprender la diversidad cultural para permitir el orgullo de la herencia cultural; discutir cuestiones sobre el etnocentrismo, estereotipos

culturales, preconceptos, discriminaciones, el racismo y el sexismo; examinar la dinámica de la cultura en diferentes contextos, a fin de desarrollar la conciencia; y cuestionar la cultura dominante para volver la experiencia, la práctica, y la interpretación de la cultura visual más flexible y accesible. La pedagogía queer aquí es la forma, la estrategia, y el método que pretende entrar precisamente en algunas fracturas de pertenencia, del pudor, la conveniencia, y la moral de las prácticas normales en la educación del arte contemporáneo.

Este artículo refiere al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio* (*afectos/besos*) que *hace* a la obra ('beijaços') invisualizar su *medio*. Se investiga como los afectos no-normativos, el *medio*, vehiculiza la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una conjetura de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico. La teoría queer se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones sobre la visibilidad y reiteradamente utiliza los términos “visible” y “invisible” como indicios de sus representaciones políticas y diferentes posibilidades interpretativas. Al sugerir que sexualidad, sexo, y género son construcciones sociales, por lo tanto mutables y desplazables y no siempre simétricamente alineadas, la teoría queer abre nuevas formas de aproximación a la sexualidad y al género que desarticulan conceptos de normalidad. Al exponer las relaciones entre sexualidad, sexo y género como oscilantes, la teoría queer envuelve la sexualidad y el género como efecto de la memoria social e individual; y se abre a las posibilidades de articulaciones con definiciones y conceptos, principalmente, de la Lingüística, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Filosofía, los Estudios Culturales, y la Psicología. Por lo tanto, la teoría queer, como un cuerpo teórico, es utilizado en este análisis como uno de los soportes metodológicos porque permite ese flujo transdisciplinar de espacios y lugares. Esta elección metodológica se refiere inicialmente a mis argumentos de que los discursos queer son capaces de: Una discusión de estos discursos proporciona elementos para que los educadores de la cultura visual estudien la dominación cultural simultáneamente a empoderar y capacitar estudiantes para que puedan transformarse en productores críticos de sentidos y textos en tanto resisten las manipulaciones y dominaciones.

Lo que antes, en mis textos, llamaba in/visibilidad, comencé recientemente a cambiar hacia INVISUALIDAD. Esto, según Carlos Vidal Carneiro serían trayectorias de todo lo que es visible a todo lo que es invisual, o el visible que no es visible o invisible. De otro modo, más que determinar las marcas invisuales en la manifestación visualizada (imagen), se pretende describir la imagen como *cosa invisual*. Aquí él propone una distinción entre invisual (o

invisualidad) e invisible (o invisibilidad); desarrollando más aun, lo invisual también será apartado de lo visible y de lo visual; en conclusión, lo invisual difiere equidistantemente de lo visual, visible e invisible – cuatro tópicos de particularización decisiva. Según sus ideas, aportaremos a una sucesión de consecuencias: primero, la invisualidad de la imagen es una manifestación y un procedimiento de la propia verdad. O sea, la verdad sólo puede ser invisual, puesto que no depende de la evocación de la experiencia o de la percepción. Sin embargo, es en la identificación doble entre espectador y *medio* que existe la razón de la clasificación de la imagen como invisual, una ‘cosa’ que cruza sin fijarse en ninguno de estos tópicos, lo visible y lo invisible. Se buscará, como elemento central de la argumentación, trabajar la distinción entre lo que es la visión y lo que es mirar, estableciendo lo que cada una de estas categorías «ve» de hecho, sus lugares, lo que construyen y en ese construir «ven», siendo la misión del mirar, dígame desde ahora, ver lo que la visión ve y construye. De otra manera, como también se propondrá, *el mirar ve la visión viendo*. Si, para Sartre, Merleau-Ponty o Lacan para que el *mirar esté en el mundo*, hay que partir de ese punto de forma que se pueda concluir que *el mirar es, antes, el propio mundo*. Según Caseiro, si él (el mirar) es el mundo, él tendrá que estar *más arriba* de la visión, de otro modo: el mirar ve la visión viendo, o mejor, sabiendo que la visión no ve pero construye, *el mirar ve la visión construyendo*. Aquello que la visión construye es apenas el «mundo» de las imágenes. Reversiblemente, el destino de las imágenes es que sean construidas por la visión para que puedan existir como tales. En otras palabras, la visión es sinónimo de imagen y el mirar es una sinonimia del mundo. Finalmente, me refiero al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio* (*afectos/besos*) que *hace* la obra (beijaços), pues considero que una vez la obra realizada invisualiza su *medio*. Porque el *medio* vehicula la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación (los afectos no-normativos, como lo nombraré) es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una hipótesis de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico.

Palabras Claves : Cultura visual. Pedagogía queer. Investigación basada en las Artes.



Figura 1. Publicidad del Beijaço en São Paulo, 12.12.2010 São Paulo, Brasil

En este texto articulo una breve discusión entre pedagogía queer, las cuestiones de la invisualidad y las manifestaciones estéticas y políticas que utilizan los besos -o sea, los “chuponeada masiva” en Uruguay, los “Beijaços” en Brasil, o la Fiesta del Beso en Chile (Fig.1) -. Sin embargo, aclaro luego que la palabra en el titulo no es “invisibilidad” sino “invisualidad”. Es otra cosa, otro concepto que vamos a discutir mas adelante; pero que es importante anticipar: que el término “invisualidad” es algo que no pertenece ni al orden de lo visible ni de lo invisible (visión) sino al de las formas de mirar el mundo..

Inicio este texto incitando a los educadores en arte a debatir cuestiones y representaciones de género y sexualidad en la cultura visual para la construcción de nuevas experiencias curriculares en educación artística. En mis actuales investigaciones en teoría *queer*, visualidades y educación de la cultura visual, al colocar el énfasis en el análisis del mirar *queer*, me intereso particularmente en inquirir la relación que se crea entre el texto y el espectador como modelo interpretativo para una subjetividad crítica y activa en la educación artística.

Más allá de esto, intento comprender sistemas visuales de representaciones sexuales que tienen un impacto teórico y práctico para la educación artística. En este contexto, situado como un artista, educador e investigador, estoy especialmente interesado en la educación superior en educación artística y en la posibilidad de desplazar su foco del estudio del arte de élite hacia la discusión de aspectos culturales de lo cotidiano, de la cultura visual, así como de las pedagogías culturales -aquí comprendidas como una pedagogía crítica-, un modo de trabajo colaborativo entre instituciones sociales, entre actores del campo cultural que trabajan con instrumentos pedagógicos agenciadores y activistas.

Los paradigmas de la educación artística están cambiando y se está volviendo una práctica común que los educadores en arte y los alumnos produzcan conocimiento conjuntamente, al involucrarse críticamente con representaciones de su cotidiano. Creo fuertemente que los educadores en arte pueden concomitantemente enseñar, investigar, hacer arte y pensar por medio de la educación en cultura visual. Sin embargo, para alcanzar tales objetivos precisan comprometerse con el pensamiento crítico y las pedagogías críticas y atender particularmente las relaciones de poder dentro de las prácticas educacionales, pedagógicas y políticas.

Percibo en mi actuación pedagógica que, si quisiéramos cambiar aspectos de la práctica en la educación artística corriente y promover la más amplia comprensión e implicaciones para la educación de la cultura visual tanto como un abordaje productivo en la enseñanza de las artes visuales, sería necesario la adopción de nuevos encuadres conceptuales sobre las nociones de poder y conocimiento. Y, además, discutir críticamente las cuestiones de representación de raza, clase, género, sexualidad, deficiencia, edad, etc.

Innegablemente la educación artística habitualmente ha incentivado, aunque de manera restringida, la discusión de cuestiones sociales en el currículo. Pero es a través de un abordaje crítico social y reconstruccionista de la educación de la cultura visual, que los educadores y los estudiantes de arte, juntos, generan unas expectativas de esclarecer y dar visibilidad a cuestiones fundamentales en la visualidad de la sociedad contemporánea y tecnológica. Además de esto, la educación de la cultura visual enfatiza particularmente la construcción del ciudadano contemporáneo y, en este punto, la diversidad cultural se torna relevante y crucial para la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Esto amplía la reflexión sobre conceptos de arte, el papel de la cultura visual, las representaciones visuales y artísticas en diferentes contextos sociales. De esta manera, los roles de la educación de la cultura visual son, entre otros, los de: promover el respeto y el

reconocimiento de la diferencia social para incentivar la comprensión transcultural; reconocer y comprender la diversidad cultural para permitir el orgullo de la herencia cultural; discutir cuestiones sobre el etnocentrismo, estereotipos culturales, preconceptos, discriminaciones, el racismo y el sexismo; examinar la dinámica de la cultura en diferentes contextos, a fin de desarrollar la conciencia; y cuestionar la cultura dominante para volver la experiencia, la práctica, y la interpretación de la cultura visual más flexible y accesible.

Entre teoría queer y subjetividad queer

En principio, es muy importante resaltar que la Teoría Queer no es una teoría sino un complejo y diverso cuerpo teórico abstracto que se esfuerza en desafiar y manar cualquier tentativa de conferir a la identidad aspectos de normalidad, singularidad y estabilidad. Efectivamente, fue recién a partir de los años '90 que el término “teoría queer” pasó a ser utilizado por los académicos anglo-americanos. De hecho la teoría queer representa el efecto del pensamiento posestructuralista y de las filosofías de la diferencia francesa (Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Deleuze, Julia Kristeva, Luce Irigaray, François Lyotard, entre otros.) en la cultura anglo-americana, específicamente en la política feminista y de sexualidad al dismantelar las nociones esencializadas de género y de identidad sexual y sustituirlas con identidades que son contingentes en la negociación cultural y social (Gamble, 2001). El término inglés “queer” tiene muchos significados y usualmente es utilizado como un nombre, adjetivo o verbo. Según Sedgwick:

Queer é un momento continuo, movimiento, motivo – recurrente, circular, inquieto. La palabra *queer* significa a través - ella originase de raíces Indo-Europeas – *twerk*, que también origina el termino alemán *quer* (atravesado), latim *torquere* (torcido, entrelazado) e el inglés *athwart* (desviadamente)...Sutilmente, el es relacional, anormal e raro. (Sedgwick, 1993, p. xii) . [Traducción del autor al español]

El adjetivo “queer” se utiliza para friccionar y, principalmente, situarse transversalmente entre las varias categorías y clasificaciones convencionales. Con todo, ser llamado por el nombre queer es ajustarse solamente a una dimensión identificatoria una vez que históricamente el nombre queer está siendo usado coloquialmente de diferentes maneras y, generalmente, con características negativas pudiendo significar locura, falta de decoro, inutilidad, y homosexualidad (Sullivan, 2003). La teoría queer rescata el lado positivo del término queer presentándolo como un entre-lugar y espacio transversal, pero, al mismo

tiempo, está sujeto a grandes esfuerzos para no institucionalizarse ni normalizarse, para poder permanecer como un proceso ambiguo de transformación, interpretación y análisis.

La teoría queer surgió en los Estados Unidos e Inglaterra, como un discurso académico, al final de los años '80. En principio, se constituyó como una disidencia de la teoría feminista e influenciada por el pensamiento posestructuralista, posmoderno y postfeminista. Su cuestionamiento principal refiere a las nociones esencializadas de género y sus implicaciones sobre las categorías de sexo y sexualidad. Además, reacciona contra las identidades fijas y discute las problemáticas del cuerpo respecto de las subjetividades vigentes. En ese mismo período, el activismo queer surge como una estrategia de contestación en respuesta a la retórica política homofóbica durante la crisis del SIDA. Posteriormente, esta teoría generó una transformación epistemológica sobre los estudios gays y lésbicos, produciendo teorías sobre la sexualidad en la cultura occidental que fortalecieron aún más las concepciones acerca de estas nuevas configuraciones del cuerpo contemporáneo.

Esta forma de autodenominación queer que procedió principalmente de mujeres lesbianas y negras del sur de California, en los EEUU, fue una posición contra la “identidad gay”: blanco, macho, de clase media-alta, con estilo de vida vinculado al consumo y a la moda . Otros sujetos que no se reconocían como tales, mujeres, lesbianas, de clases sociales más bajas, de otras etnias y con otras prácticas y formas de vida se negaron a reconocerse solamente como gays y se denominaron queer.

La teoría queer y los estudios queer proponen un enfoque, no tanto sobre poblaciones específicas, sino sobre los procesos de categorización sexual y su deconstrucción acompañados de sus propios conjuntos de políticas que cuestionan las posiciones binarias (Denzin & Lincoln, 2006). La teoría queer se constituye menos en una cuestión de explicar la represión, o la expresión de una minoría homosexual, que en un análisis de la figura hetero/homosexual como un régimen de poder/saber que modela la ordenación de los deseos, de los comportamiento y de las instituciones sociales, de las relaciones sociales, en una palabra, la constitución del *self* y de la sociedad (Seidman, 1996).

De esta manera, una supuesta naturaleza dualista de la identidad y su carácter unitario de subjetividad son cuestionados en sus premisas, y el resultado de esto es la deconstrucción de la hegemonía heteronormativa sexual. La heteronormatividad aquí es entendida como una construcción discursiva con sesgo político que genera normatización de la heterosexualidad como modo correcto de estructurar los deseos y, al hacerlo, marginaliza todas las otras formas de deseo. Esta está constituida por reglas que la sociedad produce, que controlan el sexo de

los individuos y que, para esto, precisan ser constantemente repetidas, reiteradas, para otorgarle el efecto natural (Butler, 2003).

Estas actuaciones identitarias de género y sexualidad son reguladas por normas que establecen como hombres y mujeres deben actuar, lo que identificamos como heteronormatividad. Se trata, entonces, de un patrón de sexualidad que tiene la cualidad o fuerza de una norma. Por lo tanto, las prácticas no heteronormativas son aquellas construidas por individuos que, en sus actuaciones, no reiteran los ideales heteronormativos impuestos en las sociedades, o sea, esas normas heterosexuales. Lauren Berlant y Michael Warner explican la heteronormatividad. Por heteronormatividad entendemos aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que no solamente hacen que la heterosexualidad parezca coherente -o sea organizada como sexualidad- sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; es percibida como un estado natural, también se proyecta como un objetivo ideal o moral (Berlant & Warner, 2002).

El término *queer* viene siendo utilizado, históricamente, para despreciar a los sujetos y a las prácticas no heteronormativas, con significado de “no-común”, “extraño”, o “excéntrico”. Un insulto homofóbico del que la teoría *queer* se apropia del propio término *queer* y lo transforma en un movimiento político con perspectiva de oposición y de contestación; en una forma orgullosa de identificación, con la intención de cuestionar la identidad sexual y la heteronormatividad forzosa, invirtiendo el sentido negativo del término. Sugiere, además, una nueva concepción en el modo de pensar, el pensar prohibido, en lo anormal, en lo no-común y en varias categorizaciones convencionales. *Queer* marca una identidad que, definida como tal por un desvío de las normas forzosas de sexo, género y sexualidad, está en constante cambio (Denzin y Lincoln, 2006)

Fue en una conferencia en California, en febrero de 1990, que Teresa de Lauretis empleó el término “*queer theory*” por primera vez, en oposición a los estudios de minorías, para privilegiar los estudios sobre los procesos sociales normalizadores de la sociedad. La connotación negativa y agresiva del término se transformó en una corriente teórica para pensar las culturas de los géneros y sexualidades marginalizadas, en un modo afirmativo de contrariar y resignificar lo que antes era considerado anormalidad, perversión y desvío, hacia una nueva forma de explorar las dinámicas de las sexualidades en las relaciones sociales. Lo que Butler define así:

El término *queer* surge como una interpelación que trata el tema del poder y la oposición, la estabilidad y la variabilidad dentro de la performatividad. Este término ha operado como una práctica lingüística cuyo propósito ha sido la degradación de lo sujeto a que se refiere, o más bien, de la constitución del sujeto a través de este seductor despreciable. Precariamente *Queer* adquiere todo su poder a través de la evocación repetida que o relaciona con acusaciones, insultos y patologías (Butler, 2002, p. 61).

Es importante resaltar que la teoría *queer* originó investigaciones acerca de las cuestiones relacionadas a lo masculino y a las más diversas sexualidades y que, además, propone radicalizar los parámetros relacionados al libre tránsito entre las fronteras de la identidad. Discute, así, sobre las identidades múltiples (clase, orientación sexual, género, edad, nacionalidad, etnia), sobre las identidades construidas que implican el silenciamiento de otras, resignificación abierta de las identidades, maneras de descentrarse de la heterosexualidad, así como de la no-heterosexualidad. Aún más, la teoría *queer* permite pensar en multiplicidad, ambigüedad, fluidez de las identidades sexuales y de género, tecnología, abyección, representación corporal, de manera de sugerir nuevas formas de pensar la cultura, la educación, el conocimiento, y el poder de la representación.

El campo semántico, compuesto por vocablos de un orden antinormativo, refleja los conceptos que la teoría *queer* discute, como: reconversión, desplazamiento, reconfiguración, desnaturalización, subversión, performance, parodia, ambigüedad, desviación y transitoriedad; expresiones que indican movimiento y transformación y que, más allá de esto, usan el propio lenguaje para deconstruir los conceptos ya construidos socialmente sobre sexo, género y sexualidad.

El surgimiento de la teoría *queer* fue posible por una combinación de factores sociales, económicos, políticos y teóricos, que se producían en EEUU y en Europa en las décadas de 1970 y 1980. Es cierto también que los movimientos de liberación sexual de gays, lesbianas y transexuales surgen como una oposición a diferentes dispositivos de estigmatización, criminalización, patologización y preconcepción de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En este mismo período, comienza a consolidarse la categoría identificatoria de “homosexual”, principalmente en los campos de la medicina y del derecho y también aparece la disciplina del psicoanálisis que influencia negativamente los debates sobre “homosexualidad” y los dispositivos de la sexualidad (Sáez, 2008). Hay que resaltar que los movimientos de liberación sexual de los '70 abandonaron el término “homosexual” por su carga patológica y por ser un término dado por personas no-homosexuales, para pasar a

reivindicar el término “gay”, como una identificación positiva y separada del discurso científico.

Estos movimientos sexuales de las décadas de 1960 y 1970, principalmente en EEUU, tuvieron un contexto favorable en sus articulaciones, ya que en este país estaban ocurriendo los movimientos afro-americanos, estudiantil, hippie, antimilitarista, feminista, una nueva onda de la izquierda política y, además, el movimiento psicodélico. En Europa estos movimientos toman más fuerza en la década de 1970 y 1980, y en el caso de los países sudamericanos en los '80.

Los movimientos feministas de las décadas de 1950 y 1960 habían realizado una importante crítica de los valores patriarcales y de las estructuras de dominación masculina al revelar cuestiones de la cultura, la sociedad, la política y los discursos de la psicología y de la ciencia en general, lo que llevó a nuevas corrientes epistemológicas sociales. La idea de deseo como producción y no como represión, y aún, como carencia, fue la llave para generar nuevas lecturas y visibilidades sobre el sujeto y la sexualidad, distanciadas del psicoanálisis y de las políticas identitarias.

Y fue en este contexto, en el comienzo del siglo XX, especialmente a partir de 1930 y hasta los '70 que surgieron grupos de investigadoras académicas que problematizaron la producción de conocimiento a partir de un sesgo político que generó los Estudios Feministas (Feminist Studies) e los Estudios de Mujeres (Women Studies) (Matos, 2008). Los estudios queer surgieron con la combinación entre los Estudios Culturales de los EEUU y el posestructuralismo francés. Las mujeres feministas en el campo de las academias lograron expandir, en las ciencias humanas y sociales, el objetivo de las investigaciones y de las reflexiones teórico-conceptuales hacia los estudios de género.

Con todo, se debe observar que el pensamiento feminista no se constituyó en un cuerpo unificado y de conocimiento único, expandiéndose hacia varios frentes de investigación. Y aún más, la teoría queer, que puede ser clasificada como formando parte de las teorías subalternas, como los Estudios Postcoloniales, surgió lejos de los departamentos de Sociología y Antropología, influenciada por los estudios de representación, ya relacionada con los estudios de las obras de arte y de los medios. Este posicionamiento contrario a los estudios sobre “minorías” sexuales fueron tomados en el entendido que estos reforzaban el poder hegemónico en los contextos institucionales (Miskolci, 2009a, 2009b).

Pedagogía queer

Lo despreciado de los sujetos queer me interesan y me fascinan hace muchos años, ya que perturban la subjetividad e institucionalidad de las cosas, y nos recuerdan nuestra propia construcción de mundo en la transformación simbólica del encuentro con el otro. Y la pedagogía queer en nuestro campo busca precisamente adentrarse en algunas fracturas de pertenencia, de recato, de convivencia, de moralidad, en definitiva, de normalidad de las prácticas en la educación artística contemporánea.

Desde que comencé a dictar cursos de profesorado, así como de licenciatura en artes plásticas, una de mis preocupaciones fue la de incluir el estudio de las representaciones de género y sexualidad en la visualidad contemporánea y sus implicancias en la pedagogía crítica. Después de muchos esfuerzos para hacer visible, en la comunidad universitaria, la necesidad de reconocer estas cuestiones curriculares y en aspectos de investigación y extensión, mi realización más importante fue la de desarrollar programas específicos que contemplaban el estudio de las representaciones de género y sexualidad en las artes visuales contemporáneas. Por medio de estos cursos, nosotros -los alumnos y yo- teníamos un objetivo mayor de formas para mirar, interpretar y analizar representaciones de género y sexualidad en la visualidad y, posteriormente, en algunos casos, buscar transformarlas en elementos pedagógicos para situaciones específicas basadas en las prácticas escolares.

Los principales objetivos eran: analizar como el discurso del arte contemporáneo construye, organiza y difunde nociones de identidades sexuales y de género; investigar las razones por las cuales la educación de las artes visuales y los programas de educación artística no enfatizan temas de género y sexualidad; y discutir de que forma podemos mirar hacia abordajes en los cuales el género y la sexualidad inician una discusión en torno a cuestiones de poder, representación y cultura en la educación artística. Estas disciplinas tuvieron gran impacto en mi experiencia pedagógica y en los procesos de aprendizaje crítico de los alumnos.

Para mi sorpresa y frustración, percibí que había muy poco interés en el estudio de otros espacios, lugares y culturas, y pocas formas específicas de conocimiento eran valoradas en la enseñanza de las artes visuales, más precisamente, en la formación de profesores en artes visuales. Las jerarquías eran sustentadas y valoradas. Los alumnos, que en su mayoría hacen la doble formación de profesorado y licenciatura, tendían, y aún continúan haciéndolo, a valorizar más el aspecto del artista que el de educador en la producción de conocimientos. Reafirmando la idea de que el conocimiento en educación artística, en este espacio

dicotómico, tiene una estructura de poder: es una entidad identificada con la educación sometida a las normas y reglas del arte. Ideal e ingenuamente quería subvertir este orden institucional, y para eso necesitaba identificar las estructuras que favorecían ciertos grupos e ideas y excluían otros, y determinaban lo que constituye el conocimiento oficialmente autorizado por los currícula y cánones. Aprendí, en la práctica del salón de clases, que el primer paso en la superación de esas oposiciones binarias -por ejemplo, arte/cultura, artista/educador, y arte/educación-, era contestar esas dicotomías y su pretendida naturalidad y reconocer que reflejan y protegen las estructuras de poder típicas de los ambientes educativos. Más allá de esto, si estos pares fueron histórica, cultural y socialmente construidos, también puede ser deshechos, rechazados, reconstruidos, y co-construidos.

Varios teóricos del currículo vienen destacando la importancia de ampliar las formas de conocer e incorporar las cuestiones de género y sexualidad en la educación ((Barker, 2003; Brooker & Jermyn, 2003; Cunha Vieira, 2010; Felipe & Bell, 2009; Freedman, 2003; Loponte, 2002; Louro, 2002a, 2002b, 2004); Al seguir sus escritos y rever mis prácticas percibí como algunas formas de conocimiento son subyugadas porque, implícita o explícitamente, amenazan el poder hegemónico y los privilegios en el ámbito educativo. El poder hegemónico aquí es entendido como el proceso de dominar o controlar grupos de personas para que ellas inconscientemente consientan y participen en su propia dominación. Percibo entonces, claramente, como los educadores en artes visuales, tanto en el contexto brasileño como en otros países, subyugados por una perspectiva histórica y colonial de largo tiempo, habían perdido el sentido de conexión con sus propios conceptos de nación, clase, género, sexualidad, etnia, raza, y también de otras culturas, que son elementos cruciales de una identidad. Estos eran invisibles porque no habían sido autorizados por el currículo. Desde entonces algunas cosas mejoraron en el currículo en educación artística con relación a cuestiones de raza, etnia y necesidades especiales, pero muy poco, o casi nada, se avanzó en asuntos de clase, género y sexualidad.

Por lo tanto, los educadores en artes visuales, profesores, investigadores y alumnos vistos como subalternos en sus posiciones de poder de decisión, y sin pensamiento crítico, son incapaces de desarrollar la capacidad de agencia y transformación que el campo necesita. La enseñanza acrítica de las artes reproduce el énfasis en el arte de la alta cultura, glorificando determinados objetos de arte, autorizando lo que conviene como experiencia estética adecuada, certificando ciertas interpretaciones de la Historia del Arte, y colocándolas en la cima de una jerarquía curricular que desvaloriza otros objetos de arte, artefactos visuales, y otras historias de otras artes.

La dinámica de la cultura en diferentes contextos es inexistente en un currículo acrítico de la educación artística, cuyas culturas hegemónicas no son confrontadas, y el currículo no es desafiado a volver la experiencia, la práctica y la interpretación de la cultura visual abierta a todos. Al contrario forjarse a partir de valores, conocimientos, habilidades y cuidados con las comunidades trans/locales, una educación artística acrítica es una experiencia de reiteración de currículo de artes visuales como una afirmación de cánones de arte, educación y educación artística.

En este contexto, la pedagogía queer busca la “queerización” del currículo de la educación artística. Dada la cultura heteronormativa de la escuela y de la educación en general, la pedagogía queer lanza estrategias para comprometer a los sujetos de la educación en prácticas de producción de conocimientos y saberes que desafíen las posiciones de poder jerarquizadas (Ver Addison, 2006, 2007; Loutzenheiser & MacIntosh, 2004)

Los “Beijaços” y la Teoría queer.

“Beijaço” (en portugués) es un tipo de manifestación que consiste en que varias parejas se besen dentro o delante de algún lugar que tenga reprimida tal manifestación de afecto previamente, como forma de protesta y repulsa por tal acción y con el objetivo de confrontar con aquellos que rechazan tales formas de conducta u orientación sexual, así como en manifestaciones contra pre-conceptos. Se trata de la conjunción del sustantivo, en portugués, *beijo*, con el aumentativo *aço*. El uso del aumentativo denota una preferencia en favor de la valoración de este tipo de acto de protesta, que es una forma de afirmación dentro del grupo social y ante la sociedad. El término fue acuñado en Brasil en agosto de 2003 durante una manifestación en el Shopping Frei Caneca en San Pablo en inspirados por los “cacerolazos” argentinos (Fig.2).

03/08/2003 - 18h46

"Beijaço" gay reúne 2.000 em shopping center em SP

da Folha Online

O "beijaço", como foi batizado o protesto organizado por grupos GLBT (Gays Lésbicas, Bissexuais, e Transgêneros), reuniu cerca de 2.000 pessoas no shopping center Frei Caneca, na região central de São Paulo.

O "beijaço" foi um manifesto contra a suposta proibição de beijos de um casal homossexual ocorrido no shopping center.

Depois do incidente, o shopping center preparou uma decoração especial para o evento de hoje. Os casais gays foram recebidos por centenas de "beijos vermelhos" espalhados por todos os andares.

Também foi montado um palco na praça de alimentação, onde ocorreu o "beijaço". O protesto ocorreu ao som de músicas como Kiss e Beijinho Doce.



Segundo a central de operações do Frei Caneca, cerca de 18 mil pessoas já entraram no shopping até o começo desta noite. Em domingos normais, o shopping costuma receber 10 mil pessoas.

O "beijaço" foi uma reação contra o próprio shopping, acusado de "discriminação de orientação sexual" na semana passada.

No último domingo, um segurança do local pediu a dois gays, na entrada do shopping, que parassem de se beijar.

A "intensidade" do beijo até o momento não foi esclarecida. As partes não chegam a um acordo sobre isso.

O casal gay se sentiu ofendido com a abordagem. Os dois chegaram a registrar B.O. na polícia.

A administração do shopping nega qualquer discriminação. Diz que só quis evitar "excessos" e que mesmo um casal "hetero" também teria chamada a atenção caso fizesse o mesmo. Um grupo de defesa dos direitos de homossexuais organizou então o protesto.

No dia do "beijaço", a PM não alterou sua rotina. PMs estão, como ocorre há meses, com uma unidade próxima à entrada do Frei Caneca (que fica em rua homônima).

O casal que acusa o shopping de discriminação é: João Xavier, 25, e Rodrigo Rocha, 21

Figura 2. Folha On Line (03/08/2003). "Beijaço" gay reúne 2.000 em shopping center em SP. Página visitada el 09/11/2013.

Al usar el sentido común, Lucas Passos afirma que “hablar en protagonizar un 'beso gay', (beijaço) como protesto a homofobia parece una acción que tenemos asistido mucho recientemente, sobre todo se consideramos las imágenes que circularan, también pelas redes sociales, y medias alternativas” (2013). El mismo autor sugiere que los “beijaços”, “se realizan en un espacio donde ellos propios no tienen lo derecho de ser realizados, reivindicando un oportuno y recto derecho en cuestión — algo que puede sonar como una contradicción performativa de la lenguaje” (Passos, 2013, s/p). Para él, pensar el espacio es siempre pensar en una esfera que está fundamentada a favor de una heteronormatividad que regula los movimientos que puede ser realizados allí, por otros. Además, afirma que las

imágenes surgen, antes que nada, en los espacios virtuales como imágenes que no deberían aparecer allí, como imágenes que el centro hetero no nos tiene permitido ver, y yendo más allá dirá...

Cuando ciertos tipos de afecciones no se deben manifestarse, cuando "nuestros" cuerpos no pueden tocarse, cuando las partes de "mi" cuerpo debe moverse exactamente de esta manera o de aquella, para ser colocado ai y allí de alguna manera, ya está claro que hay un principio de inteligibilidad de establecer la misma cosa que está en curso y posibles órganos que establece una relación de continuidad con los "míos", cuáles movimientos deben surgir en este espacio controlado. Estos eventos elucidan cuál régimen sexual hace ciertos vidas precarias, incluyendo las normas de género que excluyen ciertos sujetos de la ciudadanía, por otra parte, debemos preguntarnos, ¿quién realmente son los sujetos aquí? (Passos, 2013, S/p)



Figura 3. Estudiantes se besan durante el evento que fue bautizado "Fiesta del Beso" en Chile, contra el sistema educacional, en Santiago (Foto: Martín Bernetti / AFP)

De este modo concluye que realizar un “beijaço” (Fig.3) podría significar castigar aquellos cuerpos que osan ejercer derechos que no tienen, exponer esos cuerpos ejecutando tal acción y hacer funcionar las propias normas de género y sexuales para colocarlos bajo la propia luz de la precariedad de la vida proporcionada por esas normas, aún que sea bajo la luz de la linterna heterosexista (Passos, 2013).

No voy a negar que toda la discusión en este texto gira en torno, principalmente, de la lectura de una sola autora: Eve Kosofsky Sedgwick, que fue una pensadora de Estados

Unidos, especializada en los campos de los estudios de género, teoría queer (estudios queer) y teoría crítica. Ella escribió varios libros más pero aquí nos interesa principalmente “Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity: (2003) - (Toque de Sentimiento: Afecto, Pedagogía, Performatividad [traducción del autor]); porque ofrece un conmovedor documento de los primeros días de los estudios gays y lesbianas y la teoría queer. Sedgwick discutió de manera concisa, en la introducción, referencias a las condiciones afectivas -principalmente aquellas provocadas por la pandemia del SIDA- que fueron prevalecientes en la época, y para enfocar su principal tema: la relación entre sentimiento, aprendizaje y acción. “Touching Feeling” explora los métodos críticos que pueden comprometer políticamente y ayuda a desplazar las fundaciones para una experiencia individual y colectiva.

En el párrafo inicial, Sedgwick describe su proyecto como la exploración de “técnicas y herramientas prometedoras para el pensamiento y la pedagogía no dualista”. A lo largo del libro, Sedgwick pone de relieve la tensión entre las palabras como representaciones de cosas y las palabras como construcción de cosas. Sedgwick junta por primera vez, en el “Touching Feeling”, sus exploraciones más poderosas sobre emoción y expresión. En ensayos que muestran cómo su trabajo original en la teoría queer se ha desarrollado en un interés profundo sobre el afecto, Sedgwick interroga la emoción en muchas formas. Y podemos plantear desde ella:

¿Qué une el trabajo de enseñanza a la experiencia de besar?
¿Cómo puede la vergüenza hacerse un motor para políticas, interpretaciones, y placeres queer?
¿Es la sexualidad más bien un afecto o una potencia política?
¿Cómo creamos nuestros sentimientos entre saberes?
¿Cómo realizamos el conocimiento sin afectos?
¿Cómo aprendemos a enseñar sin el cuerpo y sus afectos?
(Eve Kosofsky Sedgwick, S/D)

En *epistemología del armario* (Sedgwick, 1990), es sugerido un marco para entender la performatividad queer con relación a las nociones de la vergüenza. Ella escribe: “En este uso, 'performatividad queer' es el nombre de una estrategia para la producción de sentido y ser, con relación a la vergüenza, el afecto y el estigma.” Aunque Sedgwick no define “performatividad queer”, ella sugiere que “la mayor parte de la identidad vernácula performativa que parecen más reconocida con el conocimiento de vergüenza son agrupadas íntimamente alrededor del espacio del mundo gay y lesbiano” (1990, p. 63). Sedgwick también escribe de “las torsiones o aberraciones entre la referencia y performatividad o en efecto entre la “queeridad” y otros modos de experimentar la identidad y el deseo” (ídem).

Por “performatividad queer”, ella repiensa la naturaleza de la performance en una tentativa de crear nuevos diálogos sobre la identidad. En “Epistemología del armario”, Sedgwick (1998) propone que

(...) muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados – de hecho, fracturados – por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado. El libro sostendrá que la comprensión de casi todos los aspectos de la cultura occidental moderna no sólo es incompleta, sino que está perjudicada en lo esencial en la medida en que no incorpora un análisis crítico de la definición moderna de la homo/heterosexualidad; y partirá del supuesto que el terreno más apropiado para iniciar este análisis crítico es la perspectiva relativamente dispersa de la teoría moderna gay y antihomofóbica. (Sedgwick, 1990, p.11)

Eduardo Nabal (2009) también cuestiona: ¿Pero cómo se reinterpreta un texto desde una mirada desprejuiciada y no heterosexista?

El saber que algo está culturalmente construido no implica que sea de fácil desmantelamiento. Esta es una de las ideas más perturbadoras y pesimistas del libro aunque su lucidez no invita a la parálisis sino a la reformulación. Otra de las ideas, que aparece claramente enunciada, y que además se demuestra a lo largo de la lectura de todo el libro, es la de que nadie puede salir de manera total ni continúa del armario ni liberarse del todo de su recurrente hermetismo ni de su perversa influencia. Todos/as estamos en el armario con respecto a alguien, por la sencilla razón de que todos los días podemos conocer gente nueva frente a la que se levantan nuevos muros de silencio, sobreentendidos y heterosexualidad obligatoria. Y es que estar en el armario, y esta es otra de las conclusiones que pueden extraerse del libro, no es solamente una cuestión de decisión personal sino que puede contar con la colaboración o con la no-colaboración y hasta el impedimento de los integrantes del entorno. (Nabal, 2013, s/p)

Los “beijaços” no han supuesto una salida masiva del armario sino que han hecho todavía más complejas las relaciones con la institución del secreto. La teoría queer ha supuesto un importante avance en este terreno frente a una cierta esclerosis de la teoría y la práctica de la izquierda tradicional, que nunca ha abordado las luchas de género, y menos las cuestiones referidas a maricas y bolleras, con la suficiente profundidad. Esto se aprecia claramente al observar el escaso espacio ocupado por la práctica feminista y gay dentro del discurso general y globalizante de la lucha izquierdista y, al mismo tiempo, por la sólo relativa importancia concedida a la lucha anti-homofóbica dentro del conjunto del discurso feminista. Muchos de los postulados que tan buenos resultados han dado en la práctica política feminista se muestran a todas luces insuficientes o incompletos en la práctica política anti homofóbica, mucho más joven en su base teórica y en su tradición activista.

Invisibilidades, In/visibilidades y teoría queer.

Las subjetividades queer y sus modalidades de representaciones visuales ganaron la reputación de ser visiblemente complejas, peligrosas y controversiales. Busco en la teoría queer elementos de la discusión sobre “visibilidad”, “invisibilidad”, “no-invisibilidad” o “in/visibilidad” y últimamente “invisibilidad” como formas de representaciones que procuran trazos de sentidos “dentro” y/o “fuera” de la cultura queer. La in/visibilidad de los sujetos queer es siempre compleja y esto representa la necesidad o ausencia de imágenes y códigos específicos, pero también la deficiencia de prácticas interpretativas para entenderlas.

El “sujeto” trans/viado como lugar de in/visibilidad, memoria y localización de las cuestiones y temas queer, es una criatura indecible y ahora tiene que ser imaginado tanto como visto, pues parte de perspectivas diferentes de otras performatividades de género normalizadas. En el día a día, los trans/viados, ven y viven género y sexualidad por medio de una forma concreta de cuerpo-realidad, por un ángulo forzosamente tangencial, física y material, y existen dentro de una perspectiva y apariencia de memoria, deseo y fantasía. Reafirmo que lo trans es la categoría de análisis privilegiada porque ella problematiza abiertamente, transgrede y se vuelve implacablemente disruptiva de los asuntos y de las identidades de género y sexualidad que siguen normas patriarcales.

Focalizo en la memoria como in/visibilidad entendida como categoría de espacio, mapas, geografías, bordes, migraciones, representaciones y desplazamientos en el contexto de filmes y representaciones queer. Trans/viado menos como formación corporal y racional y más como una experiencia contextual y relacional que traspase cartografías, deseos y emociones, y atravesase nuestro lugar de enunciación y articulación de género y sexualidad. Por lo tanto, al articular en su cotidiano una “transgeografía” temporal, los trans/viados apuntan como uno de los símbolos más críticos de la sexualidad queer y se transforman en los medios que desafían a los otros. Vuelven visible la extrañeza queer que provoca crisis en categorías de identidad de género y sexualidad. Contextualizo lo trans/viado en la condición de lo indecible como una contrapunto a las nociones comunes que se tienen de los trans/viados en cuanto no son aptos para actuar, son confusos, viven en un estado patético de indecisión y son “des/sexuados”. Por el contrario, reconozco en el género del trans/viado el complemento material y la posibilidad concreta y oportuna de actuar y decidir.

La razón para invocar la in/visibilidad es que la formación del sujeto trans/viado es, de cierta forma, distante de un género o de una sexualidad normativa, visto que parten, se recluyen y buscan perspectivas diferentes. Es decir, el trans/viado entendido como referente

de maletas y pertenencias, los equipajes de un género errante y de un viajante sexualizado. Traigo el equipaje como un in/visible tropo para ponderar el desplazamiento y fluctuación de los trans/viados y señalar la reflexión y articulación de las negociaciones diarias del complejo posicionar de los sujetos en las esferas geoculturales de género y sexualidad (Rogoff, 2000). Rogoff, teórica de los Estudios Visuales, asegura que el privilegio del equipaje como objeto simbólico de partida, melancolía, y viaje “no reconoce los procesos cotidianos de movimiento y memoria, de aprender nuevas cosas, de reprimir nuevos saberes, de nostalgias inhibidas, de trocas materiales y de circulación cultural” (2000, p. 37). Por esta razón, el “equipaje”, entendido como un marcador múltiple de memoria, nostalgia y acceso a otras historias, debe ser separado de su relación con un pasado concreto, de su trazo nostálgico. Más allá de esto, Rogoff (2000) menciona que el equipaje circula a través de las culturas pero está siempre perdido, es inaccesible; es y está siempre *without*, o sea, fuera, destituida, exteriorizada, “sin”. Es decir, Rogoff usa “equipaje” en un esfuerzo gráfico de representar una nueva percepción de geografía como una “forma de ser *without* que nos es una forma de negación de los sujetos e métodos existentes, ni una forma de deficiencia” (Phelan & Rogoff, 2001, p. 34) [cursiva agregadas por la traducción del autor]. Para Rogoff, estar *without* es un desplazar geopolítico de lo personal, del exilio social y de trazos autobiográficos. Así, la noción de estar *without* no es estar a la deriva, de habitar el vacío, y de no tener algo, sino, al contrario, es un concepto de actividad constante en la experiencia de invalidar sus fundamentos para que algo más se vuelva aparente.

Es por medio de esa idea, pesar y “despesar” el equipaje, que Rogoff percibe las posibilidades para analizar críticamente la cultura visual, sus estructuras ocultas, poderes invisibles, seducciones, y numerosas transgresiones y procesos de marcar y hacer visibles aquellas que son incluidas y excluidas. Por momento el equipaje actúa como una alusión al perdido e inalcanzable lugar/género/sexualidad, y actúa como un foco de sus memorias. En muchas representaciones visuales de trans/viados, el equipaje contiene significativos recursos narrativos del *without*. El equipaje específico de lo trans/viado no contiene solamente piezas de ropas, trajes de gala y equipamientos performáticos sino, por encima de todas sus pertenencias y efectos personales, sus vidas, que visiblemente no son evidentes. Cada maleta, cerrada o abierta, es una cartografía de la memoria, y el trans/viado debe, si quisiera, preservar el derecho de mantener, dejar, dar, enviar, o dejar irrumpir sus pertenencias. Como ya leí o escuché en algún lugar, en sus viajes, algunos trans/viados nunca desempacan sus maletas, pero algunos tienden a abarrotarlas, porque no sabe si un día retornarán.

La teoría queer se ocupa, entre otras cosas, de cuestiones sobre la visibilidad y reiteradamente utiliza los términos “visible” e “invisible” como indicios de sus representaciones políticas y diferentes posibilidades interpretativas. Al sugerir que sexualidad, sexo, y género son construcciones sociales, por lo tanto mutables y desplazables y no siempre simétricamente alineadas, la teoría queer abre nuevas formas de aproximación a la sexualidad y al género que desarticulan conceptos de normalidad. Al exponer las relaciones entre sexualidad, sexo y género como oscilantes, la teoría queer envuelve la sexualidad y el género como efecto de la memoria social e individual; y se abre a las posibilidades de articulaciones con definiciones y conceptos, principalmente, de la Lingüística, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Filosofía, los Estudios Culturales, y la Psicología. Por lo tanto, la teoría queer, como un cuerpo teórico, es utilizado en este análisis como uno de los soportes metodológicos porque permite ese flujo transdisciplinar de espacios y lugares. Esta elección metodológica se refiere inicialmente a mis argumentos de que los discursos queer son capaces de:

Cuadro 1 : Competencias de los discursos queer

- ayudar a la educación de la cultura visual a incluir y conocer el estudio de la representación visual de cuestiones sociales -especialmente género y sexualidad- como instrumentos de pedagogía crítica.
- confundir y provocar a las nociones arraigadas sobre arte, representaciones visuales y de sentido común, al cambiar continuamente conceptos de género y sexualidad; y de este modo incentivar pedagogías de oposición al contrario de las pedagogías de asimilación y de reproducción acrítica de las formas y deseos de saber.
- sugerir formas de definir y establecer prácticas de educación de la cultura visual en que se incentivan interacciones entre el espectador y los objetos de la visión queer

Una discusión de estos discursos proporciona elementos para que los educadores de la cultura visual estudien la dominación cultural simultáneamente a empoderar y capacitar estudiantes para que puedan *transformarse* en productores críticos de sentidos y textos en tanto resisten las manipulaciones y dominaciones. Lo que antes, en mis textos, llamaba in/visibilidad, comencé recientemente a cambiar hacia INVISUALIDAD. Esto, según Caseiro (2009) serían trayectorias de todo lo que es visible a todo lo que es invisible, o el

visible que no es visible o invisible. De otro modo, más que determinar las marcas invisuales en la manifestación visualizada (imagen), se pretende describir la imagen como *cosa invisual*. Aquí se propone una distinción entre invisual (o invisualidad) e invisible (o invisibilidad); desarrollando más aun, lo invisual también será apartado de lo visible y de lo visual; en conclusión, lo invisual difiere equidistantemente de lo visual, visible e invisible – cuatro tópicos de particularización decisiva (Caseiro, 2009). Según sus ideas, aportaremos a una sucesión de consecuencias: primero, la invisualidad de la imagen es una manifestación y un procedimiento de la propia verdad. O sea, la verdad sólo puede ser invisual, puesto que no depende de la evocación de la experiencia o de la percepción. Sin embargo, es en la identificación doble entre espectador y *medio* que existe la razón de la clasificación de la imagen como invisual, una ‘cosa’ que cruza sin fijarse en ninguno de estos tópicos, lo visible y lo invisible.

Se buscará, como elemento central de la argumentación, trabajar la distinción entre lo que es la visión y lo que es mirar, estableciendo lo que cada una de estas categorías «ve» de hecho, sus lugares, lo que construyen y en ese construir «ven», siendo la misión del mirar, dígame desde ahora, ver lo que la visión ve y construye. De otra manera, como también se propondrá, *el mirar ve la visión viendo*. Si, para Sartre, Merleau-Ponty o Lacan para que el *mirar esté en el mundo*, hay que partir de ese punto de forma que se pueda concluir que *el mirar es, antes, el propio mundo*. Si él (el mirar) es el mundo, él tendrá que estar *más arriba* de la visión, de otro modo: el mirar ve la visión viendo, o mejor, sabiendo que la visión no ve pero construye, *el mirar ve la visión construyendo* (Caseiro, 2009). Aquello que la visión construye es apenas el «mundo» de las imágenes. Reversiblemente, el destino de las imágenes es que sean construidas por la visión para que puedan existir como tales. En otras palabras, la visión es sinónimo de imagen y el mirar es una sinonimia del mundo.

Finalmente, me refiero al problemático acceso de la visión al trabajo específico del *medio (afectos/besos)* que *hace la obra* (beijaços), pues considero que una vez la obra realizada invisualiza su *medio*. Porque el *medio* vehicula la obra, en ella no se manifiesta, entonces el *medio* de la manifestación (los afectos no-normativos, como lo nombraré) es visible en la obra, pero invisible también. Resultando aquí una hipótesis de definición de *invisualidad* para futuras investigaciones de carácter pedagógico.

Referencias

- Addison, N. (2006). Acknowledging the Gap between Sex Education and the Lived Experiences of Young People: a Discussion of Paula Rego's 'Pillowman' (2004) and Other Cautionary *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 6(4).
- Addison, N. (2007). Identity Politics and the Queering of Art Education: Inclusion and the Confessional Route to Salvation. [Article]. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 10-20.
- Barker, M. (2003). The Newson report: A case study in "common sense". In W. Brooker & D. Jermyn (Eds.), *The audiences studies reader* (pp. 74-90). London and New York: Routledge.
- Berlant, L., & Warner, M. (2002). Sexo em público. In R. M. Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgressoras* (pp. 229-257). Barcelona: Içaria.
- Brooker, W., & Jermyn, D. (Eds.). (2003). *The audience studies reader*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2002). Criticamente subversiva. In R. M. MÉRIDA (Ed.), *Sexualidades transgressoras: Uma antologia de estudos queer*. (pp. 55-79). Barcelona: Içaria.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade [Gender trouble: Feminism and the subversion of identity]* (R. Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caseiro, C. V. T. O. (2009). *Invisibilidade da Pintura: História de uma Obsessão (de Caravaggio a Bruce Nauman)*. Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cunha Vieira, d. S. R. (2010). As Infâncias nas tramas da cultura visual. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens Invadem a Escola* (Vol. 1, pp. 131-162). Santa Maria: editora da UFSM.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Felipe, J., & Bell, A. T. (2009). Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In R. D. Junqueira (Ed.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 85-94). Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum aesthetics and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gamble, S. (Ed.). (2001). *The Routledge companion to Feminism and Postfeminism*. London: Routledge.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: Pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, 2, 283-300.
- Louro, G. L. (2002a). Epistemologia feminista e teorização social - desafios, subversões e alianças. In M. Adelman & C. B. Silvestrin (Eds.), *Gênero Plural: um debate interdisciplinar* (Vol. 66, pp. 11-31). Curitiba: Ed. UFPR.
- Louro, G. L. (2002b). *o corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica.
- Loutzenheiser, L. W., & MacIntosh, L. B. (2004). Citizenships, sexualities and education. *Theory into Practice*, 43(2), 151-158.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram num campo novo para as ciências. *Revista dos Estudos Feministas*, 16(2), 333-357.
- Miskolci, R. (2009a). O vértice do triângulo: Dom Casmurro e as relações de gênero e sexualidade no fim-de-siècle brasileiro. *Revista Estudos Feministas*, 21, 547-567.
- Miskolci, R. (2009b). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 21, 150-182.
- Nabal, E. (2013). Anotaciones a La "Epistemologia del Armário". *LGBTIQA: Lesbianas, Gais, Bissexuales, Trans*, Intersex, Queers y Asexuales, 2013*. Retrieved from <http://lgbtiqa.wordpress.com/2009/08/14/anotaciones-a-la-epistemologia-del-armario/> website:
- Passos, L. (2013). Sobre os movimentos queer ou movimentos vigiados (e castigados). *Ensaio de Gênero: Três garotos feministas ensaiando política, educação, feminismo e coisas do gênero*. Retrieved 07.06.2013 from <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/category/teoria-feminista/queer/>.
- Phelan, P., & Rogoff, I. (2001). "Without": A conversation. *Art Journal*, 60(3), 34.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's visual culture*. London and New York: Routledge.
- Sáez, J. (2008). *Teoría Queer y psicoanálisis* (1 ed.). Espanha: Editorial Síntesis.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencies*. Durham: Duke University Press.
- Seidman, S. (Ed.). (1996). *Queer theory/Sociology*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Sullivan, N. (2003). *A critical introduction to Queer Theory*. New York: New York University Press.

Building Identities in Arts-Based Educational Research

Construyendo Identidades en la Investigación Educativa Basada en las Artes

Alice Bajardi

Universidad de Granada

alicebajardi@ugr.es

Abstract

In this paper we provide an arts-based educational research about the personal, social and professional identity by the mean of the portrait and self-portrait. We conducted this research providing in different educational contexts an arts-based project with the objective to make participants aware of the aesthetic process and live an aesthetic experience, using the metaphorical and photographic languages. The visual results presented in this paper are photos, installations, performances and assemblages realized by the project participants as portraits and self-portraits. The project participants realized an artistic research based on formal and aesthetic elements, memories and feelings, which allow developing their skills of observation and analysis of reality in an artistic way. During the arts-based educational project the participants were conscious of giving meaning and continuous changes to the artistic process. Furthermore, the participants, doing analysis and self-analysis based on external observation and self-reflection, developed their personal, social and professional identity. This project developed the student's abilities to understand the artistic language and contributed to overcome stereotypes of representation and self-representation.

Keywords

Arts-Based Educational Research, Identity, Portrait, Self-portrait, Metaphor.

Resumen

En este trabajo proponemos una investigación educativa basada en las artes sobre la identidad personal, social y profesional, utilizando el retrato y el autorretrato. Realizamos esta investigación proponiendo en diferentes entornos educativos un proyecto basado en las artes con el objetivo que los participantes tomen conciencia del proceso estético y que vivan una experiencia estética, utilizando los lenguajes metafóricos y fotográficos. Los resultados visuales presentados en este trabajo son las fotos, las instalaciones, las performances, los assemblages realizados por los participantes del proyecto como retratos y autorretratos. Los participantes realizaron una investigación artística basada en elementos formales y estéticos, memoria y emociones, que permitieron desarrollar sus habilidades de observación y análisis de la realidad como proceso artístico. A lo largo del proyecto educativo basado en las artes los participantes estuvieron consientes de darle significado y cambios continuos al proceso artístico. Además, los participantes, haciendo un análisis y autoanálisis basado en la observación externa y la auto-reflexión, desarrollaron su propia identidad personal, social y profesional. Este proyecto fomentó las habilidades de los estudiantes de entender el lenguaje artístico y contribuyó a superar los estereotipos de la representación y de la auto-representación.

Palabras Clave

Investigación Educativa Basada en las Artes, Identidad, Retrato, Autorretrato, Metáfora.

Introduction

This paper proposes a contribution centered on the construction of personal, social and professional identity. This educational research was based on arts and visual culture that are interdisciplinary and multimodal (Marín Viadel, 2005). We carried out an arts-based educational research because this methodology recognises that there are ways to know and to be known that cannot be expressed only

by verbal language (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Eisner, 2008; Marín Viadel, 2011; Rolling, 2010; Springgay, et al., 2005).

Education is one of the most significant processes of identity formation, because learning generates significant changes in personal, social and professional identity (Bajardi & Álvarez Rodríguez, 2013). Likewise, visual culture, both during its production and observation, give an important educational contribution the identity construction providing changes on it (Eisner, 2002; Freedman, 2006). Furthermore, arts promote the introspection and comparison, in fact the educational necessity of the arts is based not only on providing both students and professionals a means to explore themselves, but to also share their emotional and lived experiences with others (Eisner, 1994; 2002; Ewald & Lightfoot, 2001).

Our project, initially experienced by artists and teachers in initial training, has been proposed to pupils of middle schools, Granada University students at the Faculty of Educational Sciences and it will propose to professionals in the field of art and education. The project includes a metaphorical process and a photographic process, as artistic research. The main objective is to become aware of the aesthetic process, and live an aesthetic experience. Subjects participate actively in the process taking formal and aesthetic decisions and reflect on objectives, results and development of the process.

Objectives

The specific objectives of this investigation are:

- To reflect on how to develop the visual ability of reasoning, observation and comparison;
- To reflect and to experiment ways to develop the ability of interacting with reality as an artistic process;
- To encourage reflection on own identity in relation to others through the use of metaphor and visual culture experience;
- To think about how to develop the capacity of interaction and collaboration in group and encourage socialization and others social-emotional competencies like empathy;
- To think and to experiment how through Arts-Based Education we can overcome the stereotypes of representation and self-representation.

Methodology

Our qualitative and artistic educational research use portrait and self-portrait, like method and result. We use the portraits and self-portraits as metaphors based on the visual language, on the aesthetic experience, focusing mainly on the personal and social identity, and its intrinsic aspects like body and mind, exposure and privacy, and image and self-image.

We use the object as a metaphor to portrait and self-portrait. Dallari and Francucci (1998) speak in a psycho-pedagogical way of the "own" or "mine", not only in the material sense but in the sense of affection, ties, habits, that are very important for the development and consolidation of personal identity.

The project includes a theoretical introduction that consists in a discussion on the concept of portrait, self-portrait and metaphor, followed by a projection of select images. It consist in a presentation of portraits and self-portraits, works of artists who used the metaphor, the memory and the "mine" through personal effects in paintings, assemblages and photos, such as: *Autoportrait-robot* (Arman, 1992), *Portrait of Federico da Montefeltro and his Son Guidobaldo* (Berruguete, 1497), *Menschenmenge* (Cragg, 1986), *Personal values* (Magritte, 1952), *Rrose Selavy alias Marcel Duchamp* (Man Ray, 1921), *DafEnigma* (Ontani, 1970) y *OBL'io* (Ontani, 1997).

The activity continues with the object choice useful as a metaphor for the self-portrait and portrait. Then, the project activities are differentiated taking into account the participant level. In the case of middle school students we took photos of them hanging the objects, one as portrait and one as self-portrait. Some of them wore the object choosing the artistic language of performance. The eight

artists-teachers in training took photos (their portraits and self-portraits) and then chose to expose them in an art installation. Instead, university students created with their objects assemblages and small installations within the Faculty Educational Sciences. Finally, exhibitions of the works were mounted.

Here below we present our visual methodology that includes a selection of subjects (middle school students, artists and teachers in training, and university students), objects selected by the subjects and the used references.

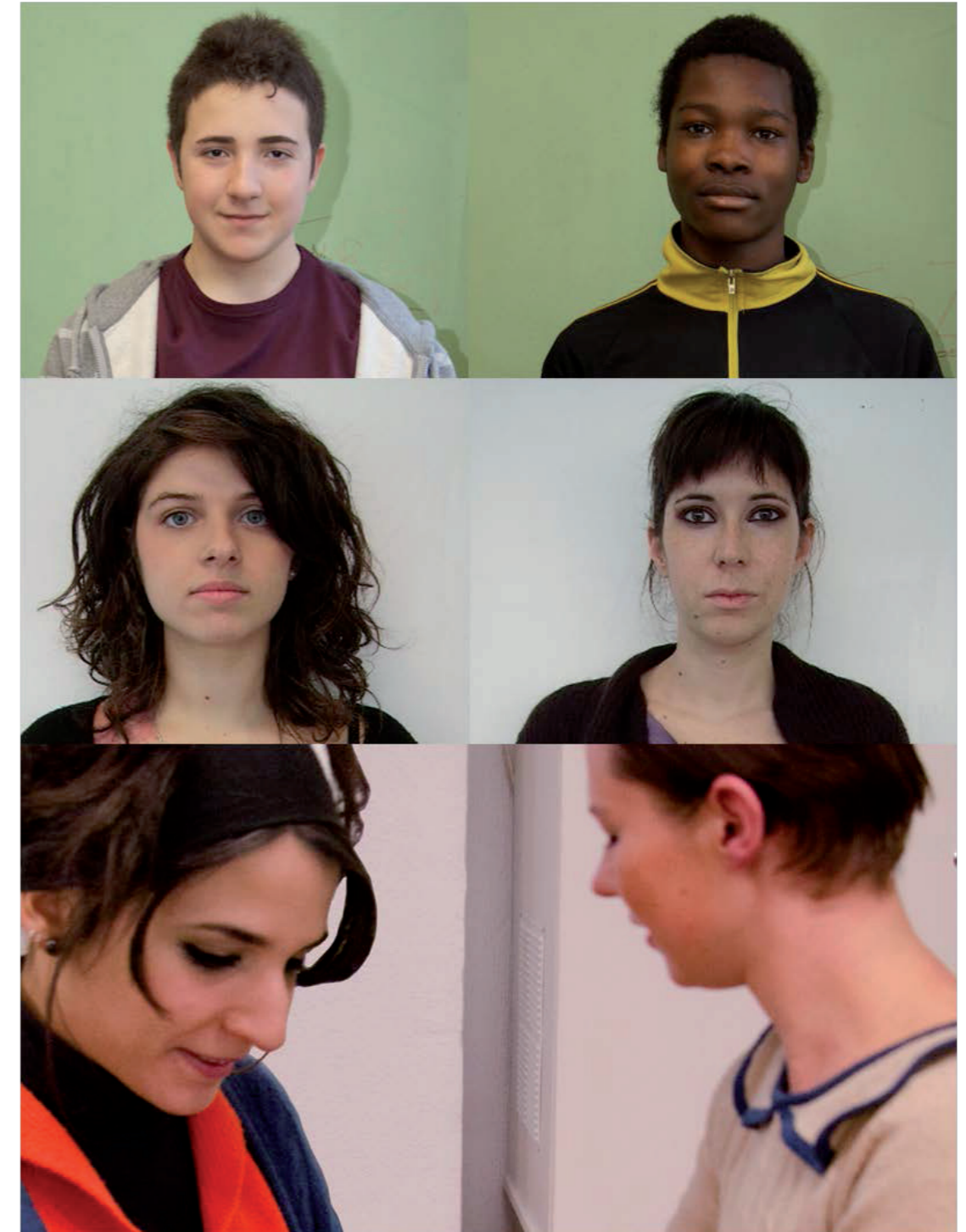


Figure 1. Author (2014) *Students, artist and teachers*. Photo Series composed by six photos by the author. Top left, (2012) *Middle school Student 1*; top right, (2012) *Middle school Student 2*; centre left *Selfportrait* (2009); centre right, *Claudia portrait* (2009); down left, *Granada student 1* (2013), and down right, *Granada student 2* (2013).



Figure 2. Author (2014) *Personal objects*. Photoessay composed by three photos by author (left) and two Direct Visual Quotation (right) (Arman, 1992; Magritte, 1927).

Figure 3. Author (2014) *Circle Toys*. Photoessay composed by two photos by author (top) and two Direct Visual Quotation (Ontani, 1970 and 1997)

Results

The visual results of the project are portraits and self-portraits of the participants in the project (photos, installations, performances and assemblages). In the case of the middle school students, they participated actively in the entire artistic process except the photos that were taken by an artist-photographer, not by the students themselves.

In the case of the artist-teachers in training, photos of portraits and self-portraits have been set up in a room and printed on t-shirt hung to "dry up" on a wire. Also they positioned within the room all chosen objects and creating a dwelling inspired by the movie *3-Iron* (Kim Ki-Duk, 2004). The university students have created with their objects, assemblages and small installations within the Educational Sciences Faculty mostly humanizing chairs, tables, corners of the floor, creating their metaphoric double self-portraits.

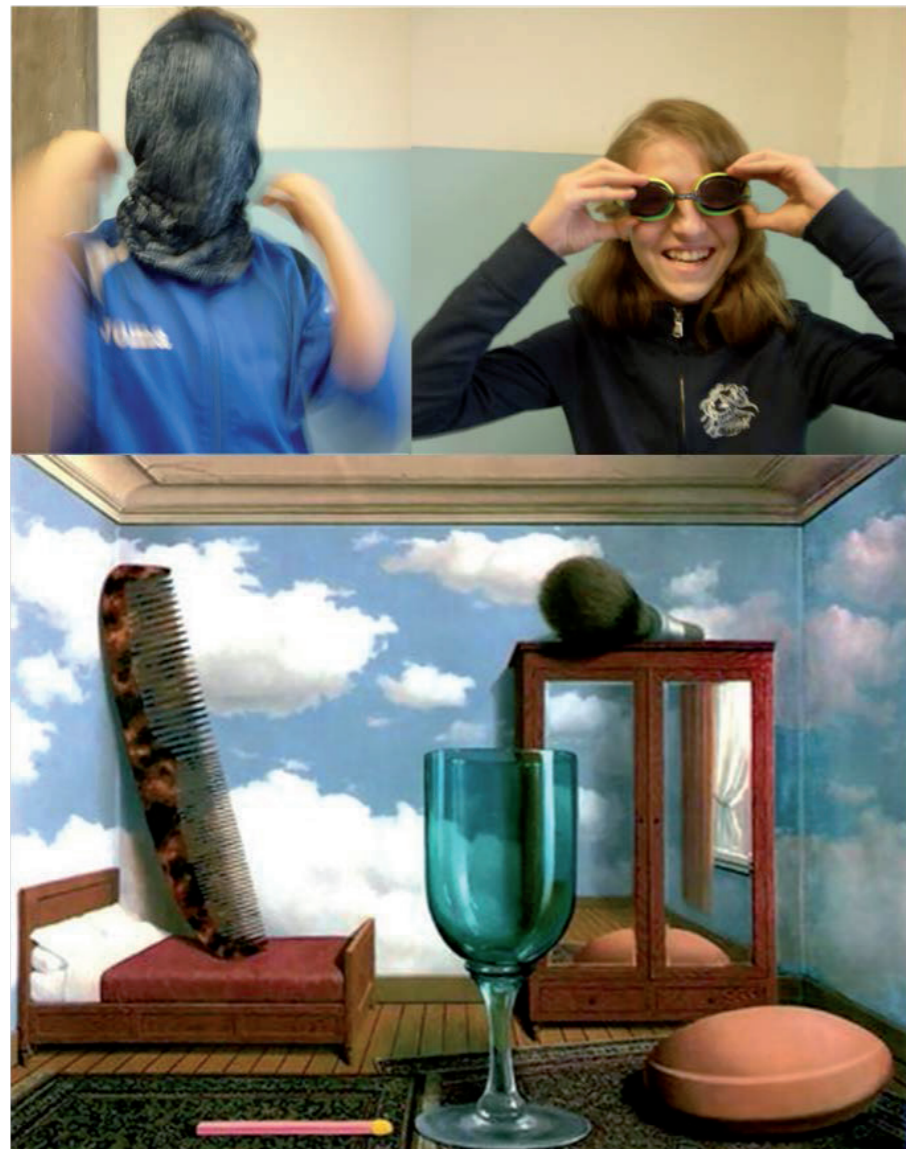


Figure 4. Author (2014) *Out-of-place Dreams*. Photoessay composed by two photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ontani, 1970 and 1997).



Figure 5. Author (2009) *Students Portrait and Self-Potrait*. Photo Series composed by six photos by the author.



Figure 6. Author (2014) *Hanging Fotos*. Photoessay composed by a photos by author (top) and a Direct Visual Quotation (Ki-Duk, 2004).



Figure 7. Author (2014) *Status*. Photoessay composed by a photo by author (left) and a Direct Visual Quotation (right) (Berruguete, 1497).

Discussions and conclusions

Art education develops the cognitive function of observation the world, because the direct or indirect experiences based on the arts enable us to better understand our world and the world around us (Eisner, 2002). Portrait and the self-portrait are examples of these experiences whose validity is recognized because it allows stimulating reflection on ourselves and others, identifying ourselves and others both physically and psychologically (Francucci & Vassalli, 2005; Bertolini, 2009). It's important to work both with self-portrait and portrait, because in the portrait action the "individual self" is defined both in relation to ourselves and to another since man and woman are not only "individual beings" but also "collective beings" (Cionchin, 2009). The portrait enriches the receiver identity because it provides new subjective interpretations and the possibility to reprocess them, thanks to external points provided (Dallari & Francucci, 1998).

The theoretical introduction presented to students was carried out in order to provide the necessary skills to read images and art works, and to improve knowledge of the artistic heritage. Furthermore, with this introduction we also carried out practical activity in a creative and conscious way avoiding and overcoming representative stereotypes (Bajardi and Álvarez Rodríguez, 2012a; 2012b). In particular, in order to promote the ability to think metaphorically, we offered opportunities and examples as incentives to use metaphors both in verbal and visual language (as well in the written language, body language, etc.) (Eisner, 2002)

The project participants, choosing representative objects for themselves and for their workmates, implemented a selection based on formal and aesthetic elements, memories, feelings and direct or indirect experiences, which gave them the possibility to develop their skills of observation and analysis of reality as in the artistic investigation. In fact, when the participants pose as models in front of the photo medium, they make an action, they are protagonists in the artistic process, they are conscious of giving meaning and continuous changes to this process.

The pictures of the middle school students were taken by an artist-photographer. If the students had taken the pictures, they would have experienced and become aware of a further step in the artistic process. However, the presence of the artist-photographer provided an important added value to the project. In fact, normally in the artistic education classes, students have the opportunity to experiment with different artistic languages, including photography, but rarely join moments to interact with external art experts.

Furthermore, this analysis and self-analysis was useful to develop the identity of students and professionals by the other perspective (external observation) and by the practice of self-reflection. On this occasion we do not discuss the possible convergence among the artist/ researcher/ teacher identities proposed by A/r/tography methodology (Springgay et al., 2005; Irwin & Springgay, 2008) but it would be interesting investigate this perspective in the future. After all, in our case the teacher already coincides with the researcher meanwhile the students become investigators, each developing to its own process of artistic- and personal identity-research.

Final exhibition is an important moment because it usually generates "aesthetic amazement" not only in the visitors but also in the participants that experienced the workshop (Dallari & Francucci, 1998). Finally, the exhibition facilitates further reflections to the participants on their work, the self-analysis and the exchange and communication with others. This project contributed, through the use of Arts-Based Educational Research, to overcome stereotypes of representation and self-representation, and enabled to students to learn more about themselves and their social group going beyond the surface.

References

Arman. (1992). *Autoportrait-robot*. Accumulation of objects belonging to the artist, 120 x 90 x 24,5 cm. Private collection.

Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D. (2012a). Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment, Communications of the International Conference *The Future of Education Conference Proceedings 2012*, Milan: Simonelli Editor (2012). [Consulted in January 2014]. Available in: http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/709-AE23-FP-Bajardi-FOE2012.pdf

Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D. (2012b), La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad, Communications of the International Conference *Arte, Educación y cultura: Aportaciones desde la periferia*, Jaén: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (2012). [Consulted in January 2014]. Available in:

http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf

Bajardi, A. & Álvarez Rodríguez, D., Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, in press.

Berruguete, P. (1497). *Portrait of Federico da Montefeltro and his Son Guidobaldo*. Oil on panel. 1345 x 755 mm. Urbino: Marche National Gallery.

Bertolini, I., (2009). Il ritratto attraverso l' "altro specchio": la fotografia, in Francucci, C. and Vassalli, P. (2009). *Educare all'Arte: Immagini, Esperienze, Percorsi*, Milan, Mondadori Electa

Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2013). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.

Cionchin, A. C. (2009). Interrogazioni sull'identità di "Qualcun altro". in *Philologica Jassyensia*, n. 2/2009, pp. 99-109 [Consulted in January 2014]. Available in: http://philologica-jassyensia.ro/upload/V_2_Cionchin.pdf

Cragg, T. (1986). *Menschenmenge*. Wall Installation, 60 m. New York: Brooklyn Museum.

Dallari, M. & Francucci, C. (1998). *L'esperienza Pedagogica dell'Arte*, Florence, La Nuova Italia.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann an R. Siegesmund (Eds.) *Arts-based educational research in education: Foundations for practice* (pp.16-27). New York, NY: Routledge.

Francucci, C. & Vassalli, P. (2005). *Educare all'Arte*, Milan, Mondadori Electa.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. *Arts-based research in education: Foundations for practice*, 103-124.

Ki-Duk, K. (2004). *3-Iron* (Bin-jip). Movie.

Magritte, R. (1927). *The Reckless Sleeper*. Oil on canvas, 1160 x 810 x 20 mm. London: Tate Gallery.

Magritte, R. (1952). *Personal values*. Oil on canvas, 80.01 cm x 100.01 cm. Collection SFMOMA

Marín Viadel, R. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Universidad de Granada.

Marín Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3).

Ontani, L. (1970). *DafEnigma*. Photo on watercolor paper, 512 x 500 cm. Private collection.

Ontani, L. (1997). *OBL'io*. Photo on watercolor paper, 391 x 400 cm. Roma: Lorcan O'Neill Gallery Roma.

Ray, M. (1921). *Rrose Sélavy* (Marcel Duchamp). Photo, Silver print. Art direction by Marcel Duchamp. 5-7/8" x 3-7/8". Philadelphia Museum of Art.

Rolling Jr, J. H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 51(2), 102-114.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.

Space for drawing: Women, art, love, and fear
Petra Zantingh, Graduate Student, Art Education
Concordia University, Montreal, Canada
pzantingh@gmail.com

Key words: Arts-Based Research, A/r/tography, women, drawing

There is no fear in love. But perfect love drives out fear, because fear has to do with punishment. (1 John 4:18)

In this arts-based research project, my objective was to investigate how older women develop their skills as visual artists through the medium of drawing in a small group setting. The social construction of artist identities among women and my teaching of the arts are the basis for this study. In this environment we formed a community of practice in which our situated knowledges became the basis for meaning-making and where new understandings relevant to community art education and life-long learning emerged (Haraway, 1988). Considerations such as accountability, friendship, and care became as important as the art making.



Figure 1, 2: P.Zantingh (2013) *Dining room table*. Photograph

Five women were essentially handpicked and invited to attend the private drawing classes that would take place in the home of one of the women — a friend who I have known for many years. The group from various socio-economic backgrounds was comprised of six women. The life stages of the women provide a unique andragogic opportunity to consider more fully a topic that has limited study in art education: aging and art, not in a therapeutic sense, but from a perspective of life-long learning. With four women over 70 (elderly); one women over 60 (senior); and two of us in our 50s (mature), the profile of this class offers insights to teaching and learning that add to existing literature about aging and art.

Three of these women have received their education in Quebec and three in Europe (Germany, the Netherlands, and Switzerland). In various degrees, their amateur art practices, spanning over many years continues today. For this drawing

class that became a research study, we met every Friday morning to draw together for two twelve-week semesters for a total of twenty-four classes. I had taught this drawing to this group the year before and this was when I recognized and identified the critical role that love, care, and fear played in this group. Some of the women were still afraid to draw and their feelings of inadequacies hindered their abilities.

Working with this group, I examined the kinds of potential problems faced when life-long learners pursue a creative skill. Relationships with other learners are an essential factor for adults when they learn because it is these relationships that contribute to a sense of belonging — producing positive, safe environments. Significant learning is often expressed emotionally and gauging these emotions and acknowledging them helps foster a level of trust.

Using Arts based research (ABR) as a research method allowed the use of alternative representation of results and findings rather than only traditional methods. My responses in my journal sketchbook as well as the digital illustrations I produced on my *iPad* were inspired by our conversations and our lived experiences as individuals in the physical and psychological space we filled during our drawing sessions. Artwork became an integral component in the work illustratively and as a ‘visual phenomenological’ response to the teaching. Through my own drawing practice I remained connected and embodied in the work portrayed in conversation, interviews, and artworks we created, giving me insight into the process (Leavy, 2009; Creswell, 2013; Springgay & Irwin, 2005). Visual research through layered images and texts tells an accompanying story of our shared journey. As a form of expression, this artwork can be considered a site of knowledge, meaning-making, and function as a way to understand contexts.

The foundation of my project was shaped on research into the development and growth of these women as artists, and their budding relationships with each other, as well as their embracing love and overcoming their fears around practicing their art. The women, who are living rich, fulfilled, and diverse personal and professional lives, have formed powerful friendships and bonds, but it is their relational connections as artists that form the basis of my subject matter. I worked with two core definitions: “love” and “fear.” I define “love” as care, compassion, empathy, friendship, and unconditional support for others in the group. “Fear” is defined as paralyzing apprehension about developing, exploring, and taking risks with art-making (Merriam-Webster, 2014). Love and fear were often demonstrated as they learned to draw during these last two years creating a culture of empathy. Understanding and empathy can stem from realizing that in multiplicity, there are different experiences. Many elements are involved in these complex relationships, some of which are shallow, others deep, some expand, some contract. It is in this ebb and flow that growth occurs, not in a linear way but in an organic fashion.

And so it began— a group of women with individual histories, quirks, and attitudes gathered in a beautiful, sunlight space as the smells of coffee, baked goods, and homemade soup simmering on the stove wafted into the dining room/art classroom. We simply began to see and to draw. It was with hopeful expectation that I began to anticipate the many unpredictable but significant

insights that would be gained through this seemingly simple yet complex and ever-shifting work of teaching and learning.

Scholarly reviews

Why is space for drawing important? Space is defined as an uninterrupted area, which is free, untaken, or unfilled. Spaces are openings, positions, situations, rooms, and expansive areas for exploration. As an interval of time, space is also the freedom to discover as one chooses. Originating in Middle English, the dialect of English used between the late 12th and 15th century, the word *space* is a shortening of the French word: *espace* and Latin word: *spatium* (Merriam-Webster, 2014). Physical space is equally as important as psychological, spiritual, and emotional spaces are, and arguably, in the case of my research, a primary location for what took place in a tangible way. Psychologically, it was the place where some would grow and excel in drawing and communication. Physically, it was the place where we spent time exploring the dimensions of drawing and getting to know each other’s quirks and eccentricities in sophisticated comfort. Space is both public and private, and in relation to this group, public space became both a place and time when others in the *Space for drawing* group (SFD) could comment, encourage, and critique. Private space away from the group allowed for daydreaming in a cerebral location where ideas could flourish and grow (Richmond, 2009) in a singular way. Expressed individuality of one’s inner core may happen in a space that is filled with love. It is with this understanding that I enter scholarly conversations and begin to explore the spaces in relation to my research study.

Space for love and care

Our ability to care and the ethics of care begin with a realization that we have ourselves have been cared for, producing in us a responsibility to consider others and/or freely support those around us. Caring raises questions of competence, sacrifice, and inclusion (Noddings, 2012). Noddings suggests that some feminists have raised the concern that an ethic of care might be a contributing factor in the ongoing manipulation of women, and that the constant pressure of care might cause the caregiver to neglect herself. I think about care from several angles: the women in the group give care to each other as a form of love and the women care for themselves by attending the group. Many of them are full-time caregivers to members of their families and see our drawing group as a reprieve or a time that is carved out exclusively for them to avoid neglecting themselves. They also receive care from me as I teach them and I accept care from them. All of these forms of love and care have been advantageous in helping this group of friends and artists. Care became a foundation for building a safe space where art could be produced without judgment.

Space for drawing

Drawing is defined as a way to make visual, distinctive marks; drawings are renderings, outlines, sketches, portrayals, and depictions. Drawing is the most

basic of art-making skills, not only historically in Western civilization, but also for individuals. Making marks in childhood is a fundamental activity and usually precedes writing (Maslen & Southern, 2011), (Betti & Sale, 1997). As children increase their awareness of what the world looks like, they attempt to re-create and make adjustments in order to produce a true-to-life replica of what they see. When this fails or becomes difficult they may become insecure and embarrassed by what they think is a visual lack of ability. There is a large degree of self-criticism and the drawings remain hidden. According to Lowenfeld & Brittain (1982), this stage marks the end of artistic development unless the child receives further training and it is at this juncture that many adults find themselves at. Although not entirely conclusive, there appears to be enough evidence to suggest that as a child develops, her sense perceptions become corrupted by the surpassing development of the intellect. So instead of seeing what is presented they begin to see through the lenses of what knowledge and logic dictate. Children do not attempt to copy nature visually as adults see it, because they are satisfied with their own methods of illustration (Lowenfeld & Brittain, 1982). Observational drawing is often perceived as a talent and not an acquired skill, so when the resulting effort is not photographic in likeness the value of the work decreases.

Drawing for Berger (2011) is an exercise in orientation and a form of inquiry. Drawing places objects in a space that the viewer determines or imagines, visualizing what the object will look like when it is captured by the imagination. Much like in a child's art process when she uses drawing as a way to reconstruct her environment by visually moving it around to satisfy the connection between image and object (Lowenfeld & Brittain, 1982). Would it be possible to achieve this as a goal for teaching drawing to the women in SFD? That observational drawing would branch into something deeper and more imaginative with no language at all?

Drawing is a way of seeing through fresh eyes and with a new perspective, engaging us by offering more than one way to look at the world. Even one drawing has multiple meanings involving semantics and aesthetics — a marriage between what we know and what we see (Maslen & Southern, 2011). Finding symbols in a drawing helps us understand the meaning and what the drawing may represent, but if the drawing is only about representation than it is merely a map or a practical image with a narrow and shallow focus. It is a good place to start, but the marks that make up the visual representation are important for uniquely expressing the qualities of a drawing that speak about the artist who drew them as much as the object being viewed.

Observational drawing can help bring this about and it is one of the reasons teaching drawing is important: it transcends the physical documentation of an object onto paper by the uniqueness of the person who drew it. Art derives its vitality from new ideas and feelings through visual depiction. It challenges previously accepted conventions that surpass the rules of composition they need to first be understood. There are many issues in contemporary life and postmodern art often challenges the traditional view of composition. Art is multidimensional and so are people (Betti & Sale, 1997).

Space for fear

Why are some learners afraid of exploring ways to express themselves in art, and specifically through drawing? In my teaching I have experienced extreme, paralyzing fear in some students to the degree that it has caused them to quit producing or even dissolve into tears. However when they persevere and keep working they find that the satisfaction of overcoming and the process of art-making surpass their fears. Bayles and Orland (1993) ask basic but important questions which get to the heart of this fear, and I extend this understanding to my study. What is fear in learning, and can I, as a teacher of drawing, bring qualities of love and care to overcome fear? Assessing how fear and love are related in the process of teaching and learning is an ongoing area of inquiry for me as an artist, teacher and now researcher. Many expert and novice artists link practicing art to who they are and this identity development quickly becomes an integral part of their life and self-esteem, for as Bayles and Orland (1993) state, “overcoming apprehension and uncertainty in any new endeavour boosts confidence as mastery is achieved” (p. 15). Thus fear plays a powerful role in raising swarms of doubt and uncertainty. Although this will never change, say the authors, uncertainty can become an asset by altering this discovery by facing the self-doubt. Does fear become a greater issue as we age?

Space for aging

One of the more significant points substantiated in a research study conducted by Patterson and Perlstein (2011) is the notion of self-mastery. Becoming skilled in creative activities “go[es] farther and engage[s] the mind, body, and emotions, sparking curiosity, problem solving, and artistic accomplishment” (Patterson & Perlstein, 2011, p. 28). Self-mastery as a skill increases self-confidence, deeper exploration and experimentation in the arts, which the authors also claim boosted the immune system of the elderly group studied. Although this study is concerned with positive health outcomes and is focused on a quantitative method of research, it is encouraging to have this particular data to substantiate and contribute to my project in terms of developing drawing skills. Bringing this work from the realm of health sciences will enrich our knowledge in the field of art education by introducing a scope of interdisciplinary perspectives concerned with creativity and aging. Everything grows out of the first mark or brush stroke, making the start so difficult — a metaphor for teaching drawing to people who are apprehensive about making art. White canvases and blank pads of paper are full of expectations and can be alluring, seductive, and frightening. There is risk-taking and experimentation involved in beginning an art project and imagination required to maintain and carry out the visual ideas.

This perspective builds on Maxine Greene's (1995) argument for the importance of using imagination in art education, aesthetics, literature, and social contexts. Imagination in these realms needs to be revisited as a space where art practice is a means of expressing ideas, advocating the use of unconventional, arts-based approaches. One of Greene's seminal essays explores how recalling

childhood pedagogies are a means to identify patterns in individualized learning. This relates to my research in a meaningful way by providing insight into how we perceive or learn from our particular situated locations, past and present. We impose our own order and context based on past experience and knowledge, and it influences what and how we learn today. The realization that in multiplicity, our different experiences make way for understanding, seeing, and fostering empathy, from which my conceptual approach to love begins to emerge. Love and friendship teach us how we respond to others in a learning environment, fostering a safe space where we can be vulnerable and where our strengths and weaknesses are shared. I believe love is truthful, tender, and asks for total disarmament. When a person is open to it, good things may be born from a state of vulnerability and weakness because it makes room for self-awareness, openness, and risk-taking (Nouwen, 1969). As we become more self-aware, soul matters that involve self-reflection, spirituality, and other intrinsic matters, begin to emerge. Although these issues are sometimes considered concerns of mid-life or aging because youth appear to be more pragmatic, Palmer (2005) explains that this is not really the case today as youth often deal with far more life-changing events than previous generations. Regardless of age, I believe that it is only from this place of self-awareness that we can begin to care for others, and in my view, caring is an essential characteristic in both love and fear in learning and teaching because if a learner is in a supportive and caring environment she is free to express the ideas that she alone can express.

Art is a dialogue between the artist and an idea, and the artist requires freedom to move and grow her concepts into visual fruition. This involves an element of risk and sometimes losing control. Art-making is also uncertain, but facing that uncertainty or acknowledging it like a constant companion, is important to succeeding. It is through this self-discovery and observation that the benefits of self-mastery and skill can be realized. Doing this together with others raises the success of the experience exponentially. Lindauer, in his book *Aging, creativity, and art: A positive perspective on late-life development* (2003), is mostly concerned with studying aging artists, and this account is important to my research because of the encouraging and positive outcomes regarding successful aging and creativity. Successful aging is often attributed to being vitally involved and fully engaged in new activities, which can encompass creative expression. Increased self-awareness and a deeper understanding of others – as well as the permission to experiment and explore new things – all contribute to creative growth. Mounting evidence shows that as we age we become more in touch with our inner psychological lives (Lindauer, 2003). This increased knowledge can be a benefit in developing creativity. In fact, a sense-of-control mechanism is an important tool to successful aging. Self-mastery that leads to successful drawing technique mixed with social engagement is an important factor when creative and artistic activities are conducted in groups (Cohen, 2006).

Art production – in this case, drawing – within a comfortable group environment account for two important elements in my research. Meadowcroft's story of *Painting Friends* (1999) shows how community and friendship are critical when developing new skills and self-mastery. Working with my group

brought me to this narrative inquiry about the lives of a group of women artists who were called the Beaver Hall Women Painters. Meadowcroft (1999) recalls the stories of their lives as women artists, friends, and art educators in the early 1900s in Montreal. Through historical text, noted conversations, interviews, and artworks, Meadowcroft (1999) was able to piece together the lives of these women in historical and social contexts using story to unravel different layers of meaning and gain insight into women artists at the turn of the century. This research is inspiring and provides an important guide to my own study in a contemporary context, working with a group of women in Montreal. Art in some form is the common denominator with the Beaver Hall Women Painters as it is the *Space for drawing* group. The women in my group genuinely care for one another as evidenced by their relationships and concern for each other's lives outside of our studio time. Caring for one another developed in the group while drawing together and has expanded outside of this space with phone calls, invitations, and offers of assistance while experiencing illness.

Like Meadowcroft, Grumet, in her book *Bitter Milk* (1988), provides an important analysis of women's studies, education, psychology, and philosophy. It focuses on the lived experiences of women teachers by examining and identifying a wide range of theoretical perspectives. Matriarchal patterns in our education systems that promote nurturing are an important notion in this book and are of deep concern regarding my research because most of the women in the *Space for drawing* group were educated in the Catholic school system in Quebec. Similar historical research by Pearse (2006) investigates art education in Quebec through first-person accounts and helps generate insight into the fearfulness around engaging in the arts by looking at the motivations, objectives, and styles of teaching visual art in relation to religion.

Sustained and extended drawing in a space that encompasses and respects the whole person within the confines of an inner circle of friends can produce an atmosphere where fear of learning a new skill is obliterated.

Methodology

Spending extensive time in the field investigating the rapport between the women in the *Space for drawing* group, and the evolving relationships between us all in the physical and psychological space we filled, it became clear to me that this research project was a qualitative and arts based research project. Informed by educational phenomenology (Van Manen, 1989), I describe the lived experiences of the individuals in the group beginning in September 2012. Vast knowledge was garnered through observing this group of six women in the roles of acquaintances, friends, students of drawing, artists, participants, and co-researchers. Over the course of a year, I taught them drawing techniques, observed them as student artists, listening to their conversations and histories, developed teaching methods in response to their work in progress, and participated in art-making with them. All of this was viewed through various lenses and documented through diverse methods.

Adopting Lather's (2006) position on paradigm proliferation, I draw upon several lenses suitable for this study. Informed by phenomenology,

**Fotografiar para contar otra historia:
Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación.**

**Taking pictures to tell another story:
One experience of being formed through processes of inquiry.**

Mariane Blotta Abakerli Baptista
Universidad de Barcelona
ma.abakerli@gmail.com

Resumen

Para la 2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística pretendo compartir la aproximación a la metodología visual que he elegido para dialogar con las imágenes de la investigación que actualmente realizo para la tesis doctoral “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” para el doctorado de “Artes y Educación” de la Universidad de Barcelona.

Las imágenes que conforman esta investigación: las fotografías realizadas durante el trabajo de campo, imágenes de exposiciones, y otras imágenes que formaron parte de mi trayectoria, formarán parte de la investigación como fuente de datos e no como ilustración de los hechos.

A partir de ese posicionamiento pretendo describir las nociones que establecí para que las imágenes performen esa condición, así como los hechos con los cuales me deparé y que me ayudaron a construir la metodología visual para lidiar tanto con las fotografías del grupo cuanto con las otras referencias visuales que formarán parte de la tesis.

Palabras Clave:

Cultura visual, metodología visual, educación, etnografía.

Resumen amplio en inglés

For the “2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística” I intend to share the approach to visual methodology that I chose to dialogue with the images of the research currently conducted for the thesis “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” to the Universidad de Barcelona PhD “Artes y Educación”.

The images that make up this research: photographs taken during field work, images of exhibitions, and other images, will be part of the research as a source of data and not as an illustration of the facts.

From that position I intend to describe the notions that I established so that the images can perform that condition, and the facts which I have found and helped me to build the visual methodology to deal with both: the photographs of the group as the other references visual that form part of the thesis.

I decided to work with the visual methodology based on ethnographic research that I made about the meetings that a group of teachers realize, and microetnografías performed in their schools. The group of "Projectes de Treball" from Barcelona is a training group that studies and recreates the “Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)” (a project based learning) not only from theory, but also from the uncertainties, desires and motivations that arise in their daily practices. For four years now I am part of that group.

Throughout the time I started looking the nodes that are part of the questioning of those teachers. That is, how these teachers learn, what they do after each meeting, how they appropriate the

dialogue established at the meetings, and if they use that knowledge into their daily practices. From that arose the importance of visiting their schools and seeing how they act in the classroom and how (or if) are the transition between the knowledge generated in the meetings and their teaching practices and vice versa.

From the moment I started visiting schools I have also started taking pictures of everything that seemed relevant as fieldwork: the meetings, the contexts under which we stood, schools and their environments, classrooms, etc.

Why using photos as data source in my research?

Rather than asking "why using photos as data source in my research?" Might be better to ask "how is it possible not to use images in social research nowadays?"

According to Mirzoeff (2003:17) "the human experience is now more visual and it are more visualized than before". And, if so, the visual is, increasingly, an approach and understanding strategy of the post-modern world. Then you need to know how you want to approach the images, as you want to "read" and interact with them.

The images used as visual references of research have the ability to present issues involved in the research, as the researcher's subjectivity and collective identity, in addition to having the potential to generate dialogue.

From this framework, visual methodology acts as an approach tool, not from image, but from the process in which it is immersed. It is the experience around that images the ultimate goal and not the image per se.

The visual methodology

This is not a visual research, namely, that is not a research based on images, and it is not on images. It is a research where there is an intention to create a balance between text and image. Where the images are not subordinate to the text but often images "might provide their own theories, have their own power, their own say in the structure" (Elkins, 2013:1).

The difference is that there are images that illustrate some aspects of the research, but (in this case) being made by the researcher and being produced within a research context they have the look and the problems with which it is in dialogue (Rose, 2012).

As this is an ethnographic research, the visual methodology that took place was "photo-documentation" (Rose, 2012). To attend meetings and visiting the group teachers' schools I have been taking pictures that conversed with various aspects that are being treated in my research. The photographs showed the contexts of group meetings, how meetings were conducted, what types of events were generated, relations between people, school spaces, the relation teacher/ students, etc.

However, to the images sum up or set forward something in the text (Prosser, 1998), they were used both: as research technique and as speech or writing mode.

As a research technique, fieldwork images seek to obtain a set of data that cannot be obtained otherwise. That is, the intention is to add something to research, so as to convey more information. Regarding the text, these images open spaces of social relationship. According to Banks (2010:86) "images, to resist a single interpretation, can give rise to a variety of ways in the research."

This leads to the epistemological debate about the significant autonomy of images. If they provide knowledge for themselves or if they need the text.

As for this debate, It is important to establish what is the specificity of each (text and image), so as to not let them stay subordinate to each other.

It is not choosing between the two, but perceive what their differences are. The images have significant autonomy, but put then in relation means that they are being problematized in relation to the research and thereby breaks with the objectivist view of the image as depiction of reality.

The use of the image as speech or writing mode would connect with the writing process which is the research itself (Geertz, 1989). The images that are used in research are not subordinate to the

text and vice versa, but are included in writing in a dialectical relationship to problematize and dialogue with the investigation.

The montage as construction process

If writing is the research itself, then the assembly is the way the research questions are linked with the narrative. The montage is the coalition planes, is joint things that are not connected and the result is the embodiment of reflection, it is the very act of thinking about how to represent the researched reality and reveal something about her.

The montage is the time for reflection of the researcher, is when a sort of arrangement occurs so the facts can "produce a specific effect that each of these elements, taken separately, would not produce" (Aumont, 1996:66).

When trying to compose fieldwork within a timeline that followed the meeting dates, I've noticed that certain facts were repeated and these should then be aspects to analyze in my thesis. But how do you develop an analysis that accounts for the complexity of these issues and at the same time dialogue with pictures? Surely a linear text not behaves this company.

The key was to propose the reader experiences so as to provide that the time lived experience itself. And for that I would have to deconstruct the textual level, through strategies that introduce simultaneity of events, transitions, cuts and spaces present in every scene.

From a montage involving all the above aspects, I could organize the issues that arose in relation to the work that would develop and reflect on the learning processes that shape the way how the group builds its knowledge. In addition, the visual methodology explained here help to generate a report that goes beyond working memory and allows "open up more channels for others' reception of knowledge and perhaps stimulate a sense of curiosity and motivate readers also to examine the nexus of ideologies embedded in the axioms underlying their everyday decisions and actions."(Khan, 2009:26).

Key words en ingles

Visual Culture, visual methodology, education, ethnography.

Fotografiar para contar otra historia:

Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación.

He decidido trabajar con la metodología visual a partir de la investigación etnográfica que realicé sobre el grupo de "Projectes de Treball" y de las microetnografías realizadas en las escuelas donde actúan los profesores y profesoras que forman parte de él.

El grupo de "Projectes de Treball" de Barcelona es un grupo de formación que estudia y reconstruí la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) no solamente desde la teoría, pero también desde las incertidumbres, deseos y motivaciones que surgen en sus prácticas docentes diarias.

Hace ya tres años que formo parte de ese grupo. Cuando empecé a frecuentar las reuniones mi prioridad era la de conocer más sobre esa perspectiva educativa. Por mucho tiempo he observado y participado de los encuentros intentando aprender y ver como esas personas trabajaban, cuáles eran sus dudas, y como las reuniones les alimentaban, entre otras cosas.

A lo largo del tiempo he empezado a buscar en las reuniones los nudos que forman parte de los cuestionamientos de esos profesores y profesoras. Entonces, además de intentar aprender, también estive buscando "como se desarrollan los proyectos de trabajo dentro de un grupo de formación". Es decir, como estos profesores y profesoras aprenden, que hacen después de cada encuentro, como se apropian de los diálogos establecidos en las reuniones, y cómo llevan ese conocimiento a sus prácticas diarias. De eso surgió la importancia de visitar sus escuelas y ver cómo actúan en aula y

cómo se daba el tránsito entre los conocimientos generados en las reuniones y sus prácticas docentes y vice-versa.

A partir del momento que he empezado a visitar las escuelas he también empezado a sacar fotos de todo lo que me parecía relevante como trabajo de campo: las reuniones, los contextos bajo los cuales nos encontrábamos, las escuelas y sus entornos, las aulas, etc.

¿Por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?

Más que preguntar “¿por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?” quizás fuera mejor preguntar “¿cómo es posible no usar imágenes como fuente de datos actualmente en las investigaciones? Esa pregunta hace referencia al período histórico en el cual nos encontramos, donde el visual está en el cerne de nuestras vidas, identificado por el término “ocularcentrismo”ⁱⁱ (Jay, 1993).

Según Mirzoeff (2003:17) “la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes”. Y, siendo así, lo visual es, cada vez más, una estrategia de aproximación e comprensión del mundo pos-moderno. Entonces es necesario saber de qué modo uno quiere aproximarse a las imágenes, como las quiere “leer” y relacionarse con ellas.

Además de eso, está el hecho de que, como profesora de artes, una de mis mayores preocupaciones es en cuanto a la producción, apropiación y uso de las imágenes que hacemos en el campo de la educación. No reflexionar sobre los múltiples usos y significados de una imagen podría ser una contradicción tanto en mi trayectoria como arte-educadora cuanto en la investigación que actualmente realizo.

En el caso de las imágenes usadas como referentes visuales de una investigación, el valor estético no estaría condicionado a la belleza o a la fruición desinteresada sino al contenido narrativo que presentan. El valor estético de esos referentes visuales está en la capacidad que tienen de presentar aspectos involucrados en la investigación como la subjetividad del investigador y la identidad colectiva, además de poseer potencial para generar diálogo.

El elemento constitutivo de la práctica de la cultura visual, según Mirzoeff (2002:6), es el evento visual: “the event is the effect of a network in which subjects operate and which in turn condition their freedom to action”. Eso significa que, para ese autor, el foco de la cultura visual se encuentra en las múltiples relaciones que se dan entre el usuario/observador con las producciones visuales y las condiciones que conforman esas relaciones.

Desde esa aproximación, la cultura visual actúa en la investigación como herramienta de aproximación, no de la imagen, sino del proceso en el cual está inmersa. Es la experiencia alrededor de esa imagen el objetivo final y no la imagen per se.

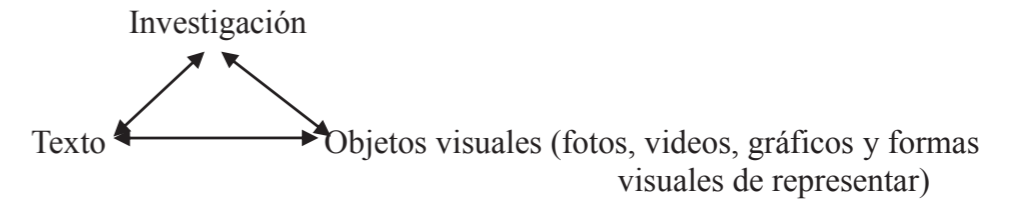
De ese modo, pretendo que la metodología visual sea un diálogo entre las imágenes y los referentes teóricos de modo a desvelar las relaciones entre:

- el contexto de producción de las imágenes. No sólo “cuando” e “como”, sino la mirada del investigador al sacar las fotografías,
- los aspectos visuales de las relaciones sociales e identitarias del grupo,
- las dinámicas sociales que conforman el modo de construir conocimiento del grupo,
- y la característica polisémica de las fotografías en cuanto espacio de diálogo con el lector/público/observador.

Para eso usaré las fotografías del trabajo de campo (tanto de las reuniones cuanto las de las visitas a las escuelas), imágenes de exposiciones y otras imágenes de mi cotidiano, además de estrategias provocativas como montajes, colajes y pies de fotos no tautológicos.

La metodología visual

Esta no es una investigación visual, es decir, no es una investigación que está basada en las imágenes, y tampoco es sobre imágenes. Sino que es una investigación en donde hay una intencionalidad en generar una relación equilibrada entre texto e imagen. En donde las imágenes no estarán subordinadas al texto sino que muchas veces las imágenes “might provide their own theories, have their own power, their own say in the structure” (Elkins, 2013:1).



La diferencia es que no son imágenes que ilustran algunos aspectos de la investigación sino que son imágenes hechas por el investigador o por los investigados y al ser producidas dentro de un contexto de investigación poseen la mirada y la problemática con la cual se está dialogando (Rose, 2012).

Dentro de ese marco, Rose (2012) sugiere que las imágenes como elemento llave de la investigación pueden tener tres naturalezas distintas:

- Photo-documentation: serie de fotos sacadas por el investigador de manera planeada para documentar y analizar un fenómeno en particular
- Photo-elicitation: son una estrategia de provocación, el investigado saca las fotos que después serán discutidas
- Photo-essay: serie de fotos puestas de manera ordenada, acompañada de texto, para generar una interpretación de una situación o un problema (narrativa visual).

Siendo esta una investigación etnográfica, la metodología visual que se llevó a cabo fue la de “photo-documentation”. Al participar de las reuniones y al visitar las escuelas de las profesoras y profesores que forman parte del grupo he ido sacando fotos que dialogaban con diversos aspectos que estaban siendo tratados en mi investigación. Las fotografías indicaban los contextos de las reuniones del grupo, cómo las reuniones eran llevadas a cabo, qué tipos de encuentros se generaban, las relaciones entre las personas, los espacios escolares, la relación profesor(a)/alumnos(as), etc. Sin embargo, Prosser (1998) nos provoca preguntando cuestionando la función de las imágenes en el texto. ¿Qué es lo que estas imágenes pueden añadir o activar? Banks (2010:159) sugiere que “el valor de los métodos visuales radica en promover la exploración, el hallazgo accidental y la colaboración social en la investigación social”.

El uso de las imágenes en mi investigación se dio a través de dos aspectos:

- imágenes como *técnica* de investigación etnográfica
- imagen como discurso o modo de *escritura*

Estos aspectos son complementarios y vienen de encuentro a la cuestión ¿por qué (no) imágenes? (Banks, 2010) o cómo no usar imágenes en la investigación social hoy en día, dada la centralidad de lo visual en la vida contemporánea (ocularcentrismo) ya que, según Jay (1993), la cultura occidental se centra cada vez más en la visión.

Siguiendo ese pensamiento, Banks (2010), considera sobre dos razones principales por las cuales usar imágenes en la investigación social:

- La omnipresencia de las imágenes en la sociedad: incluir potencialmente alguna

representación visual en los estudios de la sociedad

- Las imágenes pueden revelar alguna comprensión sociológica que no es accesible por ningún otro medio.

Además de eso, el autor sugiere que para abarcar la complejidad de los contextos que investigamos no deberíamos restringirnos a un único método o área de investigación.

De acuerdo con esas premisas, las imágenes utilizadas como *técnica* de investigación, es decir, las imágenes que he sacado mientras realizaba el trabajo de campo, pretendían obtener una serie de datos que no podrían ser obtenidos de otra manera. La intención era la de sumar alguna cosa al texto, de modo a transmitir más información.

Para eso hay que tener conciencia de qué es una imagen y qué implica hacerlas. Es decir, estas imágenes no fueron realizadas de modo “espontáneo”, sino que su producción estaba relacionada al hecho de que es posible aproximarse de las imágenes visuales para dar cuenta de una idea. Además, más que producir un conocimiento, las imágenes pueden provocar experiencias ya que tienen la capacidad de colocar al lector en una posición análoga a la del etnógrafo.

Trabajar desde la producción de imágenes proporciona:

- experiencias reflexivas
- experiencias provocadoras de nuevas situaciones
- ayudan a organizar un discurso
- producen una crítica al logocentrismo occidental

Las imágenes utilizadas como técnica de la investigación, abren espacios de relación social. Según Banks (2010:86) “las imágenes, al resistirse a una sola interpretación, pueden dar lugar a una variedad de caminos distintos de la investigación”.

Esto nos lleva al debate epistemológico sobre la autonomía significativa de las imágenes. Si aportan conocimiento por ellas mismas o si necesitan al texto.

Cuanto a este debate, creo que lo importante es establecer cuál es la especificidad de cada uno (texto e imagen), de modo a no dejar que se queden subordinados uno al otro.

No es escoger entre uno y otro, sino percibir cuáles son sus diferencias. Cuáles son sus contenidos indexicales, y qué se puede decir a través de la imagen y a través del texto, y uno en relación al otro (pueden establecerse otras relaciones como imagen/imagen, imagen/objetos visuales, texto/texto, texto/objetos visuales). Es decir, las imágenes tienen una autonomía significativa, pero ponerlas en relación significa problematizarlas en función de la investigación y romper con la visión objetivista de la imagen como plasmación de la realidad. Por eso, cuanto al uso de la imagen como discurso o modo de escritura, las imágenes obtenidas en la investigación no están subordinadas al texto y vice versa, sino que están incluidas en la escritura en una relación dialéctica para problematizar y dialogar con la investigación.

El uso de la imagen como discurso o modo de *escritura* conectase con el proceso de escritura siendo este la propia investigación (Geertz, 1989). Al introducirnos las imágenes en ese proceso es posible “abrir más canales para la recepción de los conocimientos de los demás y tal vez estimular el sentido de la curiosidad y motivar a los lectores a que también examinen el nexo de las ideologías incorporadas en los axiomas subyacentes a las decisiones y acciones cotidianas” (Kan, 2009:26).

El montaje como construcción del proceso

Si la escritura es la propia investigación, entonces el montaje es el modo como se vincula la pregunta de la investigación con la narrativa. El montaje es la coalición de planos, es ayuntar cosas que no están conectadas y su resultado es la plasmación de la reflexión, es el acto mismo de haber pensado sobre como representar la realidad investigada y afluir algo sobre ella.

El montaje es el momento de reflexión del investigador, es cuando se produce una ordenación de

modo que los hechos logren “producir un efecto específico que cada uno de estos elementos, tomados por separado, no produciría” (Aumont, 1996:66). El montaje entonces asume su función *narrativa* (Aumont, 1996), que puede ser un encadenamiento que resulta en una narración clara o ser un montaje *expresivo* que “consigue expresar por sí mismo (...) un sentimiento o una idea” (Marcel Marin citado en Aumont, 1996:65).

“El montaje será, pues, en ese sistema, el principio único y central que rige toda producción de significado y que organiza todas las significaciones parciales producidas en un filme dado” (Aumont, 1996:60).

En el proceso de construcción del texto, se puede seguir entonces una narrativa tradicional, en donde el texto explica y las fotos muestran, evidencian y prueban, o generar una narrativa que considere qué acompaña a qué. De este modo el debate texto/imagen, se abre a nuevas posibilidades y nos aproxima al modo como vemos la realidad, promoviendo continuidades y discontinuidades, plasmados en una plataforma que permite la navegación.

El montaje dialéctico - que no está en función de los hechos, sino de ideas y conceptos - permite crear un discurso en donde no se quiere explicar una historia sino abocar conceptos, ser “menos representación y más un discurso articulado” (Aumont, 1996) de la realidad que estamos investigando. El sentido se produce en el montaje, la información no surge de los datos sino de lo que se dice con ellos.

Se produce un punto de vista que puede ser discutido pues no es la plasmación de la realidad, sino una realidad organizada en donde su “sentido se define por las relaciones, las articulaciones que le vinculan a los fragmentos que los rodean” (Aumont, 1996:82).

Al intentar componer el trabajo de campo dentro de una cronología que seguía las fechas de las reuniones, me he dado cuenta de que determinados hechos se repetían y que esas deberían, entonces, ser las categorías de análisis de mi tesis. Sin embargo ¿cómo desarrollar un análisis que dé cuenta de la complejidad de esos aspectos y que a la vez dialogasen con las imágenes? Seguramente un texto lineal no comportaría tal empresa.

La clave era proponer experiencias al lector de modo a proporcionar que se viviera el tiempo de la propia experiencia. Y para eso yo tendría que deconstruir el plano textual, a través de estrategias que introdujeran la simultaneidad de los hechos, las transiciones, los cortes y espacios presentes en cada escena.

Kan (2009) es artista, profesora e investigadora y desarrolló una narrativa visual para abarcar la toma de consciencia de su proceso de “aculturación”. Para explorar la relación texto/imagen en su narrativa visual se basó en los siguientes principios pos-modernos del arte:

- Superposición
- Producción de capas (diferentes tipos de fuentes y tamaños)
- Espacio negativo: Permite que las imágenes del fondo hablen
- Marcos: el texto enmarca la imagen (se lee la imagen mientras se lee el texto)
- Composición: que es lo que yo quiero que domine en la imagen: para dar lugar a significados más profundos dentro de la representación.
- En el caso de la ausencia de texto, la secuencia de las imágenes modula el ritmo de la historia.
- Imágenes como continuación y finalización del significado del texto.

Esos principios fueron la clave para una aproximación al uso de las imágenes. A partir de ellos he empezado a montar distintas presentaciones con las imágenes que tenía, reflexionando sobre qué significa cada uno de ellos. Es decir ¿qué significa hacer una superposición? ¿Cuándo debemos hacerla? El modo como usamos las imágenes, como las posicionamos en relación al texto o a otras imágenes también genera un significado. Yo había sacado las fotos pensando en las problemáticas de la investigación y quería que eso estuviera reflejado a partir del modo como las dispusiera *en* y *con* relación al texto. Y para eso sabía que, más que una lluvia de imágenes, debería estar consciente de qué significado puede tener cada uno de los principios pos-modernos que cita Kan.

Además de esos principios, las fotografías per se suscitaban también un cierto tipo de montaje. Muchas veces fueron ellas que organizaron los temas y sus debidas puestas en escena. En muchos apartados las fotografías - como interpretación de la realidad, que modulan el sentido de lo que se quiere enseñar -, determinaron la relación con el texto, y no al revés.

De ese modo las imágenes utilizadas en la escritura de la tesis ayudaron a organizar y reflexionar sobre:

- Los procesos de aprendizaje: las fotos no son para generar una memoria del trabajo.
- Para qué y para quien se crea un informe,
- Qué problemáticas me planteo en relación al trabajo que voy desarrollar.

De qué modo he usado las imágenes en mi investigación

Una secuencia de fotografías y la creación de una narrativa visual:




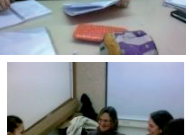

	<p>Daniel ...un grupo que se ve una vez al mes faltar dos veces seguidas es un gran paréntesis. Y ahora son encuentros más intensos y las incomodidades son mayores. No es una voluntad, es lo que está pasando. Y cuando pasa eso es mejor respirar e intentar cogerlo.</p>
	<p>Maria Me parece muy importante lo que dices, pero si hay sentimiento de personas que no se están sintiendo autorizadas tendríamos de repensarnos como grupo. Yo tengo cosas pero no las enseño porque tengo la sensación de haber enseñado muchas cosas. Recuerdo lo que decía Ari el año pasado "eso que pasa en nuestro grupo no pasa en la mayoría de las escuelas". Yo creo que la primera sesión va ser absolutamente potente, que va abrir muchos puntos de luz, pero no hemos sabido viajar. Algunas cosas nos han hecho perder el hilo, los temas me han interesado mucho... Esa mirada, quien somos nosotros, vuelto a la vida de la escuela, de la sala, a mí me va ayudar a escribir sobre las practicas pero no he compartido porque ha habido un corte. Pero creo que hay una responsabilidad de todos, si vemos un compañero y entre nosotros no vemos la necesidad de comunicarnos, de escribimos correos, de enviarnos materiales, nos puede pasar una historia a todos, pero si la gente no ha contestado los correos, no ha habido la presencia...</p>
	<p>Nuria Deberíamos preguntarnos por qué ha pasado eso.</p>
	<p>Anna Que ha pasado es que hubo aquel silencio. En la documentación que sugerí nadie dijo nada y yo he tenido la necesidad y he recorrido a Daniel para decir que nadie había comentado nada. O es que no interesa. Estamos hablando de documentación o estamos hablando de comunidad... si no nos retroalimenta... a mí me interesa mucho.</p>
	<p>Nuria El año pasado habían muchos correos "yo opino..." era cuando nosotras mostrábamos nuestras experiencias, que Ita presentó una cosa muy guapa... y era "para la próxima reunión tu presenta eso...". Yo creo que había un punto.</p>

Figura 1: Fragmento de la reunión del grupo de "projectes de treball". 19.05.201.

Fotografías de Mariane Blotta Abakerli Baptista.

En el tema "Querer estar juntas" de la tesis, las fotografías tuvieron un papel fundamental. De todos los encuentros fotografiados siempre salían imágenes en donde era posible ver que los encuentros no están basados en una "búsqueda de productividad" sino que se pautan en compartir las practicas docentes desde la confianza y del saber que ahí hay un espacio para compartir, sean problemas en las escuelas, o sobre las prácticas docentes o las diversas relaciones que conforman ese entorno. Con otras personas que forman parte de ese entorno. Lo que se busca y se encuentra en el grupo son posibilidades de acción, apoyo, compañía, o un espacio para desahogarse, sin que haya un juzgamiento o critica a los distintos puntos de vista (Lieberman y Wood, 2003).

Las personas quieren compartir con el grupo sus problemas, pero también sus logros, sus felicidades y avances no solo de trabajo sino que de la vida también. Es una alegría poder compartir con el grupo que está embarazada o que se va casar o que le han dado un galardón. Y el grupo lo comparte, lo experimenta y vibra con esas noticias.

Es decir, en los encuentros del grupo se comparte lo personal (pero no lo íntimo) y lo profesional, basado en la idea de que "teacher's professional development cannot be separated from their personal growth" (Nias, 1998:1257). Ambos forman parte de sus experiencias y constituyen sus subjetividades, siguiendo el mismo modo de desarrollo de los proyectos de trabajo, donde la construcción del conocimiento debe pasar por las vivencias personales de cada uno.

La metodología visual que he utilizado para desarrollar ese tema para la tesis fue la de poner las varias imágenes que tenía que (para mí) representaban la idea del "querer estar juntas" en una secuencia vertical, acompañada de un fragmento de una reunión en donde el grupo examinaba el momento de crisis por lo cual estaba pasando.

Es una secuencia larga, con veinte dos fotografías y la única secuencia de imágenes que he utilizado en toda la tesis. La secuenciación aquí tiene la clara intención de hacer con que el lector participe, viva el campo y comparta con las personas del grupo ese "querer estar juntas". En ellas, se puede ver claramente la complicidad que existe entre todas.

Las imágenes fueron sacadas de varias reuniones, y de unas jornadas que el grupo organizó. Son diversos contextos que enseñan que el "querer estar juntas" no es una ilusión ocasionada por un tipo de "síndrome de Estocolmo" sino que es algo que conforma el espacio de las reuniones y que promueve la construcción de conocimiento entre todas.

La superposición

El tema de la superposición empezó a llamarme la atención en las jornadas del doctorado de Artes y educación de 2013ⁱⁱⁱ. En esas jornadas fue posible ver las más variadas estrategias visuales que alumnos y alumnas estaban utilizando en sus investigaciones. Sin embargo, en un determinado momento, una compañera del doctorado, Natalia Calderón, nos alertó sobre el significado que esas estrategias pueden contener y si éramos conscientes de eso o solo era una manera de exponer las imágenes con las cuales estábamos trabajando.

A partir de eso, empecé a reflexionar sobre los principios que Kan señala y sobre cómo debería utilizarlos.



Figura 2: José Mela. (12.2013). Superposición.

Antes de realizar esta imagen, he reflexionado mucho sobre el significado de la superposición. La superposición significa justamente poner una cosa sobre otra y, en el caso de las imágenes, cuando se utiliza el recurso de la transparencia es posible entonces hacer con que una imagen se "fusiona" a otra de modo a formar una tercera imagen, llena de capas de significación. En ese caso la fusión es entonces la mezcla de dos imágenes, en donde una se impregna del significado de la otra, una imagen lleva cosas de la otra y vice versa, en una relación simbiótica.

Así que al superponer una imagen, lo que quiero decir con eso es que estoy juntando dos imágenes que tienen significaciones distintas y que quiero que las dos a la vez digan algo más de lo que ellas por si solas pueden decir.

De ese modo, para realizar la superposición de la “figura 2”, he estado reflexionando sobre el significado que quería generar con esas imágenes.

En el apartado “Lo espacios de encuentro del grupo” reflexiono sobre la cuestión de la participación de las personas en el grupo, es decir, cómo se da; y hago también una comparación con el modo como alumnas y alumnos participan en las clases de las maestras del grupo y como se realiza esa práctica dentro de los proyectos de trabajo.

Para dialogar y provocar la participación del lector, he entonces pensado que podría hacer una superposición con las imágenes de alumnos y alumnas con las manos arriba, esperando para hablar. Sin embargo, me he dado cuenta de que yo, en el texto hablaba de la participación de alumnos y alumnas y también sobre las personas del grupo. De eso surgió el cuestionamiento de que es lo que yo quería con eso, si era enfatizar una acción y utilizar una superposición que “exagera” el gesto o generar un contraste de imágenes.

Entonces me he dado cuenta de que quería generar un contraste, y acentuar la diferencia, y como uno aprende del otro. Si lo que planteaba en el texto era la idea de que existe una relación entre lo que hacen las profesoras en las reuniones y lo que se lleva a sus escuelas, entonces claramente yo debería superponer imágenes contrastantes que evidenciasen qué y cómo uno aprende del otro.

Ampliando los referentes visuales



Figura 3: Mariane Blotta Abakerli Baptista. 09.2013. “Aprender con”.

En la figura 3 también hay una superposición, pero es una superposición sin transparencia, es decir, las imágenes no se funden una en la otra aun que sea posible trazar una relación entre ellas y el pie de foto que lleva.

Para enfatizar el tema de “como las relaciones tejen la formación” he elegido la obra “Web” de Mona Hatoun, que estuvo en exposición en la fundación Miró en 2012. He ido a ver la exposición y he sacado esa foto por gusto personal, sin, en ese momento, pensar en el grupo y las relaciones que

establece. La idea de tejer o de red es un concepto muy fuerte para el grupo y, consecuentemente para el desarrollo de la propia PEPT. Es una de las claves del proceso de aprendizaje y habla no solo de conexiones entre conocimientos, sino de cómo las relaciones entre personas generan ese conocimiento. A la hora de hablar entonces sobre como el grupo construye conocimiento, me vino a la cabeza la obra de Mona Hatoun. Y creí entonces que esa asociación debería estar presente en la tesis, como forma de reflexividad, es decir, como yo, a partir de mis referentes construía la idea de aprendizaje del grupo.

En la obra de Mona Hatoun, los cruces señalan las conexiones y los caminos por donde seguimos tras cada encuentro, así como las esferas de cristal enmarcan los varios tipos de relaciones, y lo que cada uno de se lleva de cada encuentro. De ahí también el modo como, a partir de cada nudo salen otros hilos que van conectarse con otros hilos que también poseen esferas de cristal de distintos tamaños señalando las distintas personas y modos de entender y de estar con los cuales nos deparamos en nuestro día a día.

La metáfora aquí aplicada, aun que parezca demasiado obvia, es provocativa en el sentido de que hace con que relacionemos la enseñanza que llevamos a cabo a una imagen, de modo a que eso nos haga ver como llevamos nuestra práctica docente. ¿Es ella horizontal?

Además, conecto esta imagen a una que he sacado de una de nuestras reuniones, donde una estudiante del doctorado vino a presentarnos un fragmento de su tesis, sobre la cuestión de la documentación, tema que formaba parte de su investigación, y que también era de interés del grupo en ese momento.

En la PEPT el aprendizaje se realiza entre todos. Uno de los principios pedagógicos que orientan la práctica educativa es la construcción de relaciones y asociaciones a partir de temas de interés de alumnos y alumnas (Hernández y Ventura, 1992). Estos temas serán investigados entre todos y para eso se llevan a cabo diversas estrategias, en donde no hay una metodología concreta, ni una única fuente de conocimiento. Sino que se abre el espacio para un aprendizaje colaborativo. Tanto el grupo como personas de fuera, como padres, madres, alumnos y alumnas de otros ciclos o personas de diversos contextos pueden sumarse al proyecto y explicar lo que saben sobre el tema en cuestión. Muchas veces alumnos o alumnas sugieren alguien de su familia, por ejemplo, si son médicos o ingenieros, o artistas, etc. y el tema que están estudiando corresponde a una de esas necesidades. En ese caso, la persona viene a clase y explica lo que sabe sobre el tema.

En las imágenes de las reuniones y de las aulas de las personas del grupo es posible ver que siempre están en corro. La propia ubicación en el espacio representa el conocimiento en red. Sin embargo, al utilizar una imagen del campo del arte, pretendo aportar algo nuevo/provocativo al texto etnográfico. Si la ciencia es la parte crítica, la mirada artística permite una apertura a algo nuevo, de modo a que no interpretemos lo que vemos/leemos solo en función del propio texto, sino que nos ayude a interpretar lo que vemos/leemos en función de lo que vemos.

La metodología visual permite, de esa manera, una mirada propia.

Generando espacios “entre”

La imagen 4 representa el “layout” de impresión de la tesis. Es decir, su relación va construirse a partir de la visualidad que existe en el espacio horizontal que las páginas dobles proporcionan. En la imagen 4 vemos las páginas 169-170 de la tesis, en donde la página de la izquierda no forma parte del texto “principal” sino que trae una información adicional que permite que el lector se aproxime a cuestiones del diario de campo, por ejemplo.

Esa página puede estar a derecha o a izquierda, ya que depende del propio texto. En ella puede haber una imagen o varias, una imagen y un texto (como hay en la imagen 4), solo un texto o cualquier otro “objeto visual”.

No están señaladas pero en su mayoría no empiezan arriba, sino como vemos en la imagen 4, en un determinado punto en donde esté en relación con el texto principal que va al lado. Los espacios anteriores y posteriores sirven como espacios para respirar. Son lugares en donde el lector/a puede generar asociaciones con sus propias experiencias.


<p>Cambios de aulas</p>  <p>Durante el año (2009/2010) hemos cambiado diversas veces de aula en la Facultad de Bellas Artes. El despacho del departamento de pedagogías culturales de la Facultad de Bellas Artes iba a cambiar de edificio y, por cuenta del traslado fuimos al Edificio Adolfo Florense, al lado del edificio central de Bellas Artes. En el 7 de abril de 2010 pasamos definitivamente a ese edificio, aunque cambiamos de sala algunas veces. Y, a partir de septiembre de 2010 nuestro punto de encuentro ya era casi definitivo en el primer piso de ese edificio, delante del aula 21.</p> <p>Más o menos seguimos las salas donde se realizaban las clases del máster de artes y educación. Así que empezamos en el aula 33 en la planta principal, después pasamos al aula 21 del primer piso y luego definitivamente al aula 22 a su lado (actualmente aulas 9 y 10).</p> <p>Eses cambios generaron algunos retrasos en el inicio de reuniones, ya que las personas no sabían dónde estaban las aulas. Había un intento de llegar e incorporarse al tema, pero los saludos eran siempre calurosos y muy afectivos. El hecho de que las reuniones son solo una vez a mes has con que estos encuentros sean siempre muy afectivos. Hay mucho respeto y cariño entre todos. Y siempre que el grupo se encuentra hay mucha charla entre todos, sobre temas variados, que no es de la reunión o sobre la PEPT, como ya he comentado arriba.</p>	<p>Los espacios de encuentro del grupo</p> <p>1. El grupo se repiensa en la universidad</p> <p>Dentro de las categorías temáticas que he identificado en el proceso de construcción de conocimiento del grupo, destaco los lugares en donde el grupo se reúne. Esta categoría está basada en mi observación ya que el grupo no habla sobre eso. Es decir, en ningún momento hemos discutido la posibilidad de realizar los encuentros en algún otro sitio, que no en el espacio de la universidad donde siempre nos encontramos, con excepción de algunas situaciones especiales, como los “sopares” de fin de año, o las jornadas.</p> <p>El “espacio” puede ser entendido de tres maneras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio físico, - Espacio político. (Las relaciones marcan sus propias posiciones) <p>Cuanto a lo físico, la universidad ofrece un espacio “neutral”, que proporciona tanto los equipamientos que necesitamos en las reuniones, como proyectores y/o ordenadores; así como salas en donde el grupo puede organizarse como le convenga.</p> <p>En cuanto a las reuniones del grupo, lo más importante que el espacio físico debería ofrecernos era la posibilidad de ponernos en rollona o alrededor de una única mesa. La rollona es una práctica habitual realizada en la PEPT que facilita la conversación y permitir que todos vean a todos. Esta práctica rompe con el formato espacial de la escuela tradicional en donde nos sentamos todos mirando hacia la pizarra y al profesor que está delante. La rollona también significa “horizontalidad” cuanto al modo de producción del conocimiento. No hay nadie que sepa más que el otro, basado en que esa construcción se hace a partir del compartir experiencias y no contenidos.</p> <p>Esta cuestión está presente en la concepción de la PEPT desde su inicio, cuando los profesores de la Pompeu Fabra empezaron a cuestionar la organización del espacio, la fragmentación de horarios y “la visión de la mayoría de los gobiernos sobre la educación y la forma de gestionarla, que sigue basada en la concepción del alumnado, el espacio y el tiempo escolar presentes en la metáfora organizativa de la escuela del siglo XVII” (Hernández y Sancho. 2002:14). Por eso, entre otras prácticas, se ha adoptado la rollona como forma de organización pues permite que los grupos en cuestión planteen sus propias relaciones sobre los temas que están discutiendo.</p>
---	---

Figura 4: Fragmento de la tesis “Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación” para el doctorado de “Artes y Educación”, en proceso de desarrollo.

La idea de los “espacios en blanco” dentro de la investigación social se origina en la organización investigadora “Mass Observation”^{iv}. Esta organización realizó el estudio etnográfico de una comunidad en donde hacían el registro sistemático del día 12 de cada mes. Y fue llevada a cabo de 1937 a 1950.

En el 12 de mayo de 1937 hubo la coronación del rey de Inglaterra George VI y se pasó del registro cotidiano al registro de un hecho específico mundial. A partir de la ayuda de participantes espontáneos se registró en un diario todo lo que la gente hizo, vio, pensó, y soñó.

Del registro de ese día específico se hizo un libro con el material en bruto, sin ser analizado, fue usado en el libro tal como llegó a la mano de la organización investigadora.

En el capítulo dos se encuentra la “observación in situ”, que presenta la complejidad de la investigación, hecha con los diversos fragmentos que conformaron la investigación. Estos fragmentos no están reducidos o simplificados (como categorías analíticas), sino que mantienen su especificidad. Además, se ha mantenido la heterogeneidad de relatos de modo a abarcar el registro de la acción desde distintos puntos y visiones.

El gran desafío del montaje del libro fue mantener una “escritura” con voces e imágenes en paralelo e incluir también quien no habló. Y es de ahí que surge el concepto de “espacios en blanco” ya que esos espacios son los que representan los silencios en la acción.

A partir de eso, me he apropiado del concepto de espacios en blanco como metáfora del lugar en donde uno puede hacer su aportación, ya que está en blanco, y puede ser rellenado, o no.

Sin embargo, estos espacios poseen una segunda característica. Si la primera es la de generar espacios de diálogo, la segunda es más política. Es la de toma de conciencia del lugar que ocupamos (o queremos ocupar) como espectadores, lectores, o maestras.

A partir de un montaje que involucró a todos los aspectos señalados, he podido organizar las problemáticas que planteaba en relación al trabajo que iba desarrollar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que conforman el modo cómo el grupo construye su conocimiento. Además, las metodologías visuales aquí explicadas ayudan a generar un informe que va más allá de la memoria del trabajo y que permite "open up more channels for others' reception of knowledge and perhaps stimulate a sense of curiosity and motivate readers also to examine the nexus of ideologies embedded in the axioms underlying their everyday decisions and actions" (Khan, 2009:26).

Notas

ⁱ Actualmente el grupo no posee un nombre específico. Cada participante lo llama de distintos modos, pero “Projectes de Treball” es lo más común entre todos y todas, por eso mantendré esa nominación cuando me refiera al grupo. Además de estar en catalán, idioma usado en las reuniones.

ⁱⁱ El ocularcentrismo hace referencia al aumento de la importancia del visual en las sociedades occidentales contemporáneas.

ⁱⁱⁱ II Jornadas Anuales del Doctorado en Artes y Educación. “Compartir y dialogar en torno a la experiencias del proceso de investigación”. Barcelona 13 -14 y 15 de mayo de 2013.

^{iv} Web "Mass Observation: recording everyday life in Britain. Consultada en 04/09/2012. <http://www.massobs.org.uk/index.htm>

Referencias y Bibliografía

AUMONT, Jacques.. [et al.]. 1996. *Estética del cine: espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona [etc.]: Paidós.

BANKS, Marcus. 2010. *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

ELKINS, James y McGuire, Kristi (eds.). 2013. *Theorizing visual studies: writing through the discipline*. New York, N.Y.: Routledge.

HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montse. 2008. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.

GEERTZ, Clifford. 1989. *El Antropólogo como autor*. Barcelona [etc.]: Paidós.

JAY, Martin. 1993. *Downcast eyes: the denigration of vision in twenty-century French thought*. Berkeley (Calif.) [etc.]: University of California Press.

KAN, Koon H. 2009. Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist-scholar. *International Journal of Education & the Arts*, 10(29).

LIEBERMAN, Ann y WOOD, Diane. 2003. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. In LIEBERMAN, Ann y MILLER, Lynne (eds.). 2003. *La indagación como base de la formación del profesorado y a mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. 209 - 223.

MIRZOEFF, Nicholas. 2002. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture*. Reader. 2nd ed. London and New York: Routledge. 3-21.

MIRZOEFF, Nicholas. 2003. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte Y Educación.

NIAS, Jenifer. 1998. Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In Hargreaves, Andy [et al.]. 1988. *International handbook of educational change*. Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic Publishers. 1257-1271.

PROSSER, Jon (ed.). 1998. *Image-based research: a sourcebook for qualitative researchers*. London [etc.]: Falmer Press.

ROSE, Gillian. 2012. *Visual methodologies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hacia una comunidad que reflexiona, imagina, crea.

Towards a reflexive, imaginative and creative community.

Loriana Ambusto

Universidad de Girona

loriana.ambusto@gmail.com



Figure 1: Attraverso l'opera, stage of the film "The visible ritual", National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011, photo Maria Hélène Bertino.

RESUMEN

Esta investigación reflexiona sobre la relación entre la mediación cultural y las prácticas de investigación educativa basada en las artes. Llegué al doctorado después de varios años de investigación, experimentación y activismo en un territorio de frontera entre el arte, la mediación cultural y el compromiso social. Nacer y crecer en una región tan compleja y a veces difícil como el sur de Italia me ha llevado a considerar el arte como una herramienta de transformación social y reconocer en la mediación cultural una especie de misión para contribuir a la evolución cultural del contexto en el que vivía.

En 2007 co-fundé la asociación Eventoarea (www.eventoarea.com) en la cual he trabajado principalmente con el objetivo de ayudar a dar ideas, voz, imagen, identidad a proyectos artísticos y culturales que fueran atestación y narración del deseo de formar parte de una comunidad que reflexiona, imagina, crea. Los proyectos promovidos, apoyados y realizados por la asociación han explorado las áreas de la producción artística, de la reflexión sobre el arte, del compromiso social, siempre promoviendo una colaboración entre artistas, académicos y comunidad que pudiera construir y fortalecer con el tiempo un compromiso entre individual y colectivo. A través de la participación inclusiva, fomentada por la mediación cultural, se abre el camino para la transformación de la sociedad no sólo a nivel cultural sino también metodológico, social, espiritual, ideal y, sobre todo, ético. En torno a los proyectos artísticos y pedagógicos, se injerta y conecta la contribución de Eventoarea, involucrando al mismo tiempo a los artistas y a la comunidad social.

Desde un punto de vista teórico, mi investigación partió de una larga búsqueda en el contexto artístico y cultural italia-

no que tenía como objetivo principal definir el nuevo papel del museo de arte contemporáneo en la construcción de la identidad de una comunidad¹.

De ahí mi especial interés en la investigación del papel de los procesos artísticos como espacio de experiencia privilegiado en la construcción de la identidad individual y colectiva, como oportunidad de relación social y intercambio cultural, como un semillero de experimentación para la creación de nuevos significados y nuevos conocimientos. En estudios anteriores, de hecho, enfoqué la investigación teórica en el análisis del impacto social de las prácticas artísticas, con especial atención a las formas abiertas a la participación del público en el proceso creativo, así como la contribución de los distintos sujetos en la construcción de la obra como sentido. Siguiendo este camino de búsqueda, llegué a A/r/tography que considero no sólo como una forma de investigación viva a través de las prácticas artísticas, sino también como una forma de creación, investigación y aprendizaje dentro de las conexiones rizomáticas en constante crecimiento, explorando la capacidad colectiva de producir conocimiento y, por lo tanto, cambio.

Este artículo explica un proyecto realizado en el Museo Arqueológico Nacional de Reggio Calabria para presentar un ejemplo de cómo la mediación cultural puede intervenir en un contexto social, reflexionando sobre los procesos participativos, el activismo cultural, la educación en contextos no formales y informales y el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas similares a la investigación educativa basada en las artes.

ABSTRACT

This research reflects on the relationship between cultural mediation and educational arts-based research. I arrived at the PhD program after several years of research, experimentation and activism in a border area between art, cultural mediation and social commitment. Being born and grown up in a so complex and sometimes difficult region as southern Italy has led me to consider art as a tool for social change and to recognize cultural mediation as a sort of mission to contribute to the cultural evolution of the context in which I lived.

In 2007 I co-founded the association Eventoarea (www.eventoarea.com) in which I have worked primarily with the aim to help give ideas, voice, image, identity to artistic and cultural projects that were testimony and tale of the desire to be part of a thinking, imaginative, creative community. The projects promoted, supported and implemented by the association explored areas of artistic production, reflection on art, social commitment, always promoting a collaboration between artists, researchers and community in order to build and strengthen over time an individual/collective compromise. Through inclusive participation, furthered by cultural mediation, we open the way to the transformation of society not only on a cultural level but also on a methodological, social, spiritual, ideal, and above all ethical level. Around the artistic projects and educational practices, engages and penetrates the contribution of Eventoarea, involving simultaneously artists and social community.

From a theoretical perspective, my research took off from a long investigation in the Italian artistic and cultural landscape that had as main objective to define the new role of the contemporary art museum in the construction of the identity of a community.

Hence my particular interest in investigating the role of the artistic process as a privileged space of experience in the construction of individual and collective identity, as an opportunity for social and cultural exchange, as a hotbed of experimentation for the creation of new meanings and new knowledges. In previous studies, in fact, I turned my theoretical research to the study of the social impact of art practices, with particular attention to the forms open to public participation into the creative process as well as the contribution of the various subjects in the construction of the artwork as meaning. Following this route of investigation, I landed at A/r/tography that I consider not only as a form of lifelong researching through artistic practices, but also as a form of creation, research and learning within the rhizomatic connections in perpetual growth, exploring the collective capacity to produce knowledge and, therefore, change.

This article explains a project realized in the National Archaeological Museum of Reggio Calabria to present an example of how cultural mediation can intervene in a social context, reflecting on the participatory processes, cultural activism, education in non-formal and informal contexts and development of new methodological strategies related to educational arts-based research.

PALABRAS CLAVE

Mediación cultural, Investigación educativa basada en las artes, Activismo social, Activismo educativo, Museo, Prácticas artísticas participativas.

¹ Esta investigación fue publicada por Silvana Editoriale en 2010 bajo el título *Slow Museum. I luoghi dell'arte contemporanea come spazio d'esperienza per la società* (<http://www.silvanaeditoriale.it/catalogo/prodotto.asp?id=3074>).

KEYWORDS

Cultural mediation, Art based educational research, Social activism, Educational activism, Participatory artistic practices.

ATTRAVERSO L'OPERA

<http://www.eventoarea.com/>

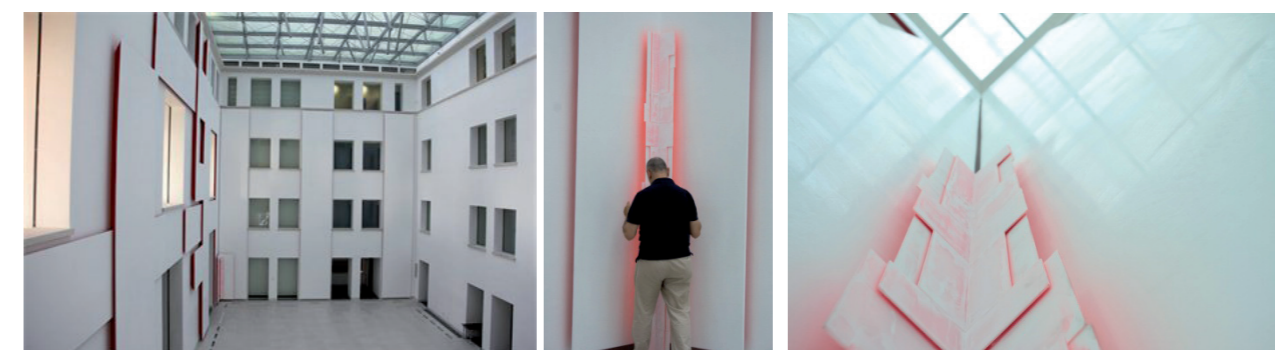
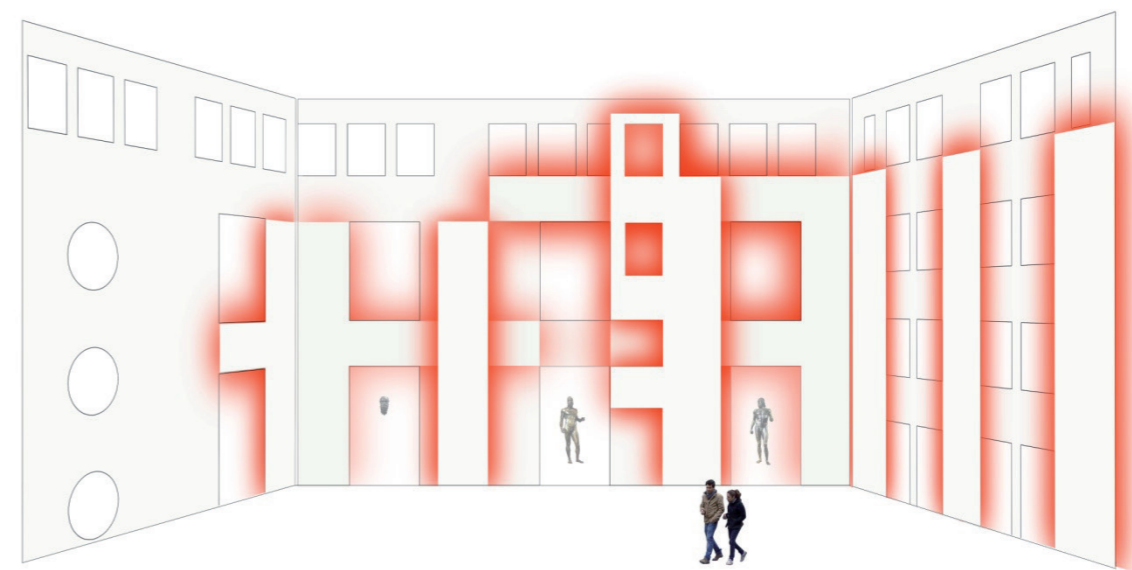
<http://www.flickr.com/photos/101389186@N06/sets/72157635443686396/>

<https://vimeo.com/25185700>

Alfredo Pirri, artista italiano que trabaja en la línea de investigación del movimiento del "Arte povera", ha realizado en el 2011 una gran instalación en el patio cubierto del Museo Arqueológico de Reggio Calabria. El edificio, proyectado por el arquitecto racionalista Marcello Piacentini y construido en 1932, ha sido reformado durante los últimos tres años. Una parte del budget de la obra era destinada a un proyecto de arte contemporáneo con el objetivo de conectar el antiguo pasado de Rhegion, importante colonia de la Magna Grecia, con el complejo presente de la actual ciudad de Reggio Calabria.

La elección de Pirri fue de transformar el patio, nueva entrada del museo, en "Piazza" (así se titula su obra): una plaza abierta al público en el corazón del Museo, una luminosa fisura de presente a través de la cual entrar y recorrer el pasado, descubriendo el sentido profundo de una memoria que alimenta la identidad. Pirri pidió nuestra colaboración para resolver la contradicción entre su idea de crear una instalación que fuera un espacio público y el hecho que éste mismo estaba en obra y, en consecuencia, inaccesible.

Nuestro proyecto, entonces, fue concebido a partir de una reflexión sobre el significado de la obra de Alfredo y, de hecho, constituye un primer germen de la misma: en el momento en que se funda la "Piazza", este espacio comienza a ser experimentado, y así adquiere vida, se construye, asume su propia identidad, configura su aspecto formal. El objetivo fue, por lo tanto, explorar las posibilidades de la "Piazza": producir cortocircuitos y estimular así un proceso que, a partir de la obra, sirviera para trazar un camino en el cual fuera posible en el futuro proceder de forma independiente.



Figures 2-5: A. Pirri, Piazza, project and realization of the installation, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

"Attraverso l'opera" (a través de la obra), así hemos llamado nuestro proyecto para significar que la obra puede ser un medio para otras investigaciones, una abertura hacia nuevas visiones, un campo de búsqueda para explorar nuevos

sentidos y llegar a nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta este objetivo, el proyecto se basó en la interacción de múltiples lenguajes y se articuló en una serie de actividades destinadas a construir alrededor de la obra ocasiones para relacionarse: jam sessions, talleres, videos, entrevistas, conferencias, etc.



Figures 6-7: Attraverso l'opera, phases of the project and realization of the installation, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

UNDERCONSTRUCTION_cruel intention



Figures 8-10: Attraverso l'opera - UNDERCONSTRUCTION_cruel intention, musical performances, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

Bajo este título se reúnen las performances musicales que se han alternado y “encontrado” en el museo durante la realización de la instalación. Los 21 músicos que han colaborado tocaron a veces como solistas, a veces en ensamble, explorando estilos variados desde la música clásica a la contemporánea, desde el jazz a la música electrónica, pasando por los instrumentos tradicionales.

La presencia de los músicos tiene un preciso valor dentro del sentido general del proyecto: una “Piazza” es también el lugar de la música, la ocasión en la cual este lenguaje deviene popular, en la cual el artista interactúa directamente con el ambiente, asimilando las influencias y aprovechando los estímulos a su alrededor.

Los músicos, de hecho, han interactuado con la “Piazza” en un diálogo entre ellos, la obra de arte y las obras de construcción, a veces de forma más íntima, a veces improvisando en jam session.



Figures 11-13: Attraverso l'opera - Underconstruction_cruel intention, musical performances, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

“Attraverso l'opera” ha incluido también algunos talleres didácticos, para que los participantes pudieran sentirse parte activa y explorar el sentido de la “Piazza” y del mismo proyecto.

INQUADRARE L'INVISIBILE



Figures 14-16: Attraverso l'opera - Inquadrare l'invisibile, photography workshop, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

Un taller de fotografía dedicado a los obreros de las reformas del museo para explorar su percepción del lugar. Inspirándonos en la solución visual de la misma obra de Pirri, hemos pedido a los participantes de encuadrar visualmente partes del museo en obras que tuvieran un significado particular para ellos. El resultado es una serie de fotografías tomadas por la mirada de quién directamente ha participado en la transformación y en la evolución del museo, de quién activamente ha construido la “Piazza”, de quien “vio”. Se trata de un testimonio precioso que restituye algo que, para una mirada superficial, quedaría invisible o bien algo que nunca más estará visible ahora que el lugar ha conseguido su aspecto definitivo.

UN MUSEO DA TOCCARE (e suonare)



Figures 17-19: Attraverso l'opera - Un museo da toccare (e suonare), sensory workshop, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

Un taller para niños de escuela primaria basado en la didáctica del método Munari. Los pequeños participantes hicieron una exploración polisensorial primero del lugar y seguidamente de varios tipos de papel. Una vez descubierta la posibilidad de hacer sonar el papel, los niños también realizaron su propia performance musical juntos con los músicos.

VIETATO OLTREPASSARE_presa diretta sul cantiere

Uno de los objetivos del proyecto fue, desde el principio, hacer accesible la “Piazza” ya en el momento de su fundación: esta intención nos llevó a solucionar el problema también de forma virtual, poniendo en las mismas obras una cámara en presa directa conectada con un monitor puesto en la plaza exterior al edificio del museo, de manera que quien quisiera pudiera ver todo lo que estaba pasando en su interior aunque fuera cerrado al público. La misma cámara también estaba conectada en streaming on line en el sitio web de la asociación.

MISURA AMBIENTE_dialoghi con l'artista

Durante los meses de la realización de la “Piazza”, hemos organizado unos cuantos momentos de debate con el artista, con la intención que los ciudadanos pudieran conocerle en persona y escuchar de su misma voz cuáles fueron las intuiciones y las intenciones a la base de la investigación artística que llegó, al final, a la definición visual y plástica de la “Piazza”. De esta manera la gente ha podido conocer a fondo la obra ya antes de verla físicamente, afccionarse emocionalmente en esta, sentirla propia, como un patrimonio de la ciudad y, desde luego, de cada uno de los ciudadanos.



Figures 20-22: Attraverso l'opera, stage of the film "The visible ritual", National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

Todas estas actividades entran y animan otro proyecto artístico, un video que narra la "Piazza" a partir del momento de su ideación. Hemos encargado dos jóvenes artistas, el videomaker Andrea Coppola y la fotógrafa María Helene Bertino, para que trabajaran a lado de Alfredo Pirri, aprovechando esta ocasión para favorecer una colaboración entre una línea de investigación más madura, rigurosa y poética y unas visiones más contemporáneas.

The visible ritual no es un simple documental que relata los acontecimientos, es más bien una entrevista/narración a partir de la obra de Alfredo Pirri y de su línea de investigación artística se abre a una reflexión sobre la obra de arte en general, sobre los procesos artísticos, sobre la creación de la obra de arte, sobre su capacidad de injertar relaciones y conexiones con otros lenguajes y otros campos de búsqueda, sobre su increíble esencia propulsiva para la germinación de relaciones creativas y críticas, el encuentro de conocimientos, intuiciones, visiones.

CONCLUSIONES

Un proyecto de mediación artística es un lugar de la posibilidad, un espacio temporal donde pueden ocurrir, concretarse y estructurarse acciones y relaciones, pensado no para enseñar sino para "hacer visible" lo que adviene dentro de los procesos creativos: una invitación a observarlos, a interrogarlos, a comprenderlos y hacerlos propios, participando en ellos directamente.

Desde este punto de vista, formar parte de "Attraverso l'opera" significa contribuir a dar ideas, voz, imagen, identidad a un proyecto que quiere, antes que todo, ser testimonio y narración del deseo de formar parte de una comunidad pensante, imaginativa, creativa.

Al ser un momento para compartir un espacio y una acción, "Attraverso l'opera" ha sido también una oportunidad para reflexionar sobre la comunidad como ambiente que recibe las expresiones individuales dentro de una estructura organizada.

Unirse a una comunidad es reconocerse en un sistema de ideales, valores, tradiciones, en un sistema de significados que, en conjunto, genera una común identidad. Dentro de la comunidad encuentran lugar y significado las diferencias, en un diálogo que logra mediarlas y reconducirlas hacia una perspectiva unitaria, hacia un sentido que va más allá de la temporalidad finita de las existencias individuales y que deviene historia en búsqueda de la inmortalidad.

Todos nuestros proyectos de mediación artística tienen el objetivo de explicitar una modalidad de creación artística inspirada en el concepto de "opera aperta", donde la acepción materica deja lugar a un proceso en el cual se entrelazan las contribuciones del espectador y del artista en una relación dinámica que ve participar ambos configurando la obra de arte.

Las poéticas contemporáneas viven la "apertura" como la posibilidad fundamental del espectador y del artista, en la cual por fin se concreta una relación no unívoca justo entre artista, obra de arte y espectador. En la obra el artista plantea unas preguntas y estimula una dialéctica entre la estructura formal de la obra y la capacidad del espectador para interpretar, cada vez, las oportunidades sugeridas de la misma obra. De este modo el público, a partir de simple espectador, se convierte en co-autor y, al mismo tiempo, la obra se somete a un cambio sustancial, ya que su significado no reside tanto en la concreción del objeto como en la dinámica relacional que ella instaaura. El espectador se ve así directamente involucrado en "hacer arte" de manera cada vez más dialogante.

«L'opera è «aperta» come è «aperto» un dibattito: la soluzione è attesa e auspicata, ma deve venire dal concorso cosciente del pubblico. L'apertura si fa strumento di pedagogia rivoluzionaria»². En el momento en el cual se abre para ser formada, la obra deviene formativa, porque responsabiliza al espectador que está llamado a participar en persona

2 U. Eco, *Opera aperta*, Tascabili Bompiani, Milano 2004, p. 45, virgolette e corsivo dell'autore.

(trad.: La obra está "aperta" como está abierto un debate: la solución es esperada y deseada, pero tiene que venir de la participación consciente por parte del público. La abertura se hace instrumento de una pedagogía revolucionaria.)

y en concreto en el proceso de creación artística. La obra, por ser una forma de ver el mundo, no solamente estimula la imaginación y la sensibilidad pero sobre todo solicita la conciencia en la acción y, por lo tanto, motiva a una reflexión más amplia sobre la existencia. Participar en el proceso creativo necesita no sólo una experiencia estética si no exige también un compromiso ético. Por esta razón, Joseph Beuys decía: - en todas mis acciones trato de concienciar al hombre de sus posibilidades creativas, las únicas que pueden darle la libertad.

Emerge una visión para la mediación cultural muy cerca de las prácticas educativas: para nosotros, es fundamental que cada proyecto genere producción de sentido, conocimiento, cambio cultural. Y, al mismo tiempo, cada proyecto constituye también una ocasión para implementar una investigación en el campo de las artes visuales, de la educación, del compromiso social.

La reflexión sobre las implicaciones didácticas de este tipo de proyectos de mediación cultural sugiere una transposición en las prácticas de la mediación cultural de las metodologías educativas y a/r/tográficas. De hecho, se trata de crear situaciones donde rizomáticamente se relacionen artistas, investigadores, educadores, ciudadanos... en una palabra: personas. Trabajar en los espacios intersticiales, en la frontera entre el arte, la educación y compromiso social, nos lleva a considerar la participación en el proceso creativo como un medio de auto-percepción y auto-conciencia, y como ejercicio para la creación de una conciencia social.



Figure 23: Attraverso l'opera, phases of the project, National Archaeological Museum of Reggio Calabria, 2011.

REFERENCIAS y BIBLIOGRAFÍA | REFERENCES and BIBLIOGRAPHY

- ADAMS, L. S. (1996) *The methodologies of art: An introduction*. Boulder, CO: Westview Press.
- APPLE, M. W. (1999) *Power, meaning and identity: Essay in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- BARONE, T. (2008) How art-based research can change minds. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmum (Eds.), *Art-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.
- BARRETT, E., & Bolt, B. (Eds.) (2007) *Practice as research: Approaches to creative arts inquiry*. London: I. B. Tauris.
- BARRETT, T. (2008) *Why is that art? Aesthetics and criticism of contemporary art*. New York: Oxford University Press
- BARTHES, R. (1968) *Elements of semiology*. (A. Lavers & C. Smith, Trans.) New York: Hill and Wang. (original work published 1964).
- BAUMANN, Z. (2007) *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity press
- BENJAMIN, W. (2000) *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. *Arte e società di massa*. Torino: Einaudi. (original work published 1936).
- BOURDIEU, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: siglo xxi editores s.a.
- BOURRIAUD, N. (2002) *Relational Aesthetics*. (S. Pleasance & f. Woods, Trans.) Dijon, France: Les Presses du reel. (original work published 1998).

- COSTANTINO, T. E. (2002) Problem-based learning: A concrete approach to teaching aesthetics. *Studies in Art Education*, 43(3).
- DANTO, A. C. (1986) *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press.
- DEBORD, G. (2005) *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre- textos.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1987), *A thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: University of Minnesota Press.
- ECO, U., (1971) *Le forme del contenuto*. Milano: Bompiani.
- ECO, U., (1968) *La definizione dell'arte. Dall'estetica medioevale alle avanguardie, dall'opera aperta alla morte dell'arte*. Milano: Garzanti.
- ECO, U. (1962) *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. Y STURH, P. (2005): *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- ESCAÑO, C. y VILLALBA, S. (2009) *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Diferencia..
- GARDNER, H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1990) *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- GERGEN, K. (2006): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, I. (2003) *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (2006) *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- IRWIN, R. L., & DE COSSON, A. (Eds.) (2004) *A/r/tography: Rendering self through art-based living inquiry*. Vancouver, British Columbia: Pacific Educational Press.
- IRWIN, R. L., ROGERS, T., & WAN, Y. (1999) *Making connections through cultural memory, cultural performance, and cultural translation*. *Studies in Art Education*, 40(3).
- LEAVY, P. (2009) *Method meets art: Art-based research practice*. New York: Guilford Press
- MARÍN, R. (2005) "La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArtInvestigación Educativa." En Ricardo Marín Viadel (ed.) *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada, Granada. p. 223-274.
- MERLEAU-PONTY, M. (2003) *Fenomenología della percezione*. Milano: Bompiani (original work published 1945).
- MCLAREN, P. (2008): *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- SPRINGGAY, S, IRWIN, R., & KIND, S. (2007) *A/r/tographers and Living Inquiry*. *Handbooks of the Arts in Qualitative Research*.
- SPRINGGAY, S., IRWIN, R., LEGGO, C., & GOUZOUASIS, P. (Eds.) (2008) *Being with A/r/tography*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- SULLIVAN, G. (2004) *Studio art as research practice*. In E. W. Eisner & m. D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SULLIVAN, G. (2004) *Studio art as research practice*. In E. W. Eisner & m. D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SULLIVAN, G. (2005) *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- SULLIVAN, G. (2006) *Research acts in art practice*. *Studies in Art Education* 48(1).
- SULLIVAN, G. (2007) *Creativity as research practice in the visual arts*. In L. Bresler (Ed.) *International handbook of research on arts education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.



at a time making it easier to be incorporated in the larger visual map. This composition elicited a thought-provoking, non-linear perspective to this particular portion of the visual data.



Figure 3, 4: P.Zantingh (2013) *Scanned pages from visual journal*. Mixed media

Applying these empirical devices enabled me as a visual learner to gain access to the complexity of this project, the nature of social relationships, as well as my teaching practice and pedagogic beliefs. Using a mapping system based on emerging themes, I created a visual chart by way of a video:

<https://vimeo.com/74288717>. This helped me decipher and untangle the text, facilitating increased access into the subtleties of the data. Word and image will meet and marry as “they empirically and theoretically examine the hybrid or third space” created as art and inquiry—or image and word—meet, which they view as a merging of subjective and objective” (Leavy, 2009, p. 232).



Figure 5: P.Zantingh (2013) *Visual map of collected data*. Digital collage.

The mixed method approach to this project has allowed me to collect a wealth of data with a multiplicity of perspectives regarding my questions on love, art, and fear. These methods were effective as they helped me gain insight and knowledge into art education practices as they relate to this group of adult women learners in a community art setting. Phenomenology and lived experiences have allowed me to collect anecdotes and conversations in an authentic manner from the viewpoint of the women in the *Space for drawing* group. Using autoethnography has situated me in such a way as to gain a vantage point through my own lens as an educator and artist, and arts-based research has provided pleasing and fascinating information from a visual perspective. The influence of action research opened up opportunities for involvement by the women and allowed for a transparency in this project by reinforcing the learning and

ownership of the material that was taught. All of these methods have facilitated gaining access to the answers to the research questions posed and to increased knowledge in the field of art education. This study unveiled and shed light on my teaching experiences as I explored my own attitude, values, and art educational approaches.

Reflections and discoveries

I gained new knowledge about teaching and the importance of becoming aware of your students’ strengths and weaknesses as individuals and as students. In the SFD group, the strengths and weakness in their art practice and their personalities began to merge and it was difficult to distinguish the two sometimes. As an educator, there are times when this is an asset and other times when this realization becomes so significant that it places students in a discriminating and preconceived category where these qualities begin to define the person.

Earlier education was often woven into the conversation as we drew. Many of the women came from a time in education when things were either right or wrong and this attitude quickly came to the fore, causing anxiety in some. After several weeks, however, this began to dissipate as most of the women started to understand that observational drawing is a practice and requires many hours of experience but is something that one can learn.

Describing the space as encouraging, sharing, Zen-like, safe, and validating, the women named several essential ingredients in designing a favourable climate for successful learning. Filled with warmth and care, the physical space was aesthetically pleasing, filled with natural light and delicious smells of freshly brewed coffee and soup. Bonding over food helped us develop our friendships, and this in turn improved our art-making skills, once again merging and blurring boundaries.

Exchanges between the women were peppered with invaluable information about their reaction to what was taught, what they learned, and what seized and spurred them on to more difficult tasks. There is a phenomenon that happens to someone who is learning to draw and that is the expansion that occurs in the quality of skill and technique. As Richmond writes, “in order to satisfy the eye, technique has to serve the work” (Richmond, 2009, p. 96). In other words, the work needs to be balanced and grounded in seeing, making technique neither an opponent nor a star. This balance can only be achieved through experience and with each experience comes more growth.

With the objective of building confidence and reducing fear in art-making, some of the art projects in the weekly sessions were simply included to produce aesthetically pleasing results with minimum effort. For example, using a post-modern approach for a collage project, I encouraged the women to be self-expressive in their individual works and to feel free to enjoy the process, but also to produce an interesting end product. Existing materials like collage and simple line and colour dictated their design decisions, and made it simpler to accomplish affable outcomes. One of the art activities involved an inside/outside self-portrait and required everyone to think about herself and find colours and images that reflected their feelings. Participating in this collage art-making project diminished

fear greatly and gave some of the women enjoyment and a strong sense of accomplishment, but it irritated others because in their view, the art-making was childish and required little skill. What I thought was simply a motivating diversion to help some in the group gain a stronger footing in art-making technique and self-expression became a contentious issue. There appeared to be a strong disconnect between understanding the value and significance of self-expression in an abstract collage compared to self-expression in observational drawing. Debating this issue and attempting to define the nature of visual art and all it encompasses would naturally require much more time and resources. To the women in the group, it was simply a question of realism versus abstract art. Does the capacity and skill to produce realistic art have greater value than work produced in self-expressive abstract art? This incident reinforced the notion and significance of using historical and contemporary examples in art education and to not just teach in a vacuum but to approach art education holistically by including art history and technical skill.

After much discussion as a group, we decided to focus on drawing for the remainder of the lessons. Observational drawing was a good fit for this group because the benefits of training their eyes to look deeply at things increased their confidence. I had developed the lessons in a formalized way and the women became used to the patterns of beginning our sessions with motivational examples of art, demonstrations, warm-up exercises, art making, and critiques.

Working in the small journal sketchbook during the classes helped us form a studio-based space instead of a classroom-type space and the distinction was quite significant. Levelling the playing field and encouraging everyone to work at their own pace, from their own specific place of expertise, it also helped identify problems as we worked. For example, I could show the women how to incorporate shadow and line from my own sketches. I also made a commitment to the group that I would always document the artwork by including examples or by drawing directly in the journal. This weekly journal helped me bridge the gap between clinical observer and participant and the journal itself became an object of interest among the women. By joining in the art-making, a connection was formed with the participants and it established a sort of art studio practice space instead of an art class solidifying burgeoning relationships. Teaching happened in the making together.

Conclusion

From the outset, one of the women admitted to being afraid of learning to draw, believing that she would never be able to produce anything. She often compared herself to others in the group and sighed heavily when she was frustrated. I was unable to convince her that quitting was not the answer but that “art is all about starting again” (Bayles & Orland, 1993, p. 10). In contrast, another woman admitted to being afraid of facing the blank paper but pushed through and found the confidence to progress to the point where the enjoyment of drawing made her begin to do it on her own. Indeed, many artists are afraid of the blank canvas and the materials that fire and awake our imaginations with possibilities. Artists are also fearful of competition and what others think because

we live in a world that is viciously competitive and sets hard standards (Bayles & Orland, 1993). Artwork is ordinary work that takes courage to keep doing and “artists learn to proceed, or they don’t” (Bayles & Orland, 1993, p. 117). Some women learned to work through their fears and others did not.

In reflection on this completed work I am renewed in my convictions that developing a creative skill—like drawing—later in life is related to rejuvenation, renewal, and helping an individual overcome fear. However, fear is a complicated emotion that is closely linked to how insecure one may feel. Although confidence gained in pursuing a creative practice may help an individual gain assurance, it may not be enough to overcome fear, especially if the individual does not work at it. Art is about beginning again and again, and the work required in becoming accomplished involves loving it enough to keep going. As an art educator, I hope that my love of teaching my craft will get caught and transferred to my students in such a way that they begin to develop a love for the arts, an understanding that it takes commitment, and a joy in seeing.

As our populations (world-wide) continue to live longer, the benefits of life-long learning, especially in creative pursuits have very positive consequences. This area of art education demands a closer look and more study in order to fully comprehend these affirmative outcomes.

Is the ability to “draw well” related to increased emotional awareness and empathy toward others, allowing learners to move towards greater understanding of love and care in teaching and learning? Because life drawing involves seeing and looking carefully by developing an eye for detail I believe that this life skill can be transferred into other areas. Helping others see beauty in ugliness is something many artists (Edward Burtynsky, Kathe Kollwitz, or Rembrandt to name a few) do in their work and if this conveys a certain empathy in the viewer, then how much greater could this be for the student artist in developing empathy, love, and care? When you learn how to see many things become more interesting and beautiful. Aesthetic qualities of creativity through art practice and especially developing an eye can be nurtured anytime in life, and create an appreciation for not only art but also beauty and light.

Creating a community of inquiry and developing art practice skills in drawing became an avenue for friendship, care, and love, and did indeed help some of the women overcome their fears. Was it the fact that their confidence in learning a new skill helped them overcome fear or was it the fact that they were part of a community of learners that were all engaged in doing the same work? I believe the answer is both, along with a commitment to persevere in the work and an educator who loves her practice. Community and the commitment to persevere in the work is the answer. The women grew tremendously in their skill as artists and in their appreciation for the arts and aesthetics. Art was the common denominator in the group and the reason the group came together in the first place. However, the friendships that developed in the group became the reason to continue, even when the artmaking proved difficult at times. After all, several of the women concluded their interviews by saying it was “time for soup.”

Although there is no perfect love on earth, love for others and for the making of art does have the capacity to break down fear.

Bibliography

- Bayles, D., & Orland, T. (1993). *Art & fear*. Santa Barbara: Capra Press.
- Berger, J. (2011). *Bento's sketchbook: How does the impulse to draw something begin?* New York, NY: Panteon Books.
- Betti, C., & Sale, T. (1997). *Drawing: A contemporary approach*. Toronto, Canada: Wadsworth Thomson Learning.
- Cohen, G. (2006, Spring). Research on creativity and aging: The positive impact of the arts on health and illness. *Generations* , 7-14.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grumet, M. (1988). *Bitter Milk: Women and teaching*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in Feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* , 14 (3), 575-599.
- Irwin, R. S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative inquiry* , 11 (6), 897-912.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International journal of qualitative studies in education* , 19 (1), 35-57.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Art-based research practice*. New York: The Guilford Press.
- Lindauer, M. (2003). *Aging, creativity, and art: A positive perspective on late-life development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1982). *Creative and mental growth*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Maslen, M., & Southern, J. (2011). *Drawing Projects*. London, UK: Black Dog Publishing.
- Meadowcroft, B. (1999). *Painting Friends*. Montreal: Véhicule Press.
- Merriam-Webster. (2014). <http://www.merriam-webster.com/dictionary>. (Merriam-Webster Incorporated) Retrieved January 13, 2014, from www.merriam-webster.com
- Nicolaides, K. (1969). *The natural way to draw*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nouwen, H. (1969). *Intimacy*. San Francisco: HarperCollins.
- Palmer, P. (2005). *Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education*. Retrieved April 2013, from Center for Courage and Renewal: <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/heart-and-soul>
- Patterson, M., & Perlstein, S. (2011, Summer). Good for the heart, good for the soul: The creative arts and brain health in later life. *Generations* , 27-36.
- Pearse, H. (2006). *From drawing to visual Culture*. Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Richmond, W. (2009). *Art without compromise*. New York: Allworth Press.
- Van Manen, M. (1989). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Saybrook Review* , 7 (2), 135-170.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: The Athlone Press.

The Compromised Audience

La Audiencia embaucada

Lena Séraphin

Doctoral Candidate

Department of Art

Aalto University School of Arts, Design and Architecture

lena.seraphin@aalto.fi

Abstract

This paper begins with an outline drawing connections between fiction and delusion. I continue by turning fictionality into a device in artistic practice. I will then give an account of an exhibition that positions the spectator within fictionality, whilst being deprived of definite meaning. However, a withdrawal from meaning as reality, may function as a potential.

My case includes an artistic practice with a fictitious collaborator. This partnership is manifest in the on-going process titled Lena Séraphin, Andrea Meinin Bück and The Don Quixote Complex. The work consists of letters, drawings, imagery and documents from the Finnish Defence Force and the Imperial War Museum in London. The archival photographs are repurposed in the exhibition. They are exhibited in a narrative context in order to show that interpretation is contingent (to context).

In order to present a fictitious figure as true I have to fully claim the illusion of fiction. As a result, the audience is being compromised. This can be regarded problematic, but in my paper I regard fictionality as a productive method. Conclusively the fictitious data will be interpreted anew arguing for belief rather than knowledge. Interpretation is less seen as acknowledgment of contents than an encounter with a hybrid self that drifts between substance and insignificance. A fictional approach stresses subjectivity, designs potential and is independent of the proliferation of meaning.

Keywords; fictionality, subjectivity, the double, potential, doxa

The Compromised Audience

This article presents a motif, that concerns a blurring of fact and fiction. The Don Quixote Complex, refers to identification as a total process, a problematic state according to Jay Martin. He argues that “The identification does not stop at resemblance – it becomes total, incorporating the violent and depressive aspects of the fictional character without self-examination, in a completely scrutinized, indiscrete manner (Martin, 1988, 81).” However, as I demonstrate in artworks and presentations, identification in art can be a productive device. In order to argue for a constructive use of identification in art, this paper begins with introducing a fellow-artist and counterpart Andrea Meinin Bück. The presentation is based on artistic collaboration and an over ten-year-long correspondence. Our mutual exhibitions consist of images, both artistic photographs and documentary material, drawings and excerpts from letters. Meinin Bück is an Austrian photographer and a documentarist of European cultural heritage under the threat of demolition. In her work she has become acquainted with cultural heritage sites that are threatened because of aggressive new construction and inadequate resources for renovation. Meinin Bück has become increasingly disillusioned about the factors that drive the preservation of cultural values and her burning interest has resulted in radicalisation. Lena Séraphin is a Finnish visual artist and currently a doctoral candidate at the Aalto University in Finland. Her research investigates the potential of fictionality in contemporary arts. Séraphin completed a radioessay titled *The Life-thirsting Shadow*, showcasing the literary motif of the double for a broad audience, in 2013 for YLE/Radio Vega. Writer Kurt Vonnegut has shown in his works, how people come alive when they are in character and play a role (Vonnegut, 2010). He conveys a conception of art as a transformative force. Vonnegut published a short story entitled *Who Am I This Time?* in 1968. However, it had been published as *My Name Is Everyone* in 1961. The two titles summon a question and an answer. Vonnegut requests identities and answers by opening potential for projected subjectivity. The literary motif of the double or the *Doppelgänger* can be regarded as a study of projected subjectivity. My work with Andrea Meinin Bück brings the double into a visual contemporary realm.

I became acquainted with Andrea Meinin Bück via a plethora of disreputable articles in the French media

thirteen years ago. At the time, Meinin Bück, an Austrian photographer born in 1968, had a contract with the Vera Incessu Patuit Dea Foundation.¹ Her assignment was to document European cultural heritage on the verge of abandon. In her work, she visited cultural heritage sites that were threatened because of aggressive new construction and inadequate resources for renovation. She became increasingly disillusioned about the factors that drove the preservation of cultural values. Her burning interest resulted in radicalisation. On one tragic night thirteen years ago, good intentions led to shocking consequences. Meinin Bück has been serving a life sentence for the murder of a French property agent since 2001.

Liebe Lena,

10/12 2001

Thank you for your kind letter and interest. Yes, I do get a lot of post, most of it is twisted fan mail of all sorts. Some see prison like a resort. My vacation is of a permanent nature, not really holidays when it lasts forever. I don't have access to the internet so emails are not possible, but please do read my note as one of many to be sent northbound.

Andrea

Andrea Meinin Bück was both arrested and released in 1998, and convicted as late as 2001. The court processes have been obscure and even ambiguous, as some forensic evidence has been neglected. The crime was committed in Arbresle, in south-eastern France when Meinin Bück was carrying out a commission for VIPD. Her project was to photograph the eighteenth-century Louis Quinze-style castle, le Château Guereule. According to what was originally stated, a disastrous accident had taken place. The damage affected by a spring mistral resulted in power cuts and a large part of the telephone landlines in the entire Rhône district were mute. During heavy nightly rainfall the property agent Michel Le Boeuf had volunteered to ensure the wellbeing of Meinin Bück and her two assistants, Jean-Paul Klevemühle and Steven Aldrich, at the isolated château. Le Boeuf was mistaken for an intruder. He died of a brain haemorrhage due to blows by a blunt object.

Lena

2/10 2005

Today I'm not doing anything at all. My cell is transforming and I want to enjoy that. I asked to draw the starry sky on my ceiling but I wasn't granted permission to use paint. I drew on the wall instead, a beast with horns and a blown up belly is my adoration now. During nights I whisper its name, Bête.

Yours, Belle

After her release in 1998 new substantial evidence was detected and numerous cross-examinations were conducted. They led to a more accurate and more unsettling picture of events. Klevemühle, Aldrich and Meinin Bück had a joint project, which was defined as a folie à trois syndrome. A throw of a single die had provoked the killing. The trio decided that the winner would have the opportunity to manifest what they regarded as real power. A carrier bag from Carrefour stuffed under a staircase eventually revealed the truth: A stained wig, a VIPD yearbook entitled Personality and Culture on the Verge of Abolition, tattered clothes with semen and cut-outs from papers. Surprisingly, Andrea Meinin Bück was the sole person to be arrested for the murder.

To you

11.14 2007

I look at myself as a fading reflection. A mirror showed how contrasts slowly disappear. The light was bleached, washed out. My hair faded, my eyebrows disappeared. My facial features were flattened. I tried to stare at them to keep them there, but I disappeared. I poured out of the mirror.

From

Meinin Bück acted according to her ideals, believing that she was taking society towards a better direction, but her dedication carried her to a borderline state. Sentiment and judgment became obscured. As a result of a ten-year-long correspondence we held a mutual art exhibition in 2011. It was entitled Lena Séraphin, Andrea Meinin Bück & The Don Quixote Complex. It depicted a journey to a destructive borderline and the way back to reality – a reality that frightens Meinin Bück. "I don't need to give in to senseless intentions any more, but it is difficult to distinguish what is real and what isn't, to be who you are without assuming a role."²

Identification as potential

Miguel de Cervantes' novel The Ingenious Gentleman Don Quixote of La Mancha dates from 1605 and 1615. Alonso Quijano, the protagonist, assumes a new identity in order to measure up to the ideals he adopts from chivalric romance novels. Quijano's case is acknowledged in the novel. He suffers from false identification due to too much reading. In order to expel the magical powers of fiction, holy water is sprinkled and books are burned as a means to exorcise fictionality. A blurring of fact and fiction, described by Jay Martin as possession, takes place.

Dear Lena

17/9 2008

Steven, Paul and me slipped into being saviours on a mission of god knows what. We were sent to Italy by Vera where a family was planning to sell their 17th century park. I mean the parks actual future lied within a shopping mall. What might they have there then? A Gourmet Kitchen Exquisite Hyper World? Our idea or the lesson was to break into their home and give them a good fright. "If you sell the park, something bad happens." And when it didn't work out I collapsed. Yes and no. I can look back at it now. But it makes me estranged. Because I really, truly loved that park. For me its demolition was a personal loss. Why should beauty be something I can't keep? The destruction of the green theatre was a breaking point for me. A bit difficult to say but humanity was lost in me and for me. I rejected everything.

A visual transformation towards the Don Quixote Complex can be seen in Meinin Bück's photographs from 1998, shot shortly before the tragic events, when her ever more utopian fight for building conservation led to the irrevocable conclusion. Was art making a catalyst, a triggering factor generating radicalization? I quote critic Harri Mäcklin's response

"Meinin Bück's photographs can only be described as eerie: derelict houses, overgrown parks where something unknown lurks behind wild bushes, faded signs of human presence, decrepit statues, and spider webs where raindrops form pearl necklaces. The images are dominated by melancholic anticipation, almost intolerable silence. The ominous nature of the works increases when you know what they drove their creator to do (Mäcklin, 2011)."



Andrea Meinin Bück, Petite Dove, 1998

Meinin Bück referred to a particular image, The Petite Dove, as an auto-portrait. When I commented on the genre, she described her entire production between 1996 and 1998 as auto-portraiture. This is an evaluation given in retrospect, a post-construction that does not include an intentional output. But even so, it has an impact on the self-portrait. In this case it depicts what the pictured person sees. The French philosopher Jacques Rancière discusses literary theorist and semiotician Roland Barthes' concepts of studium and punctum as concepts reducing photography to transportation arguing that "Thus, he [Barthes] makes photography into transport: transport of the unique sensible quality of the thing or the being photographed to the viewing subject (Rancière, 2011, 110)". Barthes associates an optical relationship with a tactile relationship. I find that Barthes gives the photograph a compensating quality and installs it with void promise. Rancière continues exposing a repudiation of knowledge in order to reach the effect of transport. "To play the image against art is, then, not only to negate the character of the image as object of fabrication; it is almost to negate its character as something seen (ibid)." Barthes unleashes the beast as a mania of the gaze, but in turn Rancière marks the release as a dispossession or a subjugation to the transportative traits.

I suggested that Meinin Bück should continue with auto-portraiture by making new works. She declined, and chose to reconsider some of her previous motives. She desired to repossess her gaze and to regain authorship. With therapeutical guidance Meinin Bück reworked photographs, adding comments, line drawings, the routes of movements, points of reference and her signature with a black marker pen. Meinin Bück reflected on the process, stating that her sombre shadow, the Doppelgänger, had finally vanished. There are many writers that share authorship to her present life. The Doppelgänger is an allusion to the name referring to her that was used in the French yellow papers. She was referred to as La Rouquine or the Redhead. A pun inspired by her ginger hair has operated as a stigmatic baptizing and a sordid neonominalism. Both the French and Austrian media have written about the crime according to a cultural script concerning female criminals. It is evident that morbid psychological games and immense pressure stimulated the events. The public contempt of Meinin Bück has been fervent and has had an impact on the court decision. The sentence concerned a single defendant although three persons committed the crime.



Andrea Meinin Bück, Château Guereule, 1998 & 2004

The illustrious state of identification

Cervantes' protagonist Alonso Quijano embraced his fictional state. "There it seems to him that the sky is more translucent and the sun shines with a new clarity; before him lies... (Cervantes, 1605/Grossman, 2003, 429)" Another way to express a transgressive state is "The sky here will seem more translucent, and the sun will shine with a new kind of clarity (Cervantes, 1605/Montgomery, 2009, 381)." An uncertainty of what is accurate or faithful becomes evident when one compares translations. "Here it seems to him that the skies are clearer, and that the sun shines with a different brightness; and here his gaze...(Cervantes, 1605/Rutherford 2003, 456)" Differences seem to be inherent when moving from one version of the novel to another. Even short exclamations can be rendered in quite different words. Appraisal such as "That is a fine thing to say! (Cervantes, 1605/Montgomery, 2009, 381)" can be as good as "That is really good (Cervantes, 1605/Grossman, 2003, 428)!" or even "Now that is a good one (Cervantes, 1605/Rutherford, 2003, 456)!"



Andrea Meinin Bück, Your soul is nectar of love, 1997

A black swan is the term describing the odd incident that can change the course of events. It is the inherent error or the unexpected as a substantial element. Andrea Meinin Bück suffers from institutionalisation and does not want to be released. And what are the odds for her to have singular authorship of her life? She claims that she has lost the inner notion of community.

Lena,

23/5 2009

Everything stopped in Guereule. All was calm and still the morning after the killing. Quiet like in Blütengasse. I was barefoot. Steven and Paul had already left, or fled like they said. I walked in the raped building and saw Michel on the bottom of the staircase. I didn't know why he was lying there. I sat down and spoke to him. J'ai dit que je l'aimais. I loved him, I love you. Michel was the traitor I loved. I continued outdoors, to the patio, through the cherry orchard and continued toward Arbresle. The road was almost washed away by the rain. My step left imprints, left, right, left, right, left. I ran but the imprints were attached to me like soil is earth. This has been my home and my

world for more than eight years. In meetings we are guided to integrate both good and evil. To make a full picture, but we sit in a circle and my eyes wander off and look at the whiteness of the walls. It reminds me of the silence at home, in Blütengasse. A.

Double as Potential

The fictitious character Andrea Meinin Bück functions as an artistic device in the artworks that stem from the collaboration titled Lena Séraphin, Andrea Meinin Bück & The Don Quixote Complex. I design artistic research being based on and in fictionality. In order to present a fictitious person as true I have to fully claim the illusion of fiction. As a result of this assertion, the audience or the reader is compromised. This can be regarded problematic, however, fictionality can be a productive method. Vonnegut ascribes fiction an appealing quality as he depicts a vivid second chance or even an option for everyday life. In my work, a turn takes place when fictionality is disclosed and Andrea Meinin Bück is unmasked. The previously presented artistic material begins to oscillate, alternating reality with fiction or fiction with reality. It is notable that the artist Lena Séraphin takes on a fictional appearance in the work. The correspondence is pursued in a role and the exhibitions are mounted under a disguise. And, one may request, what is the true role of the spectator?



Andrea Meinin Bück, Château Guereule, 1998 & 2004

The spectator is not a private detective, a sleuth for truth, as there is not really any mystery. Rather the spectator, as well as the artist, is positioned within fictionality. One of the subordinate research questions I have posed is: Does an argument in art launch modes of believing or knowing? I find it unprofitable to reach for experiences as answers, especially if it then follows that somebody's experience is being charted. So, instead, I make an attempt to answer with an approach to alter views on factuality. I consider fictionality both as a conceptual, transgressive and imaginary feature when displaying art. This allows an evaluation of the exhibition as a medium in the practice of art. Rather than regarding a more general object based approach to outline the content or genre within the display of art, I give emphasis to the exhibition as medium and subject matter.

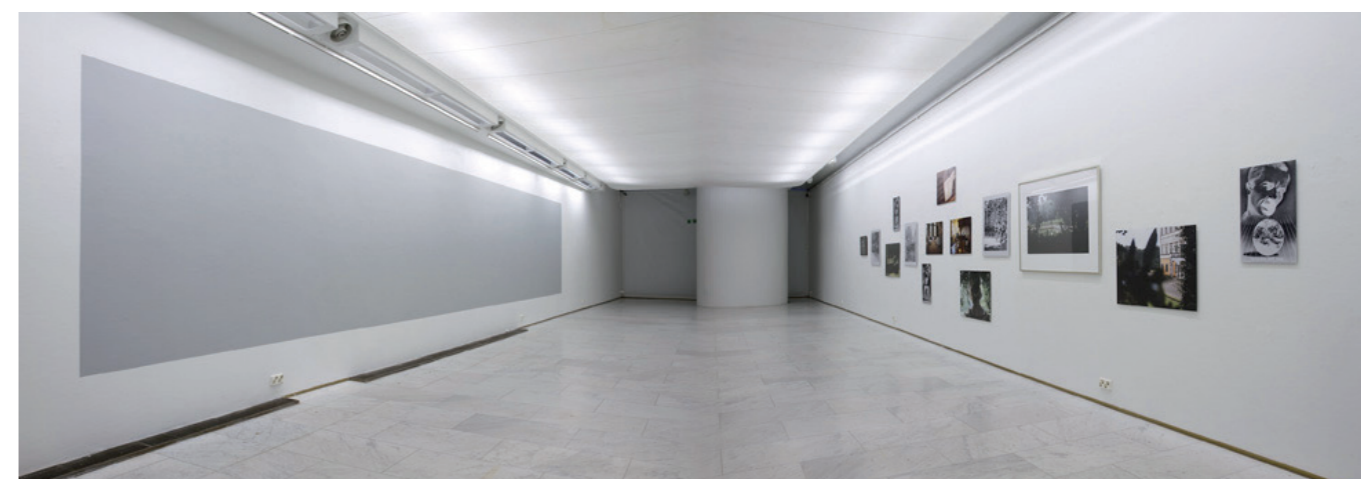
But, let us look at definitions in order to grasp fiction. This article resonates a view on art being defined by practice. Definition is for me an attitude towards art, its conventions, traditions and riots. Maurice Blanchot

offers an indexical view in his essay "The Beast of Lascaux", proclaiming that the making of work of art and the encounter with it have distinct similar features.

"There is, in the experience of art and in the genesis of the work, a moment where the work is still nothing but an indistinct violence tending to open up and tending to close, tending to exalt in a space that opens up and tending to withdraw into the profundity of dissimulation: the work is then the struggling intimacy of irreconcilable and inseparable moments, communication torn between the measure of the work that established a certain power and the measurelessness or excess of the work that strives toward impossibility, between form where it grasps hold of itself and limitlessness where it rejects itself, between work as beginning and the origin on the basis of which there is never any work, where the eternal absence of work [désouvement] reigns (Blanchot, 2007, 49)."

I claim that I exhibit unfinished works as the subject matter suggests both refinement and distortion. The unfinished quality is one of the factors that develop a lead-in into potential. In my work I meet issues of disguise, dissemblance, deception and aberration. I delineate an encounter as an assumption; encountering art can be of significance when it is associated with a projected self. The encounter is, interpreted on the basis of Blanchot, omissive but not excluding. Omission is rather a striking moment, and as we have seen, even Don Quixote enjoys the illustrious clarity of fiction.

In my work I relate to the literary motive of the Doppelgänger. A much discussed figure, the rise and fall of the double have been manifest ever since it was coined by writer Jean Paul in the late eighteenth century (Paul, 2006). Writer Vladimir Nabokov shredded the double into pieces (Nabokov, 1965), that I pick up and join in a debate of subjectivity and its multifarious projections. The Doppelgänger is developed into a device, as I transfer it from literature and apply it in visual art. Andrea Meinin Bück can be regarded as my fictitious auxiliary ego that acts as the second party of a collaborative process. I claim that (my) subjectivity is evidenced by a fictitious projection. In its barest form the double stands for consciousness and the fictitious character functions as a device. Andrea Meinin Bück is the protagonist and the trigger factor that launches fiction. In the exhibitions, potentiality is injected as a questioning of authorship and content. My work consists of four qualities; the elimination of the author/actual artist, the existence of fictional artistry, the process of fictionalisation and the unfinished quality of the work. It is notable that in addition to Meinin Bück also Lena Séraphin becomes a character in her work.



Lena Séraphin, Andrea Meinin Bück & Don Quijote Complex, Kluuvi Gallery, Helsinki
Installation view 2011, photo Yehia Eweis

Display as medium

To show what I indicate stating, that the exhibition is a medium, let us look at the presented images. One show an installation view, one is an archival image from the archive belonging to the Finnish Defence Force (not shown in article), four are attributed to Andrea Meinin Bück and one will be presented verbally in order to emphasize a textual rendition. This collaged image belongs to the Imperial War Museum and it represents British propaganda during the WWII. Text in white capital letters shows a verbal menace. The four words are an implicit imperative, showing the results of a slip of the tongue. I will here use lowercase in order to avoid the menacing request. The words are: she talked - he died. When transcribed, the document looks like this: The vertical image is a visual assemblage, collecting fabric with a striped pattern and two photographs. The photographs are manipulated. The larger pictorial motive shows the face of a woman in semi-profile. The

direction of her gaze is downwards and towards the right. Under the face is a striped pattern assembled towards a vanishing point somewhere deep in the image, and on the stripes is a photo showing a raft in water. The raft carries what seems to be a body. But, the assembled image is double- or multi-faced, with a second look one detects an asymmetric shape high-lightening the mouth of the woman. Using image manipulation and an inverting choice the image of the woman is disclosed as the negative of an illustration. The illustration seems to show a smiling prototype of a woman. The propaganda image is thus a hybrid, claiming a menace and withholding other possible meanings.

The aftermath of the image

If artwork is withdrawn the quality of asserting experiences, then predictability as a research outcome is challenged. Can one analyse the work of art having assets that leave spectatorship apart? In his writings, Mats Rosengren develops the concept of doxology (Rosengren, 2006, 2008). Meaning is evaluated as an understanding rather than a formation of knowledge. I interpret doxology as a repetitive chain of events including doubt, hesitation and choice of belief or doxa. The chain of doxa differs from placing one's faith in something given. Rosengren compares understanding and knowing, which can be vital to forthcoming evaluations of the outcomes in artistic research. I hope that my work offers a counterbalance to a dictum of epistemological cohesion within artistic research.

In conclusion I will contextualise the double as a motif that is instigated in a succession of works. The publications of Charlotte Lennox (*The Female Quixote or The Adventures of Arabella*) from 1752, Jorge Luis Borges, (*Pierre Menard, Author of the Quixote*) from 1939 and Cathy Acker (*Don Quixote which was a dream*) from 1986 show a recurring attempt. I ponder if the doubling is enabled due to implicit features, belonging to literature at large or to the specific character of Don Quixote. In order to respond to the principal research question concerning veracity in art, I point at constraints and limitations as well as draw potential. I consider the fragility of meaning as a result, supported by a doxological attitude that encompasses understanding as an engagement in belief. Cathy Acker demonstrates the potential of fictionality

Right now the first girl is thinking about the man she wants to fuck. 'We can,' she says to her friend, 'by fantasizing, increase our possibilities and joy in living, more important, understand how things work. Why's this? Examine these two events: 1. Last night I fucked with you. 2. I'm fantasizing fucking with you. But these events are now only my mentalities. Therefore there's no distinguishing between the two of them. But what if we hadn't fucked? Take another example: We don't love each other. Is it possible that by fantasizing we love each other, we can love each other? Possibly? Fantasy is or makes possibilities. Are possibilities reality? (Acker, 1986, 53)

Notes

1 Vera Incessu Patuit Dea Foundation or VIPD. The name is inspired by a passage in *The Aeneid* by Virgil, written in 29-19 BCE: The true goddess stood revealed by her gait (anon. transl.)

2 Letter to Lena Séraphin dated 13/1 2011

References

- Acker, Kathy. 1986. *Don Quixote which was a dream*. New York: Grove Press.
- Blanchot, Maurice. 2002/2007. *The Beast of Lascaux. A Voice From Elsewhere*. Translated by Charlotte Mandell. Albany: State University of New York Press (2007).
- Borges, Jorge Luis. *Pierre Menard, Author of the Quixote. Labyrinths*. Translated by James E Irby. London: Penguin Books (2000).
- de Cervantes Saavedra, Miguel. 1605/2003. *Don Quixote*. Translated by Edith Grossman. New York: HarperCollins (2005).
- de Cervantes Saavedra, Miguel. 1605/2009. *Don Quixote*. Translated by James H. Montgomery. Indianapolis: Hackett Publishing (2009).
- de Cervantes Saavedra, Miguel. 1605/2003. *Don Quixote*. Translated by John Rutherford. London: Penguin Books (2003).
- Lennox, Charlotte. 1752. *The Female Quixote or The Adventures of Arabella*. Oxford: Oxford University Press (2008).
- Martin, Jay. 1988. *Who Am I This Time? Uncovering the Fictive Personality*. New York: W.W. Norton & Company (1990).
- Mäcklin, Harri. *Murder at a Demolition House: Crossing the Line - Lena Séraphin* at Kluuvi Gallery. Translated by Minna Kontkala. Mustekala, Accessed March 17, 2011. <http://www.mustekala.info/node/2143>

Nabokov, Vladimir. 1965. *Despair: a novel*. New York: Vintage Books.

Paul, Jean. 1796-97. *Siebenkäs*. Stuttgart: Reclam (2006).

Rosengren, Mats. *För en dödlig som ni vet är största faran säkerhet. Doxologiska essäer*. Åstorp: Retorikförlaget Rhetor förlag (2006).

Rosengren, Mats. *Doxologi : en essä om kunskap*. Åstorp: Retorikförlaget Rhetor förlag (2008).

Rancière, Jacques. 2008/2009. *The Emancipated Spectator*. Translated by Gregory Elliott. London: Verso (2011).

Vonnegut, Kurt. "Who Am I This Time?" *Welcome to the Monkey House*. New York: Dial Press (2010).

All letters from a private archive belonging to Lena Séraphin.

The article is developed and adapted from a previously published introductory article and appendix to the exhibition *The Fiction Show* in London, 2013, published in the Fiction Issue of the *Art & Music Magazine*.

Title: In/Visibility of the Abandoned School: Intervention as Innovation in Arts-Based Educational Research

Author and Affiliation:

Natalie LeBlanc

Department of Curriculum and Pedagogy, Art Education

University of British Columbia

2125 Main Mall, Vancouver, BC, Canada, V6T 1Z4

info@natalieleblanc.com

Abstract:

Intervention artwork is a re-territorialization of space that draws participants' attention to the cracks, openings, and cavities in society; the economy; academia; or spaces locked by legal disputes in which flows of capital or information are closed off and made inaccessible to the public (Deutsche, 1992; Doherty, 2009; Kester, 2004; Miwon Kwon, 2000; Pinder, 2005, 2008; Smith 2010; Suderburg, 2000). Intervention art emphasizes the inter-subjectivity; the encounter; and the 'being-together' of an experience that occurs because of art (Bishop, 2006; Bourriaud, 2002; O'Sullivan, 2006; Thompson, 2012). This presentation will discuss recent and on-going doctoral research in which photography is used to create a situational provocation generating political, social, economic, and technological investigations into an abandoned school. Images projected onto the building will make historical information physically present; creating a space for signification and presenting the community with an opportunity for re-imagining relationships between space, time, place, and memory.

Título: In/Visibilidad de la Escuela Abandonada: La intervención como innovación en la Investigación Basada en las Artes

Resumen:

La intervención artística es una re-territorialización del espacio que llama la atención de los participantes a las grietas, aperturas y cavidades en la sociedad: la economía, el mundo académico o los espacios cerrados por las disputas legales en los cuales los flujos de capital o de información están cerrados y se hacen inaccesibles al público (Deutsche, 1992; Doherty, 2009; Kester, 2004; Miwon Kwon, 2000; Pinder, 2005, 2008; Smith 2010; Suderburg, 2000). La intervención artística enfatiza la intersubjetividad, el encuentro y el “ser-juntos” de una experiencia que tiene lugar en lo artístico (Bishop, 2006; Bourriaud, 2002; O’Sullivan, 2006; Thompson, 2012). Esta presentación explorará la investigación doctoral en curso en la cual la fotografía es utilizada para crear una provocación situacional generando investigaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas en el sí de una escuela abandonada. Las imágenes proyectadas sobre el edificio, harán físicamente presente la información histórica, creando así un espacio para la significación y ofreciendo a la comunidad una oportunidad para re-imaginar las relaciones entre el espacio, el lugar, el tiempo y la memoria.

Introduction

In British Columbia (Canada), school closure has become a political, social, and cultural hot topic. Between 2002-2014, over 200 public schools have closed and over 27,000 students have been displaced due to closure. According to the British Columbia’s Teacher’s Federation, “this number of closures in such a narrow space of time is unprecedented in our province’s public school history [and] more schools are slated to close in coming years.”¹ This paper discusses an on-going doctoral research project in which I am studying school closure through photography. This visual essay will explore how my practice as a photographer has led to the design of an artistic intervention. It will also discuss how an artistic intervention can become a generative pedagogical event that can work to create an archive - a narrative representative of a collective memory.

Art Practice as Inquiry

Graeme Sullivan (2010) proposes that we look at research practices conceptualized and explored by artists because they are reflexive forms of inquiry that place emphasis on “the role that the imaginative intellect and visualization play in creating and constructing knowledge” (p. 244). For Sullivan (2010), art practice is an individual, social, and cultural form of inquiry that is “grossly undervalued” (p. xix); but can be a “site for raising theoretically profound questions” (p. 119) and for exploring “important cultural and educational ideas” (p. 95). O Donoghue (2009), in taking a critical stance to what Sullivan (2005; 2010) coins is “art practice as research,” draws on

¹ Retrieved from the BCTF School Closure Database: <https://www.bctf.ca/SchoolClosures.aspx>



practice theory in order to find parallels, connections, and resonances between the work of contemporary artists and the work of arts-based researchers. For O Donoghue (2009), the “why” and the “how” artists make art are significant factors in examining why and how art can be conceptualized as a form of inquiry (p. 355). Foremost, is the curiosity that is cultivated in ambiguity. This curiosity directs the spectator’s consciousness to the things that are taken for granted, and to the things that normally go “unseen” (p. 357). The processes used to create the work, the materials chosen, and the manner in which they are placed together all factor into the reception of the work. Therefore, for O Donoghue (2009) “meaning resides in the production of the work, in the work itself, as well as in the interpretation of the work” (p. 357). As a form of inquiry, it opens up a space for the artist, and for the viewer to think, while generating more questions about its interpretation. For my research, I am proposing to utilize the three areas listed by O Donoghue (2009) in order to examine how and why my artistic practice can become a form of inquiry. Therefore: 1) The production of the work, 2) The work, and 3) The interpretation of the work will be important parts of the study.

The Production of the Work: Photography as Provocation

The production of the artwork makes reference to my practice as a photographer dedicated to documenting abandoned schools in various communities in Canada. Over the last four years, my photography has centered on schools that have been closed and are left waiting to be unloaded by the school board, community, or government that bears the burden of owning them during their time in transition. I am most drawn to the schools that are deteriorating due to neglect, weather, and other natural forces, such as erosion, corrosion, or disintegration. My

process of working is similar to an urban explorer searching out the landscape for derelict buildings in order to experience them, commemorate them, and memorialize them before they are torn down and forgotten forever. My practice is informed by contemporary art photographers such as Sophie Ristelhueber and Willie Doherty who are working in a “counter-photojournalistic approach,” also known as “aftermath photography” (Cotton, 2009, p. 9; 167-168). Artists working in this method travel to sites of war, social or ecological disasters after they have been annihilated in order to document the “literal scarification of the place” but also to “present allegories of the consequences of political and human upheaval” (Cotton, 2009, p. 9). Likewise, I am influenced by the discourses of de-industrialization and what Dylan Trigg (2006) refers to as the aesthetics of decay. In many cities in the world today, urban explorers are drawn to areas that are deemed “off-limits” (High & Lewis, 2007, p. 42) - to abandoned buildings, factories and



facilities; rooftops, tunnels, drains. Documenting economic crises, gentrification and deindustrialization, they are producing portraits of mines, mills, and factories as they sit boarded up, desolate and falling apart. Places that were once a ‘proud’ image of “human progress” and “modernity” (High & Lewis, 2007) are depicted as ruins - remnants that have fallen into disrepair - and structures that have endured a withdrawal of investment, attention, and life. Comparable to these places are neglected farms, foreclosed homes, and closed schools - extensions of the direct ramifications of de-industrialization that have just as much (if not more) allure due to personal and individualized significance. The matter that I am drawn to is how these places can direct us toward a time in the past while simultaneously revealing that there is a change - an interruption - or a tear - in the fabric of the built environment of today. This interruption has a future directedness - a future that is unseen - but felt. A future that remains



unknown and uncertain. What will happen when these places are demolished? What will happen to the stories, to the narratives, to the myths, and to the meanings that are attached to them? What will happen to the possibility for exploring some of the complex relationships between these buildings and the people that (used to) inhabit them? (Cowie & al., 2003; High & Lewis, 2007; Mack, 2004; van der Hoorn, 2009)

Along the lines of Ristelhueber and Doherty and the work of many urban explorers, my images of closed schools are situated between two genres of contemporary photographic practices - 1) aftermath documentary and 2) pictorial narratives - also sometimes referred to as “tableaux vivants” - images “loaded” with a narrative (Cotton, 2009, p. 49). The story that is presented however, is in an open-ended manner whereby the meaning is reliant on how the viewer invests in the image - or projects onto the image. In this sense, the viewer is not a passive



spectator, but rather an active participant who has to piece together clues - both found and made - in order to construct the bigger picture. These conceptual photographic practices suggest that an artwork is always more than it represents - it offers a possible state of encounter between the image and the viewer that involves participation in order for an interpretation and/or an experience to occur.



The Work (Inside/Out): Re-Working the Photographic Archive

In documenting the exterior and interior of closed schools, I have been creating an archive on school closure. As such, my practice as a photographer shares many similarities with an archival worker. For one thing, it is melancholic and always incomplete; for another, it

functions as a portal between an unfinished past and an uncertain future. The reason why the archive resonates with me is that in its creation, I have found there to be something missing - something needed in order to attest to its value and to its very existence. Derrida (1995) argues that “there is no archive without a place of consignation, without a technique of repetition, and without a certain exteriority. No archive without outside” (p. 11). The archive is especially important to Derrida - as it pertains to the theory of deconstruction and to the theory of the trace. The act of archiving is dependent on the trace, and the trace produces the act of archiving. But for Derrida (1995) the archive is hypomnesic - it is an impaired memory, “one that happens only in consignation in an external place which assures the possibility of reimpression” (Derrida, 1995, p. 11). Therefore, an archive is always a repository of the private and the personal. It is one that requires multiple interpretations and multiple testimonies.

The Interpretation of the Work: In/Visibility of the Archive

Shimon Attie, photographer and historian, utilizes performance and technology to create public, site specific, and installation art. Born in California to parents with German and Syrian roots, Attie moved to Berlin in 1991 and produced the installation entitled “The Writing on the Wall: Projections in Berlin’s Jewish Quarter.” Inspired by taking long walks in the urban environment, Attie found himself contemplating the aura of the place and its absent residents.

Projecting fragments of archival photographs taken by people who were forced into seclusion by the Nazis prior to WWII onto their present and actual location, he states that his work is “a kind of peeling back of the wallpaper of today to reveal the histories buried

underneath.”² Visually, he is re-introducing a historical artifact onto the physical landscape and he is re-connecting it to the place in which it shares a past. Although the work produced by Attie is highly provocative, what Attie’s viewers experience remains uncertain. The viewer’s position in relation to the archive is not explored and as such, we are unable to see how personal interpretations and testimonies are able to add to, change, or bring forth more questions as a result of the encounter with the work.



² Retrieved from <http://www.jackshainman.com/artists/shimon-attie/>

My research will comprise of an art installation in which photographs of the interior of the closed school will be enlarged and projected onto its outside walls. The public will not only be invited to come and see the projections, but to take part in the event. A selection of participants will then be interviewed regarding their interpretations of the work. The installation will be a response to the place in which projections of the interior will be used to re/imagine relationships between space, time, place, and memory. The public will be invited to visit the work as a means of exploring the generative possibility of an abandoned school and to engage with the meanings that may be attached to it due to their own personal narrative/lived experience/and/or psychological thought.



As an intervention artwork, it will draw participants' attention to the closed school as an empty, de-commissioned and de-institutionalized place that has not yet legally been re-zoned, re-sold or repurposed. The intervention will emphasize how the closed school - a once public facility - has been closed off and made inaccessible to the community. The reterritorialization of the closed school, in the context of its socio-political state, will ask participants how it has ironically become an anomalous place of learning (Ellsworth, 2005) - how, as a pedagogical force, it can direct us to the notion of what was - is - and can be?

Conclusion: The Archival Impulse³

The archive is commonly understood as a pre-existing documentary collection that is housed in a site that has been purposely built to protect it (Bradley, 1999). The images of the interior of the school projected onto the outside walls are meant to 1) draw attention to the architecture of the school as a repository of memories (both individual and collective) that has been locked and boarded up from the community from which it exists, and 2) to provide the viewer with a means to reassert a certain control over the closed school's image and history. The archive is a place where authority "resides" (Joyce, 1999, p. 38). A consideration of the role in which ethics play in understanding the archive as a form of authority requires revealing how it locates political action (Bradley, 1999; Joyce, 1999). Within the archive resides the possibility (however partial) to re-construct, re-store, and re-present stories of the past with our own current

³ One of the most important moments in the reception of artists-as-archivists comes in Hal Foster's "The Archival Impulse" (2004). This essay identifies the archive as a privileged form of contemporary artistic practice as evidence by the work of Thomas Hirschhorn, Sam Durant, and Tacita Dean, and others. To explicate this cultural moment, Foster (2004) turns to Nicolas Bourriaud's concept of post-production to distinguish the phenomenon from "a melancholic understanding of culture that views history largely in terms of the legacies of traumatic events" (Merewether, 2006, p. 14) to the consideration of the archive as a point of departure, placing emphasis on its fragmented and unstable characteristics that propose new (affective) associations and relations.

and present narratives. The closed-school-as-archive is a product of history, however it also has the potential to re-produce history. Retelling its stories through photography and through an artistic intervention will not only be an endeavor of writing history - but it will possibly re-write the school's history and re-create its past in new forms.

References

- Bishop, C. (Ed.). (2006). *Participation: Documents of contemporary art*. London & Cambridge, MA: Whitechapel & The MIT Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. (S. Pleasance & F. Woods, Trans.). Paris: Presses du réel.
- Bradley, H. (1999). The seductions of the archive: voices lost and found. *History of the Human Sciences*, 12(2), 107-122.
- Cotton, C. (2009). *The photograph as contemporary art* (2 ed.). London: Thames and Hudson.
- Cowie, J., Heathcott, J., & Bluestone, B. (2003). *Beyond the Ruins: The Meanings of Deindustrialization*. Cornell University Press.
- Derrida, J. (1995). *Archive fever: A freudian impression*. (E. Prenowitz, Trans.). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Deutsche, R. (1992). Tilted Arc and the uses of public space. *Design Book Review*, 23, 22-27.
- Doherty, C. (Ed.). (2009). *Situation: Documents of contemporary art*. London & Cambridge, MA: Whitechapel Gallery & The MIT Press.
- Edensor, T. (2005). *Industrial ruins: Space, aesthetics and materiality*. Oxford: Berg Publishers.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media architecture pedagogy*. New York: Routledge.
- Foster, H. (2004). An archival impulse. *October*, 110, 3-22.
- High, S., & Lewis, D.W. (2007). *Corporate wasteland: The landscape and memory of deindustrialization*. ILR Press.

- Joyce, P. (1999). The politics of the liberal archive. *History of the Human Sciences* 12(2), 35-49.
- Kester, G. H. (2004). *Conversation pieces: Community + communication in modern art*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Kwon, M. (2000). One place after another: Notes on site specificity. In *Space, site, intervention: Situating installation art* (pp. 38-63). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Pinder, D. (2005). Arts of urban exploration. *Cultural Geographies*, 12(4), 383-411.
- Pinder, D. (2008). Urban interventions: Art, politics and pedagogy. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(3), 730-736.
- Mack, M. (2004). *Reconstructing space: Architecture in recent german photography*. AA Publications.
- Merewether, C. (Ed.). (2006) *The archive*. London: Whitechapel.
- O Donoghue, D. (2009). Are we asking the wrong questions in arts-based research? *Studies in Art Education*, 50(4), 352-368.
- O' Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, P. (2010). The contemporary dérive: A partial review of issues concerning the contemporary practice of psychogeography. *Cultural Geographies*, 17(1), 103-122.
- Suderburg, E. (Ed.). (2000). *Space, site, intervention: Situating installation art*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Thompson, N. (Ed.). (2012). *Living as form: Socially engaged art from 1991-2011*. London: The MIT Press.
- Trigg, D. (2006). *The aesthetics of decay; Nothingness, nostalgia, and the absence of reason*. Portland: Peter Lang Publishing Inc.
- van der Hoorn, M. (2009). *Indispensable eyesores*. New York: Berghahn Books.

New contexts and resources of research: winery and installation.

Bridging the gap between educational, academic and artistic institutions.

Ruth Marañón Martínez de la Puente

Universidad de Granada

ruthmaranon@hotmail.com; ojanguren3@gmail.com

Resumen

El proyecto que aquí presentamos tiene como objetivo contribuir a la reconstrucción o definición de 'identidad' de Rioja Alavesa, una comarca con unas características peculiares, tanto política y sociológica, como educativa y culturalmente, desde el relato o discurso colectivo y una perspectiva artográfica (gracias a la Educación Artística, el Patrimonio y, especialmente, el arte).

Tras la recogida de datos en la primera etapa de la investigación, de mano de la Investigación Basada en las Artes, pudimos concretar como aspecto determinante en este contexto la Eno-cultura o el patrimonio cultural del Paisaje del Vino; y por tanto, éste es el concepto desde el cual partir y trabajar para aproximar las diferentes posturas identitarias de Rioja Alavesa.

Así, en este punto de la investigación y en consecuencia de estos primeros resultados, nuestro objetivo más inmediato era fomentar el uso de la bodega entendida como ente 'musealizado' y como nuevo espacio educativo, en el cual tuviera cabida con total sinergia la obra que creamos ex profeso para este relato colectivo: "Idént(r)icos".

Esta obra, entendida como una instalación escultórica junto con su técnica, materiales y composición, es mucho más que "simples" elecciones artísticas o estéticas, ya que es en sí misma punto de partida, punto mediador (*instalación como mediación*) y punto de reflexión, de pensamiento crítico.

Así, esta obra que a continuación describiremos, es una interacción a/r/tográfica donde educación, patrimonio, Eno-cultura pero también el arte, se dan la mano en una conjunción en aras de mejorar la calidad de vida de un pueblo, trabajando la identidad desde perspectivas artísticas.

Palabras Clave

Rioja Alavesa, bodega, identidad, instalación, A/r/tografía, patrimonio

Abstract

This project has a main objective: to contribute to the reconstruction or definition of the 'identity' of Rioja Alavesa, a region having special characteristics, including political and sociological as well as educational and cultural. We intend to do this from a collective discourse and from an artographic perspective (thanks to Artistic Education, Heritage and, specifically, Art).

Besides the first part of this research, where we had collected data with Arts Based Research, we then established that Eno-culture or Cultural Heritage of Wine Landscape is of major importance in this context. And (Eno-culture) being the key point from which we have to work to get closer to the different identities stances of Rioja Alavesa.

After these first results, we decided to promote the use of a winery as a museum space and as a new educational space. For this new concept of winery, we created a specific artwork that could serve for this collective discourse and it has a complete relationship with this space. This is called "Idént(r)icos".

This artwork, a sculptural installation, with its technique, materials and composition, is much more than artistic or aesthetic choices. It is an initial point, an intermediary point and a critic or reflection point.

In this way, this artwork is an artographic interaction where education, heritage, Eno-Culture and Art come together to improve the quality of life of people; working identity from artistic perspectives.

ONE GOAL

This project has a main goal: to define the identity of Rioja Alavesa. After a few decades of political and social crisis and following ETA having finished its struggle, this area has a new context to redefine its identity, according to its needs, reality and times. Consequently, Education and Art need to change as: *when the Contemporary has started to change, transformations in every aspect of life do not stop: from art to politics, from economy to sociology, etc. (...)*(Oliveira en Agra Pardiñas, 1999: 57-58).

This implies to approximate the different identity stances. For that, we need to use a nexus point, a point which unifies this broad discursive variety in Rioja Alavesa.

This important discovery took place after recording data in the first phase of research, in which I completed a photographic register (with Arts Based Research methodology) where I collected principal details about Rioja Alavesa, getting close to an identity (but as a collective identity). Here, we concluded that Eno-Culture is the most significant element in this zone.

(Figure 1).

Then, we tried to open this focus to the union nexus between so many different identities. Thus, our principal goal was to define the Identity of Rioja Alavesa. Nevertheless, at this point and time in our research, our priority and objectives were others: to look for a space that brought these identities together in a tolerant discussion. Consequently, it appears in the results that we present here: a special field where Art and Education are integrated in a neutral space, that is, the winery. In other words, configure a space where “art-education winery” will be a firm point where we could work by installation of the identity discourse.

ONE PLACE

This new reality needs changes and we ought to do them. For this, it was necessary to find new spaces for these new discusses or narratives in these times of cultural, social and political renovation (and educational too).

Diego Luis Córdoba says that thanks of education we can rise to freedom. But... How many teachers in Rioja Alavesa and other contexts are giving to their students appropriate tools to define their identities?

Thus, one of the keys was in creating a new ambit of and for education. Then, if museums are an excellent educational option (Hooper Greenhill, 1998; Lidón Beltrán, 2005; Martín Prada, 2006; Álvarez Rodríguez, 2006; Rodrigo Montero, 2008; León, 2010; Sola Pizarro, 2010; Acaso, 2011), that was the way.

As we can check, Eno-culture is the most integrator point, and consequently, the idealist space will be wineries. Those are starting to be a fantastic contexts in artistic level (i.e. Ysios in Laguardia, Marqués de Riscal in Elciego or Pagos de Leza in the village of Leza, among others), configuring a new meaning like museum as teaching space.

(Figure 2 and 3).

This breaks with normal or establishment groups of academic institutions or traditional methodologies or research's contexts. We can bridge this gap between educational, academic and artistic institutions with the winery, a new place, a new space where add to Education, Heritage, Eno-Culture and Art.

We want emphasize that we mustn't forget that in our research the winery, besides to be a *museumistic* place, it continues to be a wine's factory; and we must understand it like both things.

Well, this propose has sense because if in Rioja Alavesa winery is one of the most important things, uses it for focuses our goals, it's an intelligent strategy to approximate, reflection, innovation and opening system of know the reality of Rioja Alavesa. Furthermore, if we educate individual with *con una visión más global de la realidad, vincular el aprendizaje a situaciones y problemas reales, trabajar desde la pluralidad y la diversidad, y sobre todo, preparar para aprender toda la vida...* (Hernández, 2000: 199).

These concepts of opening with *New School*, Dewey (1934, 1958) and Bruner (1960, 1983), characterize this project where the most important thing is define the future reminding our past.

Thus, for this research was necessary get together to remind who were but to define too who are. With winery we get strengthening gaps between the different contexts of artistic research. We manage to create interconnections that are really interesting, rewarding and suppose significant experiences for our public or students.

An Art Based Research project is not only for art educators or artists; there are a lot of research spaces (Barone y Eisner, 2011) where we can use it, i.e., our special winery. Of it, we can break down three research points:

- Formal Education.

Classroom mustn't be four walls. Its space can be completed with others (Hernández, 2000), in our case with winery, not only like an alternative place if not an authentic extension of Formal Education.

In Rioja Alavesa, the Culture of Wine together with Artistic Education and Heritage Education (necessary due to Eno-Culture) suppose an important commitment to integral training in our students (we can see this reflection in Basic Competencies EU - tabla - figura 1).

- Non formal Education.

Pérez López (2013) says that kind of education is taught in contexts where education is not closed, such as museums, other teaching spaces, etc... For this reason, winery as museum is this kind of space, a place where activities are opened to dialogue and different opinions. Everybody can take part in the project because it is an idea-sharing session.

- Informal Education.

This kind of education is in many contexts and this suppose a continue interaction with other ambits. Almost, it is not common than it should be. The winery is a experiencial and sharing space. For this reason, in our case, Informal Education must be present. Furthermore, this project is a research where a series of values are promoted, specially, which must define us as people: tolerance, respect, critic and reflective attitude... In short, give to our public tools to reflectionate about social, cultural and political troubles since analatic perspective thanks of installation art and heritage, that is: identity.

(Figure 4).

In this way, Eno-culture unifies different educational contexts: formal, non formal and informal; unifies different teachers or professors, subjects and areas... Eno-culture has a moral value and this includes every kind of education and contexts.

Of this conjunction, we will obtain the methodology to apply in our winery as museum: the installation as artistic and social mediator. This is one of disciplines with more educational character (Díaz Obregón, 2003; Sánchez Arguilés, 2009), and for this reason, we chose it as artographic research's method. This is, from this new space in Rioja Alavesa: the winery as museum, and by installation, we could start to look for our identity like sign as individual as collective.

AN ARTOGRAPHIC METHOD: INSTALLATION AS INTERCESSION

For our goal, we have chosen a place, a new space where we can do empirical part of our project. Consequently, we use an artographic research's tool: artistic installation as intercession.

Below, we're going to describe why this tool is the most suitable for this research project and why it joins to our new educational space and research's context.

1. TYPOLOGY

This artwork is a sculpture installation and is integrated in winery's space. This makes easier the artistic discourse and gives meaning to this new space and its epistemology.

Rosalind Krauss with her essay '*La escultura en el campo expandido*' affirms that the relationship between art and place will be a determinant part in artistic contemporary practices. In this way, we created this project and this artwork.

But... why sculpture installation and not only sculpture? Because *the installation's concept supposes more amplitude than sculpture had been represented* (Calaf y Fontal, 2002: 156). Then, this choice is due to its huge useful for our research.

Sculpture installation is tridimensional assembly far off traditional concept of sculpture. This typology of installation is worried about new materials uses, the public participation and critical comment. It has a lot of positions, not big dimensions and without spatial development (Sánchez Arguilés, 2009).

In our case, artwork is going to be in “calado”(2), an old and humid part in wineries where people kept on wines. This is the zone where our installation must be, because we created this artwork especially for this place. Moreover, this positioning has a didactic goal and logical meaning like artistic work.

(Figure 5).

This kind of installation contributes to educational discourse about process or artistic techniques, things around Artistic Education. Furthermore, this artwork makes on reflection about the meaning of materials used for its elaboration.

In the same way, this installation has an analytic stance, evocation, metaphor or symbolism. It has a personal, artisanal or primitive form too (like our materials) which answers to traditional utility in Basque culture, especially wood (*aizkolaris* –rural sport-, *txalaparta* –typical instrument-...) and woven material (from folk and typical clothings): identity symbols that they have lived on yet.

Sánchez Arguilés (2009: 109) said that in sculpture installation will predominate visual narratives, breaking and contradictory narratives, in open useful and several combinatorial; this suppose something logical, like it happen with identities (Hernández, 2002), narratives will be break up, because reality itself is breaking up and it needs unify again for making sense social cohesion in Rioja Alavesa.

This invites us to an artistic, visual or narrative discourse, open to society, doing of winery a tolerance place. A place for re-constructing identity, through –Idént(r)icos-, artwork created like educational tool and cultural (and social) intercession.

For all these reasons, sculpture installation’s characteristics are defining our artwork.

2. MORPHOLOGY

Idént(r)icos, our artwork, is divided in three important parts and it’s a triptych. If you can see in figure 2, there are three canvases. One of them there is in the middle; it has the same height but not width, and it’s a photograph. The other two have the same size and there are in left and right sides. Besides, these two have woven that are part of typical clothing.

This combination of forms, materials, etc. is common for Arts Based Educational researchers, due to use a big variety of techniques to organize their images (Marín Viadel y Roldán, 2010: 8).

(Figure 6).

Thus, this installation and its combination answer to several purposes and meanings which below we’ll describe to know newly the points more important for this research: winery as educational space, space where is going to stay the artwork, space for Artistic Education, Heritage Education, Eno-Culture and Identity.

3. COLOR AND IDENTITY

Art offers the thematic material through it can exercise our humans potentialities (Eisner, 2005: 10), and in this way is essential understand our artwork in this line of research, that is, installation like an aesthetic driver for defining the identity of Rioja Alavesa.

Like we’ve been able to see, our artwork was defined by three stretchers with woven and photograph material. This is, Idént(r)icos is composed of several expressive resources.

References –expressed through different languages- are connections with artistic, ideologist, political contexts or from human history. They activate our actual sensitivity, planning our experiences in collective memory (Hegyi et al, 2002: 8).

Thus, this diversity of materials so deliberated is due to *textile work takes place at the intersections, at the seams, holes and ruptures, and in the places of tension and difficulty* (Kind, 2006: 113).

Besides, uses woven material is useful like *sign of alternative possibilities for social identity and community* (Kind, 2006: 113), that it is just what it is: identity features through a typical scarf which everybody uses in traditional festive celebrations in Rioja Alavesa.

Both scarves have been used traditionally by Rioja Alavesa, nevertheless, depending on ages and situations, especially politics situations, it has done more use of one of them than the other, separating society according to one ideology.

But this project don’t want this separation, only through metaphor and antithesis, certificate that between both stretchers there are more resemblances than differences: same material, the same number, the same size... the same soul. In fact, with the pass of years, the useful of scarves isn’t a political mark yet, and one of them is used later society reaches a consensus on.

(Figure 7).

Scarves are, therefore, metaphors and metonymies (3) of connection and community, memories and desires of being. In *‘textil works’ fabrics and fibers draw us closer* (Gustafson, 2002), *inviting us to draw near, begging us to touch and interact through our senses* (Kind, 2006: 114).

This interaction is obviously the start of discourse among different observers, where we can see better what unify us. *The materials, process and structures here selected, evoke remembrances and desires of home* (Rioja Alavesa completely, as identifying marks), *belonging, comfort and connection* (Kind, 2006: 114).

Then, our artwork has a special symbolism that goes beyond according to chromatic:

- Squares scarf means the net of Rioja Alavesa: Social relationships, the different stances, different ideologies... Geometrical forms are succeeding like human life existence, as well as his culture and its complexity (González-Santeiro en Agra Pardiñas, 1999: 99).
- Red scarves have high meanings. But in our case, this color represents socio-cultural reality in Rioja Alavesa: like reference of red land and their red wines.

In this way, colors can be interpreted as different views and narratives, because we can’t deny that as Anne Whiston says: color can be a form of address, an assertion of identity (Whiston Spirn, 2012: 87). For this reason, scarves must have their colors (they give us information), essence and identity.

But, if color gives us information, knowledge... Why our photograph is in white and black? The reason is that it must be neutral. That is, this photograph of a bottle is the nexus between the different stances and ideologies. It represents the bond that ties lovely society in Rioja Alavesa: winery, wine, bottle... again Eno-Culture.

Then, composition is not chance. Neither size nor color. Everything has an intention and one goal. This artwork plays with artistic and cultural discourses, aesthetic forms, and it is a medium to improve quality life in Rioja Alavesa.

Artwork comments world and it makes you feel something front the object that represents on condition that we have learned to read her message (Eisner, 2005: 10).

4. IMPORTANCE OF ARTISTIC OBJECT AS “INCLUSOR” IN ARTOGRAPHY.

Education, from the beginning, was based on images and objects (Montessori, 1917; Decroly, 1929), and this part is in our installation too; where both are together to deal with identity through Artistic Education and Heritage Education (because it has a relation with installation’s space (winery) and Eno-Culture).

We expect to do reflections, critics and value judgment with this artwork. We know what is familiar or friendly, and with this kind of things we are going to work: i.e. materials that are done our installation and objects are represented there. Besides, these familiar things can be didactics tools and wake up empathy in our students or visitants because *there are objects that sometimes have a huge empathy* (Santacana i Mestre and Llonch Molina, 2012: 44).

(Figure 8).

If we use usual stuff (like a chair, a suit or a glass) as an artwork, we could establish “visual inclusors” in human mind. This is very important because it makes work much easier for telling history, culture, social changes and narratives around identity. For this reason, we work with wineries in artistic way, *checking how installation’s objects change the space* (Calaf, 2003: 113), thanks of its hereditary, cultural and educational ability in Rioja Alavesa to work Identity.

In short, with this artwork we can see *how installation’s objects work with reality, not its representation* (Calaf, 2003: 113)

and this is a relevant characteristic to understand our project; where a bottle and several scarves are the protagonist and “visuals inclusors” inside of discourse that defines us collectively.

5. ARTWORK AS EDUCATIONAL TOOL

Installation has educational and artistic characteristics (Díaz-Obregón, 2003) that are so useful in non formal spaces and unifies perfectly Artistic Education, Heritage Education and Eno-Culture too.

For this reason, it is necessary a real identity recovery. Then, we should bridge gaps between educational, academic and artistic institutions, now that we know the correct place (winery) and medium (installation: *Idé(n)tr(r)icos* as intercession, nexus and visual inductor) for that.

Learning based reality, in objects, say Santacana i Mestre and Llonch Molina (2012), is really important, more in our case –where our museum-winery with its objects (bottles, ‘calados’, winepresses...) now artistic tools- because it is useful to deal with contemporary society, even more in Rioja Alavesa.

Thus, this artwork, as Eisner (2005: 10) says, is that *artist is affected by social character and the world where he lives*; and in his postmodern condition he must contribute to define identity in Rioja Alavesa through art, heritage and culture. According to Sánchez Arguilés (2009: 187) *artist and his production, as social person, is the result of his near context: social, historic, politic or artistic*. Consequently, *Idé(n)tr(r)icos* is a product of its context and a result of this research, completely an Arts Based research and artographic project.

Idé(n)tr(r)icos is an educational artwork and it can predispose to didactic discourse:

- First, for its composition, morphology and situation in its place. This is able to speak about techniques’ questions: how can I do stretcher frame, how can I do triptychs, when did it start to use daily stuff in artworks, when did installation appear... etc. In conclusion: Artistic Education.
- Second, with bottle’s canvas we can introduce Eno-Culture issue. This is a strong idea in Rioja Alavesa and in this way, we could know us if we show to our students this. In conclusion: Heritage Education.
- Third and finally, the other two canvas close composition with their identity material: scarves. *This allows an answer about our emotional universe: what does artwork tell you? And how does it affect you?* (Calaf, 2006: 25) This allows developing a critical, reflective and tolerant perspective to identity dialogue and discourses. In conclusion: Installation as identity intercessor.

FROM ARTISTIC EDUCATION

Art is an identity source, Calaf affirms (2003: 130); because the principal goal of Artistic Education is the creation of itself (Rorty, 1989) or gives us identity. That is: *in Artistic Education desirable is that art could do to speak about ourselves, redefining pass to pass, “sew” our identity, like something that always continues elaborating* (Agirre, 2000: 305).

Then, artographer should contribute artistically to complete development in his students, their identity development too, but also of our society and everybody that want participate in our museum-winery.

Eisner (2004) wrote about the role of Visual Arts to transform conscience and why the use of installation for this goal could be a great idea. That is, installation is:

- The language that better express progress idea.
- Installation gives us the key to open our imagination, our perception of space and the experience in the person who observes (Calaf, 2006).
- It is a project where communication process between artist and spectator take place.

Thus, we interrelate arts learning and installation as artistic intercession in winery’s space.

FROM HERITAGE EDUCATION

In our region Wine Culture and vineyard landscapes (candidate for World Heritage site of UNESCO) are the most important heritage, and winery loves it. So, we must safeguard and preserve it.

Then, why Heritage Education?

Because the heritage and its education have a hand in our identity (individual and collectivity), help people to recognize them through understanding their scene. Besides, winery is the space of Eno-Culture and then also are heritage and Heritage Education in Rioja Alavesa; and from wineries, we can do things to define our identity with artistic, critic and tolerant perspective.

This installation (done for winery) is very conscious of its position, creation’s context and zone where their visitants and artist cohabit. Together (winery and installation, artist and spectators) will take place a new knowledge since visual and educational conclusions because our artwork emphasizes the process (experience and research) as much as conclusion (with aesthetic character), being a didactic tool and resource.

In other words, it is easier to speak about art than our problems, because art analyzes our context and reality. This allows us to act and create with more freedom, defining our identity. In fact, Fontal (2013) says that Heritage Education is the shape of our context and, above everything, of our identity.

After this experience there will be a lot of voices that speaking, and consequently, there will be more than one discourse; there will be a lot of.

With this project we pretend that our visitants know winery, her heritage and culture. Furthermore, we want that they work with the installation created for this place and by hand of Heritage Education improve their lives, making significant experiences about themselves and their identities. Only in this way, they will be free because they know who are, because they will have defined their identities.

A LITTLE BRIEF

Fernández Rubio (2006) says that there isn’t community without memory. We never lost our memory and this has allowed that we can do this research, because always we have been a community, the Rioja Alavesa people, but now we need to restore our friendly and cheerful society.

This project unifies our region from Eno-Culture, through art and installation, working with Artistic and Heritage Education. Then, this research bridges different contexts, defining our identity.

In spite of this, we want emphasize that our interest has been and it is offering a research that don’t stop, a living research where everybody in Rioja Alavesa could tell something from a reflective stance.

Sinner says that in such cases, interpretation often generates “unfinished stories” that are ongoing and form the researcher’s living inquiry. This is the idea and little by little, we are on the way.

IN CONCLUSION

In conclusion of this research, we can affirm that:

1. Exist some agrarian farming that define a region, country or even civilization, mixing like a part of their identity. In Rioja Alavesa are the vine and its product: the Eno-Culture.
2. In relation with point one, it’s necessary a neutral and common space between different stances. After data and due to its influence in Rioja Alavesa’s culture, we conclude that this nice, close and conciliatory place is the winery as museum.
3. *Idé(n)tr(r)icos* is a result of the importance of Arts Based Research in this research, the role of artographer (artist- researcher-teacher) and how this kind of research unifies Education and Contemporary Art.
4. Installation is the most suitable artographic methodology for this research due to its artistic and educational characteristics. It makes significant experiences about Identity and Art.
5. The relationship among Artistic Education, Heritage Education and Eno-Culture is able to create huge meaningful narratives in our museum-winery and, specially, in our identity definition.

Key words

Rioja Alavesa, winery, identity, installation, A/r/tography, heritage

Índice

1. Un objetivo, 2. Un lugar, 3. Un método artográfico: la instalación como mediación, 4. Un breve apunte, 5. Conclusiones

UN OBJETIVO

Este proyecto tiene un principal objetivo: busca definir la identidad de Rioja Alavesa; ya que tras unas décadas de crisis política y social, el anuncio del fin de la lucha armada por parte de ETA ha facilitado el flujo de nuevos discursos en búsqueda de una identidad nueva, acorde a la nueva realidad, a las nuevas circunstancias socioculturales y especialmente, políticas; aunque, evidentemente, la educación y las artes, también se verán repercutidas en este nuevo cambio, y es que, *una vez que el mapa conceptual de la contemporaneidad comienza a experimentar cambios, no dejan de producirse transformaciones en todos los aspectos de la vida, del arte a la política, de la economía a la sociología, etc. (...)* (Oliveira en Agra Pardiñas, 1999: 57-58).

Esto implica acercar las diferentes posturas identitarias que de este, nuestro marco, se perfilan; y para ello necesitamos recurrir a un punto común, un punto que nos sirva de nexo y por tanto, aglutine la amplia variedad discursiva que en Rioja Alavesa se da.

Este importante descubrimiento tuvo lugar tras la recogida de datos en la primera fase de la investigación, en la cual fui recorriendo cada rincón de esta comarca alavesa realizando un registro fotográfico (siguiendo la metodología de la Investigación Basada en las Artes) donde se pretendía un primer acercamiento en la búsqueda o re-definición de identidad, entendida principalmente como identidad colectiva; de donde derivó la conclusión de que la Cultura del Vino o Eno-cultura era lo más predominante en el mapa de Rioja Alavesa.



Figura 1: Ruth Marañón (2012) *Labraza*. Fotografía independiente.

Así pues, desde esta perspectiva, se procuró abrir ese foco hacia lo que era el aglutinante o el nexo de unión entre las tan dispares identidades, el inicio del diálogo.

De este modo, nuestro objetivo principal es, como bien se ha citado, la definición de identidad, pero para poder llegar

a dicho punto, en estos momentos nuestra prioridad y objetivo eran otros: encontrar el nexo o lugar que reuniera los diferentes ingredientes para aglutinar y acercar las diferentes identidades en un diálogo tolerante. Y en consecuencia, surgen los resultados que aquí presentamos: un ámbito donde integrar arte y educación en un espacio neutral, esto es, la bodega. Es decir: configurar un espacio donde el nexo “arte-educación-bodega” representen un punto firme donde poder trabajar mediante la instalación el discurso identitario.

UN LUGAR

Esta nueva realidad, citada anteriormente, implica cambios y por tanto, hay que formalizarlos. Para ello era necesario encontrar nuevos espacios para estos nuevos discursos o narrativas, para estos nuevos tiempos que pide renovación cultural, social y política, y por ende, educativa.

Según Diego Luis Córdoba, abogado y político colombiano, por la educación se asciende a la libertad, pero, ¿cuántos maestros y maestras, profesores y profesoras, no sólo en Rioja Alavesa sino en muchos otros contextos, están dando las herramientas adecuadas para que sus alumnos y alumnas perfilen su identidad, aquella que una vez definida realmente los hará libres?

Así, una de las claves estaba en crear un nuevo ámbito de y para la educación. Partiendo de esta premisa, si los museos son una excelente opción pedagógica (Hooper Greenhill, 1998; Lidón Beltrán, 2005; Martín Prada, 2006; Álvarez Rodríguez, 2006; Rodrigo Montero, 2008; León, 2010; Sola Pizarro, 2010; Acaso, 2011), el camino está en esta línea. Si como hemos ido comprobando, la Eno-cultura es el punto integrador más relevante, en consecuencia, el ámbito idóneo serán entonces las bodegas, las cuales están empezando a ser unos ámbitos excepcionales a nivel artístico (hay multitud de ejemplos como Ysios en Laguardia, Marqués de Riscal en Elciego o Pagos de Leza en la localidad de Leza, entre otros), configurando una nueva acepción no sólo de museo, sino como espacio pedagógico.



Figura 2: Ruth Marañón (2012) *Labraza*. Fotografía independiente.

Esto supone una transformación de los contextos tradicionales de investigación, ya que rompe con las barreras entre las consideradas instituciones académicas, las instituciones educativas de carácter formal e igualmente con aquellas instituciones que enmarcábamos como artísticas (véase centros de arte, galerías, museos, etc.); estrechando las relaciones entre todas ellas para propiciar un nuevo espacio, un nuevo lugar, un nuevo ente donde se anexionen educación, patrimonio, Eno-cultura y arte.

Llegados a este punto, quisiera destacar que no debemos olvidar que en nuestra investigación la bodega, aparte de ser nuestro nuevo espacio o lugar musealizado, sigue siendo una fábrica de vinos, una fábrica de elaboración de caldos, una empresa enológica; y como ambas cosas debemos conceptualizarla y tenerla en cuenta.

Así bien, como iba diciendo, esta propuesta de apertura a nuevos espacios pedagógico, artísticos y patrimoniales, y siendo sin duda en el área riojano alavesa la bodega el espacio más relevante, catalizar las enseñanzas bajo su batuta

no es sino una estrategia inteligente de acercamiento, reflexión, innovación y apertura; además de *formar individuos con una visión más global de la realidad, vincular el aprendizaje a situaciones y problemas reales, trabajar desde la pluralidad y la diversidad, y sobre todo, preparar para aprender toda la vida...* (Hernández, 2000: 199).

Estos conceptos de apertura, de la mano de la denominada Escuela Nueva, con Dewey (1934, 1958) y Bruner (1960, 1983), caracterizan, asimismo y en cierta medida, este proyecto donde lo más importante es construir el futuro, recordando nuestro pasado.



Figura 3: Ruth Marañón (2014) Ysios (Laguardia). Fotografía independiente.

De este modo, para este proyecto era necesario juntarnos para recordar quienes éramos pero también para construir quienes somos, y por ello, con esta aportación de un nuevo espacio de simbiosis, en nuestra investigación se estrechan los lazos entre los diferentes contextos de investigación artística, ya que conseguimos que entre ellos existan unas sinergias e interconexiones que son, además de interesantes, muy enriquecedoras y supondrán experiencias significativas y sustantivas para nuestro público o alumnado.

Y es que, una Investigación Basada en las Artes (como es el presente proyecto) no es exclusiva de educadores de arte o artistas profesionales, sino que puede aplicarse a otros contextos y espacios de investigación (Barone y Eisner, 2011), como es nuestro caso con la bodega, abierta para fomentar nuevos conocimientos sobre el medio, es decir, el contexto, y a la par sobre nuestra propia identidad, desde el conjunto del sistema educativo.

De esta conjunción reducida a la bodega, se desglosan tres ámbitos de investigación:

- Educación formal.

El aula no debe suponer cuatro paredes sino que su espacio puede ser completado con otros (Hernández, 2000), en nuestro caso con la bodega, entendido no sólo como un espacio alternativo sino como una auténtica prolongación del propio ámbito de educación formal.

En Rioja Alavesa, la Cultura del Vino junto con la Educación Artística y con la Educación Patrimonial (necesaria al tratarse de Eno-cultura) supone un fuerte compromiso para la formación integral del alumnado, de hecho, hay un interesante reflejo de nuestro proyecto en las distintas Competencias Básicas de las que se hace eco el sistema educativo español conforme lo dicta la Unión Europea (véase tabla - figura 4).

Además, el ser partícipe de la Eno-cultura durante toda la actividad académica y por medio de las diferentes asignaturas (interdisciplinariedad y transversalidad), contribuye y apoya este proyecto de una manera real y no únicamente simbólica, porque sólo así se llevará a cabo la transformación de la sociedad y la configuración, por ende, de su identidad.

- Educación no formal.

En palabras de Pérez López (2013), se da en entornos en los que la formación tiene escenarios educativos no encorsetados, tales como museos, espacios paralelos de educación, etc. Por lo tanto, la bodega como nuevo ente museístico se trata de un espacio de este tipo, donde las actividades que se llevarán a cabo no pretenden estar cerradas sino abiertas a los discursos y líneas que cada sujeto aporte al proyecto. Se trata de un espacio de cruces, intersecciones y puesta en común.

Figura 4: Ruth Marañón (2013).

Tabla de Competencias Básicas, sus características y relación con nuestra investigación

COMPETENCIA Primer nivel de concreción TÍTULO COMPETENCIA BÁSICA	SUBCOMPETENCIA Segundo nivel de concreción DESCRIPCIÓN SENCILLA	DESCRIPTOR Tercer nivel de concreción OBJETIVOS A ALCANZAR	DESCRIPTOR Relación-conexión TFM
CULTURAL Y ARTÍSTICA	Sensibilidad artística. Conocimiento y aprecio del hecho cultural en general y del artístico en particular.	Comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas.	Educación Artística Educación Patrimonial Eno-Cultura Fotografía e instalación como herramientas del discurso artístico
	Patrimonio cultural y artístico. Utilización del hecho cultural y artístico como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y colectivo.		
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Obtención, transformación y comunicación de la información.	Conocer los diferentes canales y soportes de información.	Relación con los nuevos recursos digitales.
	Uso de las herramientas tecnológicas.	Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma y en trabajos colaborativos de grupo.	
APRENDER A APRENDER	Construcción del conocimiento. Metacognición.	Desarrollar el pensamiento crítico y analítico.	Al expandir el campo de acción, el alumnado-visitante debe buscar nuevas estrategias para acercarse al conocimiento.
	Manejo de estrategias para desarrollar las propias capacidades y generar conocimiento.	Organizar de manera esquemática los contenidos a aprender, jerarquizando los conocimientos más importantes.	
		Analizar las clasificaciones que se hacen para la interiorización de los conceptos. Comprobar lo aprendido mediante la relación de contenidos e imágenes en correspondencia (memorización también visual).	
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL Y COMPETENCIA EMOCIONAL	Planificación y realización de proyectos.	Construir un espíritu crítico, reflexivo y tolerante, intercambiando opiniones y favoreciendo el diálogo constructivo.	Reflexión crítica, autónoma, fomentando el discurso identitario.
	Liderazgo.	Innovación. Valorar las posibilidades que nos aporta la ejecución de una nueva técnica.	
CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	Medio natural y desarrollo sostenible.	Comprender la influencia de las personas en el medio ambiente a través de las diferentes actividades humanas, y valorar los paisajes resultantes.	Contacto con el paisaje-patrimonio y la bodega como nuevo espacio museístico de la educación y la cultura.
	Aplicación del método científico de diferentes contextos.	Adquirir un compromiso activo en la conservación de los recursos y la diversidad natural.	
		Conocer y manejar el lenguaje científico para interpretar y comunicar situaciones en diversos contextos.	
MATÉMATICA	Razonamiento y argumentación.	Analizar la percepción de formas propias de la actual cultura visual.	Conocer el mundo vitivinícola y la enología lleva intrínseco argumentaciones y datos matemáticos.
		Interpretar y expresar con claridad y precisión distintos tipos de información, datos y argumentaciones, utilizando vocabulario matemático.	
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Comunicación escrita, oral y visual.	Interpretar y saber dar argumentos verbales pero también visuales.	Interacción del lenguaje artístico o visual, con el verbal (teniendo en cuenta los ambos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma de País Vasco: euskara y castellano) y los términos relativos a la Cultura del Vino.
	Comunicación en otra lengua: el euskara.	Relacionar textos y explicaciones verbales con las imágenes; analizándolos. Aplicar de forma efectiva habilidades lingüísticas y estrategias no lingüísticas, para interactuar y producir textos escritos adecuados a la situación comunicativa, con intenciones comunicativas o creativas diversas.	
SOCIAL Y CIUDADANA	Desarrollo personal y social.	Analizar formas de vida diferentes a través de las obras de arte y sus contextos históricos y culturales.	Conciencia social, respeto (al patrimonio, al resto de agentes sociales) y tolerancia ante la pluralidad de ideologías.
	Compromiso democrático y solidario con la realidad personal y social.	Realizar actividades en grupo para intercambiar interpretaciones sobre los gestos y significados de las imágenes analizadas.	
		Cuidar el entorno de trabajo. Mantener una actividad constructiva, solidaria y responsable ante los problemas sociales.	

- Educación informal.

Este tipo de educación supone un sinfín de contextos y por tanto la intersección de ésta en otros ámbitos suele ser habitual aunque no tanto como debiera. La bodega es un espacio vivencial, experiencial, para compartir. Por ello en nuestro caso la educación informal no podía ser menos, y sobre todo no podía faltar, ya que se trata de un proyecto donde se promulgan una serie de valores que, principalmente, deben configurarnos como personas: tolerancia, respeto, actitud crítica y reflexiva... En definitiva, dotar a nuestro público de las herramientas que le permitan reflexionar acerca de las problemáticas sociales, políticas o culturales desde una perspectiva analítica y activa, propiciando experiencias, diálogos y discursos, como ejemplarmente lo es este caso, mediante la instalación y el patrimonio, lo identitario.

De este modo, la Eno-cultura relacionaría los diferentes ámbitos/ambientes educativos: formal, no formal e informal, mediante una temática que une a distintos profesores o materias mediante la interdisciplinariedad y la transversalidad; ya que la Eno-cultura por su valor moral, social... abarca toda la educación y todos los contextos.

Así, de la conjunción de estos tres ámbitos, surgirá la metodología a aplicar en nuestra bodega como espacio musealizado: la instalación como mediación, tanto artística como social. Ésta es una de las disciplinas artísticas con mayor talante pedagógico (Díaz Obregón, 2003; Sánchez Arguilés, 2009), y por este y otros motivos, la elegimos como método de investigación artográfica, ya que de la mano de la Eno-cultura, suscitará los discursos (creativos, artísticos, culturales, sociales... identitarios) que proporcionarán al propio visitante-alumno una nueva perspectiva de su yo para consigo mismo, su yo para con los otros y su yo para la sociedad global de Rioja Alavesa. O lo que es lo mismo: desde el nuevo espacio musealizado de la zona, es decir, la bodega, y por medio de la instalación, emprender la búsqueda de nuestra identidad como seña tanto individual como colectiva.

UN MÉTODO ARTOGRÁFICO: LA INSTALACIÓN COMO MEDIACIÓN

Para lograr nuestro objetivo ya hemos seleccionado un lugar, una ubicación, un nuevo espacio donde poder llevar a cabo la parte empírica del proyecto. Para ello, nos serviremos de una herramienta o estrategia de investigación artográfica: la instalación artística como mediación.

A continuación, describiremos por qué esta herramienta es la más idónea en nuestro proyecto de investigación y por qué la obra propuesta se ajusta a la perfección en el marco de nuestro nuevo espacio educativo y museístico y contexto investigacional.

1. TIPOLOGÍA

Esta obra está entendida como una instalación escultórica y supone una completa integración en la bodega, ya que responde al espacio como parte intrínseca de éste, dándole sentido y conformándolo como parte del discurso artístico y narrativo.

En esta línea, el interesante ensayo de Rosalind Krauss *'La escultura en el campo expandido'* aseguraba que la relación del arte con el lugar sería un elemento determinante en la nueva naturaleza de las prácticas artísticas contemporáneas, lo cual queda patente en este proyecto y con esta obra.

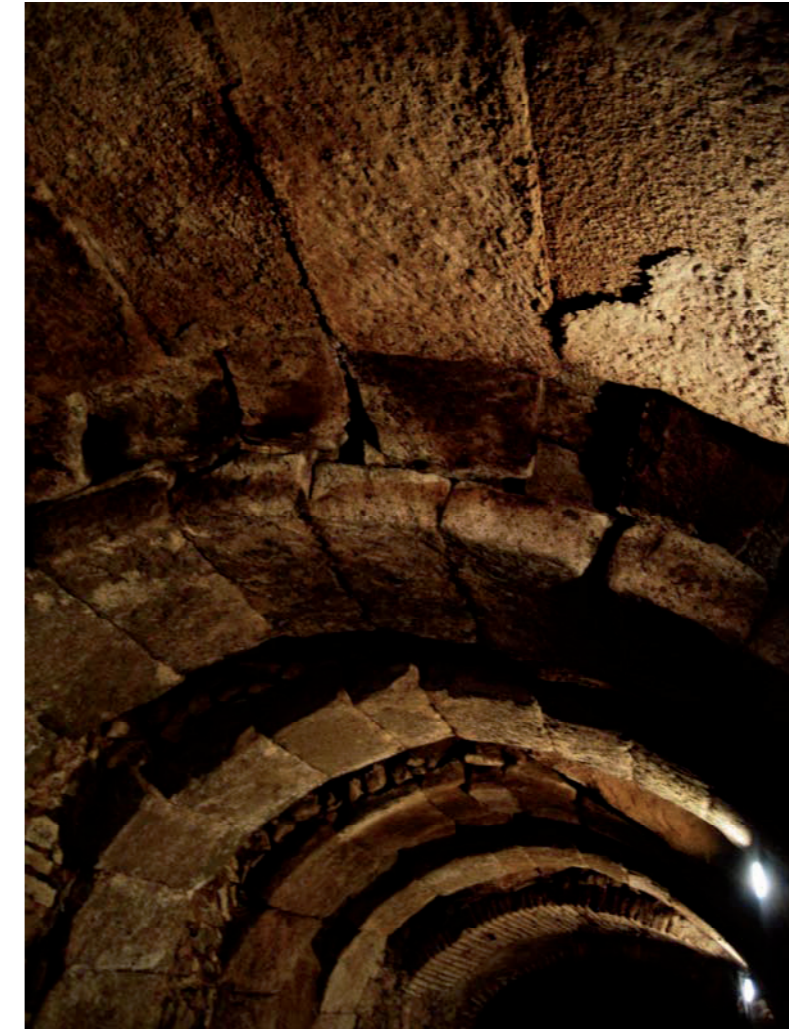


Figura 5: Ruth Marañón (2013) *Calado de Bodegas Montecillo*.
Fotografía independiente.

Ahora bien, ¿por qué instalación escultórica y no simplemente escultura? Pues porque aparte de ser conceptos en ciertos puntos antagónicos, el concepto de instalación supone una mayor amplitud de lo que la escultura había venido representando (Calaf y Fontal, 2002: 156).

Así, la elección de esta tipología se debe a su gran utilidad para esta investigación. La instalación escultórica es o son "montajes tridimensionales" absolutamente lejanos del concepto tradicional de "escultura", pero en una línea de investigación preocupada por el empleo de nuevos materiales (como veremos más adelante), la ocupación del espacio circundante, la participación experimental del público y el comentario crítico-social.

Asimismo, la instalación escultórica tiene múltiples posiciones y distribuciones, no suele poseer grandes dimensiones, ni es compleja en cuanto a la utillería empleada. En ocasiones es un pequeño montaje en la conjunción de no más de dos o tres elementos, con un escaso desarrollo espacial y sin mucha pretensión de alcanzar físicamente al espectador (Sánchez Arguilés, 2009: 108-109).

En nuestro caso, la obra quedará dispuesta en un espacio concreto que es el calado (1), lugar de guarda del vino, propio de cualquier bodega, suspendida del techo en el centro del espacio; para que de esta manera pueda ser concebida la obra en su integridad. Esta colocación o disposición espacial tiene una clara lógica didáctica y epistemológica como obra plástica.

Por otro lado, la instalación escultórica prefiere el diálogo estrecho con las ambigüedades semánticas de la forma y la materia que las constituye; propiciando como desencadenante un discurso pedagógico acerca de las técnicas o procesos artísticos, aspecto muy interesante para la praxis de la Educación Artística, a la par que hace reflexionar sobre el significado de la materia empleada para su elaboración.

Igualmente, esta tipología de instalación se servirá de diversas estrategias de las que nuestra obra también bebe, tales como la claridad de enunciados, una postura analítica, la evocación, la metáfora o el simbolismo.

La instalación escultórica dispone, como es nuestro caso, de un repertorio formal, reducido y personal, que surgirá de lo artesanal o primitivo, tal es el caso de los materiales de nuestra obra, los cuales responden a utilitarios tradicionales de la cultura vasca: véase especialmente la madera (*aizkolaris, txalaparta...*) y la tela procedente de las vestimentas e indumentarias típicas de la zona, que han perdurado hasta la actualidad como símbolos indiscutibles de identidad.

Sánchez Arguilés (2009: 109) comentaba que *en detrimento de discursos evidentes y articulados, en la instalación escultórica predominarán las narrativas visuales fragmentadas, contradictorias, de funcionamiento abierto y múltiples combinatorias*, propias de esta tipología de instalación; lo cual supone algo lógico en nuestro proyecto de investigación, porque al igual que sucede con las identidades (Hernández, 2002), las narrativas que surjan de ellas estarán fragmentadas, porque la realidad en sí misma está fragmentada y requiere esa reunificación para hacer palpable la cohesión social en Rioja Alavesa.

Esto nos invita a que el discurso artístico, narrativo y/o visual, sea abierto y predisponga a toda la sociedad a ser participe, haciendo de la bodega un espacio para múltiples discursos y la definición identitaria más plural y tolerante, gracias a esta obra –Idént(r)icos- creada como herramienta pedagógica y de mediación cultural y social.

Así, las diferentes particularidades de la instalación escultórica van caracterizando a esta obra, la cual, como ya cité al principio, está concebida para ser ubicada únicamente en el espacio de la bodega, elenco museístico que será el referente máximo de cultura, educación y patrimonio para Rioja Alavesa, facilitador de discursos y propulsor del diálogo.

2. MORFOLOGÍA

La presente obra queda dividida por tres partes esenciales al ser configurada y entendida como un tríptico. En él, como se puede observar en la imagen, se presentan tres lienzos, dos de ellos del mismo tamaño guardando los extremos, mientras en el centro se distingue otro lienzo de distinto tamaño pero que guarda relación en la semántica del conjunto.

Las dos obras laterales disponen de una tela particular, ambas de referencia a la indumentaria tradicional, mientras que la central está realizada en otro material: el papel fotográfico.

El empleo de esta combinación de elementos para la formulación de la obra es común para los investigadores que hacen Investigación Educativa Basada en las Artes, ya que *emplean una gran variedad de técnicas para organizar sus imágenes que no son diferentes de los utilizados en contextos de arte* (Marín Viadel y Roldán, 2010: 8).



Figura 6: Ruth Marañón (2013) *Idént(r)i-cos*. Tela y fotografía sobre bastidor.

De esta manera, la instalación que aquí presentamos, y la combinación de sus tres elementos responden a varias finalidades y significados que a continuación vamos desgranando, que a la par, suponen introducirnos de nuevo en los puntos clave de este proyecto de investigación, recordemos: la bodega como espacio donde se ubica la obra y como ámbito educativo, la Educación Artística y la Educación Patrimonial, la Eno-cultura y la identidad.

La conjunción del tríptico sigue un orden lógico y congruente, en torno a la propia didáctica que se puede (y debe) desarrollar en este nuevo espacio museístico. Por ello, en su propia morfología, tienen cabida los conceptos y aspectos que tan insistentemente hemos estado repitiendo a lo largo del contenido de este proyecto de investigación, esto es, y una vez más: Eno-cultura, identidad y arte.

3. COLOR E IDENTIDAD

El arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas (Eisner, 2005: 10), y de este modo, es esencial para nuestra investigación el entender esta obra de arte en esta línea, es decir, como una propulsora estética para la definición de la identidad de Rioja Alavesa.

Así pues, nuestra obra quedaba definida por tres bastidores con su propio material entre los que destaca el material textil, pero éste no es el único, ya que como hemos podido comprobar, también se hace uso del material fotográfico. *Esto es, nuestra obra se compone de diversos recursos expresivos.*

Las referencias –expresadas a través de diferentes lenguajes- son conexiones con ámbitos artísticos, ideológicos, políticos o referidos a la historia de la humanidad, que activan nuestra sensibilidad actual, que proyectan nuestras experiencias actuales en la memoria colectiva, en la historia, en los recuerdos de conflictos ideológicos y morales (Hegyí et al, 2002: 8).

Así, esta diversidad de materiales está también premeditada ya que, el hecho de utilizar aparte de la fotografía la tela, es debido a que *lo textil se lleva a cabo en las intersecciones, en las costuras, agujeros y roturas, y en los lugares de tensión y dificultad* (Kind, 2006: 113).

Además, la utilización de este material textil revestido en pañuelos, funciona como un *signo de posibilidades alternativas de la identidad social y comunitaria* (Kind, 2006: 113), que es precisamente lo que son: rasgos identitarios por medio de un utensilio común en las distintas celebraciones festivas de Rioja Alavesa.

Ambos pañuelos han sido utilizados tradicionalmente por la sociedad de Rioja Alavesa, sin embargo, dependiendo las épocas y circunstancias, especialmente políticas, se ha hecho mayor uso de uno que de otro, dividiendo en cierto modo a la sociedad en dos frentes, en tanto en cuanto acordes a una determinada ideología.

Sin embargo, este proyecto no pretende reafirmarse en esa separación sino mediante la metáfora y la antítesis, corroborar que entre ambos “marcos”, hay más similitudes que diferencias: el mismo material, el mismo número, el mismo tamaño... las mismas almas.

Los pañuelos, son por tanto, usados como metáforas de conexión y de comunidad, de los recuerdos, de las texturas de la tela, reconfortantes, que evocan deseos de reafirmación, pero también de pertenencia y seguridad. *En los ‘textil works’ los tejidos y las fibras se nos acercan* (Gustafson, 2002), *nos invitan a acercarnos, pidiendo que toquemos e interactuar a través de nuestros sentidos. Esto contradice la noción del aislamiento del artista individual y representa la naturaleza social y relacional de estar juntos* (Kind, 2006: 114).

Esa interacción para con la obra es precisamente el desencadenante del discurso entre los diferentes espectadores-participantes, donde se presencia más lo que nos mantiene unidos, por medio de narrativas cercanas y próximas al alumno-visitante, como es el pañuelo que visten cuando el cohete marca el inicio de las fiestas en cada una de las localidades de Rioja Alavesa, y cómo no, en septiembre con la llegada de la Fiesta de la Vendimia, a nivel comarcal.

Los materiales, procesos y estructuras aquí seleccionadas evocan recuerdos y deseos de hogar (entendido como Rioja Alavesa en su conjunto, como seña de identidad), *pertenencia, confort, y conexión* (Kind, 2006: 114).

Así bien, los pañuelos son contenedores de metáforas y metonimias (como sucede en A/r/tografía), ya que por medio de

alegorías y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente (Weber y Mitchell, 2004). Sin embargo, su simbolismo va mucho más allá.

Ambos pañuelos, tal y como habíamos descrito, responden a los dos elementos clave en la vestimenta de cualquier ciudadano o ciudadana de Rioja Alavesa durante las fiestas; y la elección de uno u otro pañuelo fue durante muchas décadas, una cuestión política y en suma, identitaria. Hoy en día, con la ruptura de esos estigmas y la valoración de todas las voces, se ha ido imponiendo el uso de uno de ellos, elegido de una manera consensuada por toda la población.

Así, aparte de suponer una clara distinción identitaria hasta hace varios años, en esta obra, los pañuelos representan dos metáforas claramente diferenciadas, acorde a su cromática:

- El pañuelo de cuadros significaría el entramado de Rioja Alavesa. Las vicisitudes que se dan en las relaciones sociales y toda la amalgama de diferentes posiciones, intrincadas cada una en su “razón” y en sus ideales. Las formas geométricas que en él se suceden, *proporcionan las más claras imágenes de las configuraciones de fuerzas básicas, que son la razón fundamental de la vida del hombre y, por lo tanto de su pensamiento; así como de su cultura y su complejidad* (González-Santeiro en Agra Pardiñas, 1999: 99).

- El pañuelo rojo por alusión cromática se puede interpretar con un alto potencial de significados, pero en nuestro caso, se ha pretendido aludir a la realidad sociocultural que ha caracterizado la zona, como referencia a los colores de la tierra rojiza de Rioja Alavesa y sus caldos afrutados de vino tinto.



Figura 7: Yolanda Mtz. de la Puente (1996, 1995, 2012 y 1977 respectivamente). Serie pañuelos.

Así pues, este cromatismo puede interpretarse desde diferentes perspectivas y narrativas, pero lo que no podemos negar es, como dice la profesora Anne Whiston, que *el color puede ser una forma de discurso, una afirmación de la identidad* (Whiston Spirn, 2012: 87).

Por ello, los pañuelos deben mantener su esencia, su color y su identidad.

Así, los colores de este tríptico nos aportan, por tanto, infinidad de información y mensajes que deben ser descifrados en este contenedor que es la ‘bodega como comunicador’.

Ahora bien, la cromática nos aporta testimonios, conocimientos, confidencias; sin embargo, nuestra composición fotográfica (con el objeto emblemático de la bodega: la botella) es acromática: no quiere ‘decantarse’. Ese lienzo, el portador de la fotografía, es el punto de unión, es el nexo, es el vínculo que une ambas perspectivas ideológicas e identitarias. Éste y lo que representa, son el lazo que las mantiene unidas sin significar una más que la otra, sin pisar una a la otra, sino acompañándose, estando al mismo nivel y con las mismas características a pesar de considerarse tan distantes.

La Eno-cultura ha sido la que ha favorecido el flujo de interconexiones, la que, a pesar de mantenerse semi-oculta, siempre ha sido firme, vigorosa, y respetada por todo el territorio de Rioja Alavesa, mojándose, bañándose y empapándose de ella. Por ello, en este tríptico, se muestra “neutra”.

No es, por tanto, casualidad la composición y la organización de la obra, al igual que tampoco lo es la decisión en cuanto al cromatismo de la obra, ni los tamaños o medidas (en concordancia con el concepto de instalación).

Esta obra, configurada con una clara intención y finalidad, juega con la cromática como formas de identidad, y a la par, como portadora de mensajes y discursos, narrativas estéticas, artísticas y culturales; pero siempre favoreciendo la polifonía de voces tanto de la sociedad que representa como de todos aquellos que quieran intervenir en la mejora del devenir de Rioja Alavesa.

En definitiva, *la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”* (Eisner, 2005: 10).

4. LA IMPORTANCIA DEL ‘OBJETO’ ARTÍSTICO COMO INCLUSOR EN LA MEDIACIÓN ARTOGRÁFICO

Desde el punto de vista del aprendizaje, el docente puede utilizar los objetos de los museos como auténticos *includores* de la mente y con su ayuda ir ‘tejiendo’ una densa red de conceptos (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012: 29).

La didáctica, desde sus comienzos, se basó en las imágenes y en los objetos (Montessori, 1917; Decroly, 1929), y de ello se hace eco esta obra-instalación, donde se conjugan ambos aspectos para tratar sobre la identidad, por medio de la Educación Artística pero también la patrimonial, debido a su interesante relación con el ámbito donde haya ubicada (la bodega) y la Eno-cultura.

Con esta obra no pretendemos concienciar a nadie sobre la importancia del arte contemporáneo, sino de saber mirar más allá de los meros formalismos o la estética de la obra arte. Pretendemos hacer reflexiones críticas, juicios de valor a partir de lo que sí que comprendemos, aquello que nos es conocido y popular, en este caso, los materiales o utilitarios con los que está construida la instalación y los objetos ahí representados. Lo cual rompe la barrera del miedo al arte más actual, ya que empieza a establecer nexos que resultan cercanos, ‘comprensibles’ y familiares; por ejemplo, en la obra presente, a través del material (pañuelos) que también puede despertar la empatía —ya que *hay objetos que a veces tienen una gran carga empática* (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012: 44).

A menudo, sin embargo, profesores y educadores, olvidamos que los objetos (en tanto en cuanto material para la obra: pañuelos, listones, botellas...) pueden ser, también, instrumentos didácticos y que, dependiendo cómo los tratemos, puede transformarse en centros de interés capaces de organizar en torno a sí multitud de contenidos, narrativas y discursos (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012).

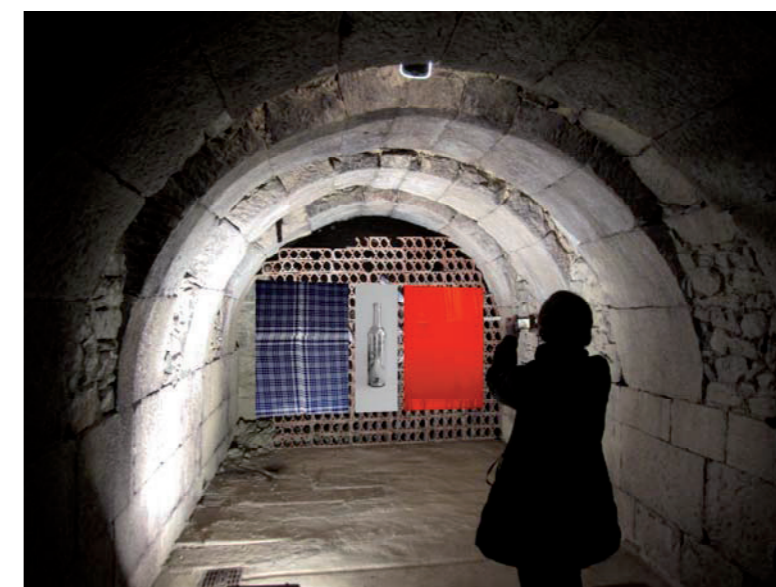


Figura 8: Ruth Marañón (2013) *Idént(r)i-cos*. Montaje instalación.

El hecho de relacionar una pieza utilitaria habitual (véase un traje, una silla o una vasija) con una determinada obra de arte, permite establecer los ya conocidos ‘includores visuales’ en la mente humana. Esto ayuda o facilita la explicación de la historia y las diferentes transiciones culturales y sociológicas que en ésta se han dado, por no hablar de las posibilidades narrativas acerca de la identidad. Por esta razón, intervenir el espacio de la bodega artísticamente, y

comprobar cómo los objetos de la instalación alteran el espacio (Calaf, 2003: 113), supone un intento de integración, de reflexión pero también de mediación artística gracias a su capacidad patrimonial, cultural, educativa e identitaria en el enclave de Rioja Alavesa.

Así, para esta obra-instalación, ser entendida como objeto artístico supone mucho más que ser un referente cultural. Supone expresar las identidades que se producen en la localización y la naturaleza del objeto-valor, ser la 'memoria del contexto'. Y es que, a través de la obra y la mediación artística, se procuran definir ciertos conceptos; y al fijar los conceptos, los objetos se transforman en elementos de referencia (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012: 40).

En definitiva, con esta obra, vemos que los objetos de una instalación trabajan con la realidad, no con su representación. Y ésta es una característica determinante (Calaf, 2003: 113) para nuestro proyecto de investigación.

Así, en una conjunción con cierto aire minimalista, dos mantos de multitud de pañuelos y una unidad mínima, la botella, son los protagonistas e incluso visuales de un seductor cruce donde analizar las diferencias y similitudes (tanto estéticas como identitarias) que nos caracterizan colectivamente.

5. LA OBRA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

La instalación posee además de unas características artísticas muy particulares, unos elementos pedagógicos (Díaz-Obregón, 2003) que la hacen ser muy útil, especialmente, en ámbitos educativos no formales e informales, además de articular en perfecta consonancia con la Educación Artística, Educación Patrimonial y Eno-cultura.

Por esta misma afirmación, es necesaria una colaboración interdisciplinar entre los diferentes campos que en el contexto de Rioja Alavesa intervienen, para así fomentar a una recuperación identitaria real. Por ello, debemos conjugar todos los contextos y ámbitos anteriormente citados, en ese acercamiento entre las diferentes instituciones y sus diversas relaciones; siempre teniendo en cuenta el recinto más idóneo para ello: la bodega.

Como hemos ido comentando, la instalación y en concreto la obra que aquí presentamos, además de mediadora, punto de encuentro o inductor visual, la podríamos calificar como un recurso pedagógico que permite múltiples lecturas, lo que favorece que el observador proponga su mirada concreta según su personalidad y formación; el momento y el espacio de contemplación (Calaf, 2006: 47).

El aprendizaje basado en la realidad, nos dicen Santacana i Mestre y Llonch Molina (2012), en la objetualidad, es muy importante, más ahora incluso que en el pasado. Por ello, el museo-bodega, con sus objetos (botellas de vino, prensas, lagares, calados... y ahora, recursos didácticos como obras de arte), se transforma especialmente para ser útil y afrontar los retos de la sociedad actual, y más aún la de Rioja Alavesa, con sus interesantes cualidades.

En consecuencia, nos ponemos ante una obra de arte esperando a que le ayude a uno a querer algo diferente, algo que le impulse a cambiar, ampliar o diversificar los propósitos y así la propia vida (Agirre, 2000: 301), y esto significa, por tanto, que las obras artísticas sirven para crear, relacionar, responder, reconstruir significados, conocimientos y mundos (Calbó, 2006) sólo que desde experiencias e iniciativas de arte.

Así, la motivación de realizar esta obra, tal y como dice Eisner (2005: 10), es que el artista también está afectado por el carácter social de la sociedad y del mundo en el que vive; y en su condición posmoderna, debe contribuir a la concienciación social y a la revalorización y respeto del contexto, entendido en Rioja Alavesa, como patrimonio y cultura. Es más, como sujeto social, el artista y su producción es fruto de toda clase de asociaciones que establecen con su contexto social inmediato, histórico, político o artístico (Sánchez Arguilés, 2009: 187).

Por ende, la confección de esta obra artística, además de fruto de su contexto, no es sino una demostración más de que este trabajo de investigación es plenamente consciente de su carácter a/r/tográfico y de Arts Based Research, y que el artista-investigador-profesor también lo es.

Por consiguiente, si la obra es eminentemente pedagógica, ldént(r)icos debe ir predisponiendo al discurso didáctico:

- En primer lugar, por su composición y morfología, así como su ubicación y disposición en el espacio, lo que permitiría hablar de cuestiones técnicas de la obra: desde cómo se monta un bastidor, desde cuándo se hacen trípticos, cuándo se empezó con la incorporación de materiales cotidianos en las obras de arte, hasta cómo la instalación hizo su aparición en la escena artística y así... un largo etcétera.

- En segundo lugar, a partir del cuadro central, el de la botella como objeto representado, lo que introduciría la temática de la Eno-cultura. Este es un aspecto fuertemente arraigado en la sociedad de Rioja Alavesa y como tal ha de hacerse ver al alumnado. Ésta debe ser nuestra arma de mediación para conseguir que se predispongamos al discurso posterior sobre su propia concepción.

- Y tercero y último, por medio de los cuadros laterales que cierran la composición y mediante el uso del material (los pañuelos) como elemento clarísimamente identitario. Esto permitiría una primera mirada que daría respuesta al universo emocional: ¿qué te dice la obra y cómo te afecta? (Calaf, 2006: 25); para invitar a nuestro público-alumnado a desarrollar una perspectiva crítica, reflexiva y tolerante; abriéndose entonces el flujo al diálogo y a los discursos identitarios.

Así, por medio de la presente obra junto con la bodega, ámbito donde tiene cabida, se anexionan y aproximan contextos, además de estrechar las relaciones entre tres puntos educativos de alto potencial para el alumnado de Rioja Alavesa y su consiguiente configuración identitaria: la Educación Patrimonial, la Educación Artística (muy relacionadas entre sí) y la Eno-cultura, como agente mediador entre las diversas partes a modo de nexo cultural y que ahora presentamos en relación a este proyecto.

DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El arte es una fuente de identidad, afirma Calaf (2003: 130), y esto se debe en gran medida a que el objetivo general de la Educación Artística es la creación de sí mismo (Rorty, 1989) o dotarnos de identidad (de la auténtica), esto es: lo deseable en Educación Artística es que el arte nos haga hablar de nosotros mismos, redescubrirnos a cada paso, 'tejer' nuestra identidad: no como algo definitivo, una meta a alcanzar según un acuerdo predefinido, sino como algo que está en constante elaboración, de "lo que realmente somos" (Agirre, 2000: 305).

Por ello, el artista-investigador-profesor, esto es, el artógrafo, debe contribuir también artísticamente a que se dé el proceso de desarrollo integral en sus alumnos y alumnas, el desarrollo de su identidad, el de nuestra sociedad y también el desarrollo de todos aquellos que participen del ámbito plural de la bodega-museo.

Eisner (2004) reflexiona sobre el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia y utilizar la instalación para este fin puede ser razonable en tanto que la instalación:

- Es el lenguaje artístico que mejor integra la idea de proceso.
- Nos proporciona la mirada artística que mejor potencia la imaginación, el sentido de percibir el espacio y la condición de experimentación-exploración del sujeto observador (Calaf, 2006).
- Es un proyecto donde el artista y el observador entran en un proceso de comunicación donde la complicidad del juego está implícita.

Así, partiendo de estas premisas, interrelacionamos la enseñanza en las artes y la instalación como mediación artística, como obra de arte y por ende, como patrimonio contemporáneo. Sin embargo, la instalación es mucho más que patrimonio contemporáneo, es la conexión con el propio patrimonio al verse refugiada en su propio seno, es decir, al verse ubicada en el espacio de la bodega.

DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La bodega abraza al patrimonio de Rioja Alavesa, abraza al patrimonio de esta tierra, de estos pueblos, de esta sociedad, de estas gentes que han sido, son y serán parte del discurso del vino, de la enología y la viticultura. La bodega abraza al patrimonio de su pueblo, abraza, concluyentemente, a la Eno-cultura.

Así, en nuestra comarca la Cultura del Vino y el paisaje del Viñedo (como Patrimonio Cultural Inmaterial) candidatos a Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, son sin lugar a dudas el mayor patrimonio material e inmaterial que poseemos y debemos salvaguardar y conservar.

La incorporación de la bodega, sede máxima de la Eno-cultura y por ende de la educación patrimonial en la zona, al ámbito educativo es debido a la concienciación, a la difusión, al ofrecimiento de una base para interpretar el patrimonio, a la valoración, la conservación, etcétera. que desde su sede puede realizarse. Y toda la configuración de esta noción pasa por un concepto fundamental tal y como decíamos: enseñanza del patrimonio o, si se prefiere, Educación Patrimonial (Colom, 1998).

¿Por qué Educación Patrimonial?

Porque el patrimonio y su educación repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a las personas a reconocerse a sí mismas a través de una mayor comprensión del entorno que las rodea.

Así, desde la bodega también se pretenden impulsar una serie de presupuestos que ayuden a lograr el objetivo que con este proyecto nos proponíamos: definir la identidad de Rioja Alavesa desde una perspectiva artística, crítica y tolerante.

Sullivan sugiere la existencia de un diálogo permanente entre el interior y el entorno del artista, las obras de arte y los contextos en los que cada individuo desarrolla su comprensión, y de esta forma, revela el reconocimiento de la propia imagen como potencial fuente de conocimiento.

O en otras palabras, en esta instalación se pretende la interconexión con el espectador por medio de la obra de una manera dialogada, discursiva, no entrando a formar parte intrínseca de ella como sucede en otros casos (Marañón, 2013a), sino siendo ésta misma el núcleo de debate, del discurso, del conflicto; teniendo muy presente el contexto donde se haya ubicada, el contexto donde tiene lugar su creación y el contexto donde cohabitan los visitantes-alumnos y el artista (la bodega), ya que conjuntamente darán lugar a un nuevo conocimiento gracias a conclusiones extraídas a partir de un elemento únicamente visual, un elemento artístico, que más tarde, tras la interacción con el público, será pedagógico también.

De hecho, una Investigación Basada en las Artes plantea que en toda actividad artística hay un propósito investigador pero al mismo tiempo hay una finalidad pedagógica, en el sentido de que hace referencia tanto al proceso (como hecho experiencial e investigador) como a la conclusión (de carácter estético), que será el recurso didáctico en sí mismo, es decir, la propia obra.

En otras palabras, el desmembrar la realidad y el contexto por medio de la obra de arte, reflexionando, leyendo entre líneas lo que esas obras nos sugieren o realmente pretenden transmitir, nos permite actuar y crear con mayor libertad, definiendo nuestra identidad. De hecho, Fontal (2013) hacía alusión a que la Educación Patrimonial no es sino la configuración y caracterización de nuestro contexto y sobre todo, de nuestra identidad.

Así, mientras hablamos en términos artísticos (teniendo presente el fuerte nexo que existe entre Educación Artística y Educación Patrimonial) se van afrontando problemáticas que de otro modo quedarían ocultas o que tal vez no lograrían ser dialogadas.

Y es que la unión de ambas disciplinas nos permite que, a través de la visita a la bodega pero también de trabajar con la obra que para este lugar ha sido creada, se propicien experiencias significativas.

Tras esta experiencia (bien sea estética, artística o de otra índole) hay muchas voces que hablan, y por tanto, no habrá un único discurso, sino muchos. *No existe un único punto de vista, sino que la realidad tiene muchas lecturas*, tal y como la tiene nuestra obra. *Alguien que se dedique a mostrar el patrimonio tiene que tener esto claro, y no puede atrincherarse solo en una posición* (Mazarrasa Mowinkel, 2006: 311), y esta instalación y su contenedor, la bodega, son los grandes hitos o referentes del patrimonio paisajístico-cultural e identitario de Rioja Alavesa, y aunque firmes, deben ser flexibles ante los diálogos y discursos que en y a partir de él se produzcan.

Así, de mano de la Educación Patrimonial y mediante la instalación propuesta, se pretende enseñar los métodos para generar un pensamiento crítico entre los ciudadanos. *Y esta es una tarea educadora de la escuela y del museo (bodega); los ciudadanos, en las sociedades democráticas y avanzadas de nuestro mundo, tomamos decisiones libremente sobre lo que nos afecta, pero la libertad de decisión de poco sirve si no se desarrolla previamente el pensamiento crítico. Esta es una de las funciones de la didáctica del arte, el patrimonio y la Eno-cultura en Rioja Alavesa* (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012: 120).

UN BREVE APUNTE

Fernández Rubio (2006) dice que no hay comunidad sin memoria. En el caso concreto de nuestra investigación, la definición de identidad nos permitirá restaurar los pilares de una sociedad amable, carismática y alegre. En relación con la identidad está la memoria, memoria que por cierto, en este pueblo siempre ha brotado entre las hileras de parras, de mares de tempranillo, garnacha y malvasía, entre sus ancestrales tradiciones y soleras construcciones. La memoria de este pueblo nunca se perdió ni se ha perdido y por eso siempre hemos sido una comunidad; y esto ha facilitado que, desde algo tan propio como es el espacio de la bodega, se lleve a cabo este proyecto en busca de una identidad que, en cierta manera, sí hemos perdido. Este proyecto anexiona no sólo contextos educativos sino que contribuye a que todos y cada uno que conformamos la sociedad de Rioja Alavesa aprendamos y nos comprendamos, conociendo nuestra identidad mediante la Eno-cultura como aglutinante, y a través de conceptos artísticos hacer surgir las narrativas y los diálogos que tanto ayudarán al logro de nuestro objetivo.

Aún con todo, quisiera destacar que nuestro interés ha sido, y continúa siendo, ofrecer una investigación que no se detiene, que continúa, una investigación 'viva', donde todas las interpretaciones se basan en una postura reflexiva y reflectante para el análisis, donde todas las voces construyen el discurso e intervienen para la reestructuración de Rioja Alavesa. Así, este proyecto de investigación no acaba aquí, ya que, como en casi todo trabajo en A/r/tografía, la interpretación a menudo genera "historias sin terminar" que están en curso y requieren de su continuidad por parte del investigador (Sinner et al, 2006: 1251).

CONCLUSIONES

A raíz de la investigación realizada podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Existen determinados productos agrarios que definen una región, un país e incluso a una determinada civilización, integrándose de tal manera que son descritos como parte de su identidad. En el caso de Rioja Alavesa ese cultivo es la vid y, producto de ésta, la Eno-cultura.
2. En relación con lo establecido en el punto uno, se evidencia que debido a la discrepancia entre las diferentes posturas identitarias es necesario un punto de encuentro, un espacio común y neutral. Tras el análisis de los datos y debido a su arraigo en la cultura riojano-alavesa, facilitando el diálogo y las narrativas al entenderse como un ámbito amable, cercano e integrador, concluimos que ese espacio de recuperación e integración social en Rioja Alavesa es la bodega (entendida como nuevo espacio musealizado).
3. La creación de la obra *Idént(r)icos* enfatiza aún más el interés en la Investigación Basada en las Artes por aunar prácticas artísticas contemporáneas con la didáctica o pedagogía, así como la necesidad del papel del investigador como a/r/tógrafo: artista-profesor-investigador.
4. La instalación es la metodología artográfica más idónea para nuestro proyecto por sus peculiares características artísticas, pedagógicas, por las experiencias estéticas e identitarias que propicia y porque permite que sea trabajada desde diferentes disciplinas.
5. La interrelación de la Educación Artística, la Educación Patrimonial y la Eno-cultura puede conllevar a discursos y narrativas potencialmente significativas y enriquecedoras en la nueva redefinición del ámbito de la bodega y, especialmente, en la reconstrucción identitaria.

Notas

- (1) Calados, calaos o cuevas subterráneas excavadas en roca dentro de los cascos urbanos o muy próximos a ellos, que albergaban bodegas de crianza o almacenes, con mampostería y mortero de cal y arena en los muros, sillería de piedra labrada, ladrillo macizo y entramados de madera (Marino Pascual, 2005: 27).
- (2) Calados, calaos or underground stone caves inside on built-up area or near to them. They house wineries or storerooms. They are made with masonry, lime and sand on walls, ashlars work, brick and wood.
- (3) Such as it happens in Artography, with allegories and symbols it can intercede with theory in smart and eloquent (Weber y Mitchell, 2004).

Referencias y Bibliografía

- Agirre, I. (2004): *Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education*. *International Journal of Art & Design Education*, 23 (3). 256–269.
- Arrieta Urtizberea, I. (2008): *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.
- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2012b): *La performance como experiencia educativa en secundaria*. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2012): *Arts Based Research*. SAGE, Thousand Oaks.
- Beer, R. (1999): *Landscape and Identity: Three Artist/Teachers in British Columbia*. Tesis doctoral, University of British Columbia.
- Calaf, R. (coord.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003): *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Eisner, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Barcelona.

- Fontal, O. (coord.) (2013): *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea, Gijón.
- García Roldán, A. (2012): *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Granada.
- Gutiérrez Pérez, R. (2012): Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (2). 283-299.
- Hernández, F. (2002): *Repensar la educación de las artes visuales*. Cuadernos de Pedagogía, nº 331. 52-55.
- Irwin, R. L. y Springgay, S. (2008): *A/r/tography as practice based research*. EN: Cahnmann, M., y Siegesmund, R.: *Arts-based research in education: Foundation for practice*. Routledge, Nueva York. 103-124.
- Lakunza, R. (2013): *Rioja Alavesa. Placer para los sentidos*. EN: ON, 254. Revista suplemento del Diario de Noticias de Álava, 42- 45.
- León, A. (2010): *El museo: teoría, praxis y utopía*. Cátedra, Madrid.
- Lidón Beltrán, C. (2005): *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporáneo*. Junta de Castilla y León y Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Marañón Martínez de la Puente, R. (2013): Cultura y paisaje: discursos identitarios en Rioja Alavesa. *EARL 4. Patrimonios Migrantes*, 187-202.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2010): Photo essays and photographs in visual arts based educational research. *International Journal of Education through Art* 6 (1). 7-23
- Martínez Gorriarán, C. y Aguirre Arriaga, I. (1995): *Estética de la diferencia. El arte vasco y el problema de la identidad 1882-1966*. Alberdania y Galería Altxerri. San Sebastián.
- Mazarrasa Mowinckel, K. (2006): *Observar la realidad. Circuitos turísticos: un ejemplo en la comarca de Liébana*. EN Calaf, R. y Fontal, O. (coord.): *Miradas al patrimonio*. Trea, Gijón.
- Mesías Lema, C. (2012): *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Granada.
- Palacios, J. (1978): *Rioja Alavesa. Historia-Política-Economía*. Hordago, San Sebastián.
- Roldán, J. y Marín Viadel, R. (2012): *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- Sánchez Argilés, M. (2009): *La instalación en España. 1970-2000*. Alianza Forma, Madrid.
- Saval, L. (2008): El vino. Historia, arte, literatura. *Revista de poesía, arte y pensamiento Litoral*, 245. Málaga.
- Spirn, A. W. (2012): *The Eye is a Door. Photography and the Art of Visual Thinking*. Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data.
- Tosco, C. (2009): El paisaje histórico: instrumentos y métodos de investigación. EN: Maderuelo, J. (dir.): *Paisaje e historia. Pensar el paisaje*, 04. CDAN (Huesca). Abada, Madrid. 89-110.

Ways of doing and thinking the landscape of everyday commutes, that distant thing , ucrónica and utopian.

Las formas de hacer y de pensar los trayectos del paisaje cotidiano, eso que es distante, ucrónico y utópico.

Profesora Dra. Teresa Lenzi

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES)

Universitat de Barcelona - Facultat de Geografia i Historia

Tlenzi.lenzi@gmail.com

Key words: Daily trips , landscape, visual poetics , ways of making art.

Resumen

It is the experience of looking that initiates the formation of mental images, prints internalized where, among other things, we project ourselves and others.

Teresa Lenzi

This text is the conceptual result of an investigation on Visual Poetics and, consequently, it is an analytical/critical and aesthetical reflection on the systematization of distinct operations related with the implementation of an artistic project. It has to do with a very significant period of my research and creative activities. That is to say that, even though it is limited to a specific theme and time, considering its implementation, it is not apart from previous stage, nor from what has been developed later. This work is meaningful due to the unfolding of attitudes, concepts and materials present in the artistic projects developed, in the proposed work, as well in the following phases. That is why this project demanded a review on the coherence or not of these works. It fulfilled a function that in the beginning seemed not as important, of thinking this trajectory and the relations between the elements involved in the projects that constitute this trajectory. Therefore, we also did a study of the basis of these works, in order to have a better understanding of my trajectory and of my present interests, to reflect on the contemporary

Este artículo resulta de una investigación 'en y sobre' Poéticas Visuales. Es así una reflexión y sistematización analítico/crítica y estética sobre las diferentes operaciones implicadas en la realización de un proyecto artístico. La investigación consistió en un proyecto sobre el paisaje urbano -más tarde titulado *A paisagem dos trajetos cotidianos*- y que fue delimitado por los desplazamientos diarios de la investigadora a través de las calles de la ciudad de Porto Alegre/RS/Brasil (en el período 1997-1999), fotografiando a diario los lugares por donde habitualmente pasaba con el objetivo de encontrar 'una representación' para el paisaje urbano.

Tuvo como objetivo profundizar la reflexión sobre el paisaje, en cuanto experiencia privada y colectiva -a través de las instantáneas fotográficas que generaron una colección dinámica del paisaje- y, en un diálogo complementario, reflexionar y discutir acerca de las complejidades de la investigación en el campo de las prácticas artísticas.

La conformación del universo de una investigación en artes no sigue una única regla, todo lo contrario: necesita de la intersección de métodos y herramientas, lo que hace de este tipo de operación una búsqueda en continuo devenir. Y eso fue vivido y sentido en esta investigación, y se reflejó en el conjunto de las acciones desarrolladas. Por otro lado, el conjunto de actividades que se produjeron durante la investigación demostraron que las preguntas que suelen mover ese de tipo investigación, tanto pueden

artistic doings from a more general perspective.

The theme of the research, entitled *A Photographic Landscape of daily commutes*, was delimited based on my daily experiences around the streets of Porto Alegre city, at Rio Grande do Sul state, Brazil, during the period between 1997 and 1999. It is important to say that my daily life during this period was marked by physical displacement and, therefore, the displacement became an incisive reference, and resulted in revelations ... the look on the everyday landscapes, the look in motion, constantly shifting my gaze ... the absence of more fixed references and, I dare to say, the presence of a certain deterritorialization.

There is, at this moment, a decision, an incisive cut over a given area. Magazines, calendars, previously used as feedstock in previous designs, were replaced by images taken from my movements around the city of Porto Alegre. Therefore I worked from that stage on capturing images during my everyday life, based on the reasons that led me to move.

With the offsets, the time and place suggest resizing. The time, in this condition, is a uchronia and the place is a utopia. Taking advantage of poetic license, I would say: uchronic time.... utopic landscape. The landscape of everyday commutes shows itself in my work. And I take it. From this fact, the look on daily life and, more precisely, the gaze as a result of different experiences and sensations experienced in relation to the environments of the daily trajectories, now occupies a prominent position in the questions that followed. As I realized this landscape was always on the move, how to treat it and why to consider this issue photographically became the biggest challenge and my central interest. That was why I chose the perception of the dynamic and changing landscape of the day - to-day city as the theme of the research. Life becomes the foundational principle of creation.

At that time, as I photographed systematically the daily urban environment where I passed by, I began to form a dynamic collection of the city landscape, which at last constituted the raw material of the proposal in question. This asset, in turn, was explored and managed in the form of speculative projects: graphic designs and models. Based on these actions, was developed the analysis on the interweaving of theme and photographic material, in order to find a plastic -resolution concept which embraced the focused subject and the foundational concerns of the research. The various phases of the speculative projects were associated with the thinking of many authors and with works by other artists, in an exercise to identify and contextualize the research focus.

This research then, which theme is the landscape of

ser de extrema objetividad como de su opuesto. Esto nos permite decir que la telaraña que se teje durante el desarrollo de un proyecto artístico, varía en textura, ritmo y movimiento, y que esto depende tanto del sujeto que la produce como de los caminos que necesita hacer para lograr llegar al objeto que aspira alcanzar. En el caso de este trabajo muchas cuestiones surgieron y se desarrollaron en una actuación casi mimética a su objeto de estudio: el paisaje urbano contemporáneo, que en el contexto de la investigación fue definido como ucrónico, utópico, dinámico y evanescente.

Los archivos fotográficos constituidos durante la investigación fueron trabajados a partir de conceptos y proyectos en forma de esquemas y modelos gráficos. Fue a partir de los proyectos y de las reflexiones concomitantes que se hizo el análisis y la intersección del tema y de los archivos fotográficos, con el fin de encontrar la solución plástica para la presentación del paisaje urbano de Porto Alegre. Las diversas fases de los proyectos especulativos, desarrollados durante la investigación, se asociaron con la idea de muchos autores y obras de otros artistas, en un claro ejercicio de identificación y contextualización del conjunto de la investigación y de la búsqueda de una más amplia comprensión del proceso de investigación.

Los conceptos implicados en esa investigación, así como las distintas etapas que la compusieron serán planteados en el texto que se presentará.

Palabras Clave Trayectos cotidianos, paisaje, Poéticas visuales, modos de hacer arte.

Introducción

El texto que presento se refiere a una etapa importante de mis actividades de investigación y creación, y aunque sea delimitado temporalmente en términos de ejecución (1996-1997), no está divorciado de etapas anteriores, ni de lo que sigo investigando. Traduce el desarrollo de actitudes, conceptos y materiales presentes en los proyectos artísticos desarrollados por mí en otros tiempos y recurrentes en el proyecto que me centro en la actualidad, y con seguridad, en los consiguientes pasos. Por esta razón, el proyecto en cuestión, cuando de su ejecución, implicó una revisión de la coherencia o no este tipo de trabajo y cumplió una función -que en un principio parecía secundaria- de

everyday paths in a photographic work, has as its main objective, to think about the artistic and natural implications of this type of activity. It discusses about the multiple doings and the conceptual issues inherent to the relationship reflection / production of an artistic research. It points definitions to look at, weather, landscape, daily life, photography and paths that best express the interests and feelings that motivated the research. It does not propose absolute concepts, but rather proposes to reveal the idiosyncrasies that are part of the process.

The conceptual issues outlined above, associated with the production developed gradually and concurrently, shaped the structure of the final reflection that is based on the following topics: the first, called 'Sobrelhar', tried to distinguish the 'looking', as a physical act, from the 'seeing', which is a particular human capacity. It was also dedicated to reflect on the relations with the everyday look that is indicated as fast, saturated, as well as to the relationship between the action of seeing, the time and the photographic practice. 'The views', the second structural concept revolved about conceptions of landscape, and the paths of everyday life and, more specifically, to the guiding principles of the creative practice. The third and final structural point focused mainly on the final resolution of creative work. At this point of the investigation, we got back to the origins of the work, to the methods used, the choices, to the photographic subject in this specific context, etc. We also evaluated the importance of the successive stages of preparation and its consequences on the final creation.

The text resulted from the research as a whole process. It is not a collage of classic academic thoughts. Its backbone and its main line are the personal and daily notes taken during the practical theoretical research. This basic structure was enriched by concepts, by other people's opinions, due to the need to create interlocutors to decentralize opinions or to make it clearer we added some intentions and ideas - when we do not judge ourselves as accurate and /or poetic. We also relied on experts, poets and artists as a resource and a way of recognizing the literary and artistic collection we have at our disposal, which is not only dead matter when we establish some form of dialogue with it.

The final text reveals a winding path, marked by some 'bumps' that are confirmed by repeated citations and constant relations with different areas of thought. It is an inevitable fact, which makes sense as it reveals the concerns that were present throughout the process, in an attempt to understand

pensar en la trayectoria y en las relaciones de los elementos que intervinieron en los proyectos que lo constituyen. Por esta razón, también constituye una revisión de los fundamentos de estos estudios para entender mejor mis intereses actuales. De cualquier manera, es esencialmente el resultado de una investigación en 'Poéticas Visuales', y en este sentido es la sistematización de todas las operaciones que intervienen en la realización de un proyecto artístico.

El elemento de motivación para esta investigación fue el paisaje urbano contemporáneo -en cuanto experiencia privada y colectiva- resaltando su pluralidad y su singularidad, sus elementos dinámicos y en constante cambio, como mediadores de la imaginación y de la percepción, de la sensibilidad y de la comprensión, y, finalmente, de las relaciones humanas. En un diálogo complementario, pero no por eso menos importante, tuvo también como objetivo reflexionar y discutir acerca de las complejidades de un investigación en el campo de las prácticas artísticas.

Esta investigación, entonces, tiene como tema el paisaje de los caminos cotidianos en un trabajo fotográfico. El tema de la investigación fue delimitado a partir de los desplazamientos cotidianos por las calles de Porto Alegre (en el período 1997-1999). En este período, durante todos los días, todos los trayectos fueron fotografiados a través de capturas instantáneas y continuas, acción que conllevó a la formación de un archivo dinámico del paisaje que se constituyó en la materia prima para el proyecto. Este archivo a su vez fue sondeado e investigado en forma de proyectos especulativos: diseños gráficos y modelos. A partir de estos proyectos se han desarrollado análisis sobre la intersección del tema y del material fotográfico con el fin de encontrar una solución plástico-conceptual que contemplara los objetivos propuestos. Las diversas fases de los diferentes proyectos especulativos fueron asociadas con la idea de diversos autores, y obras de otros artistas, en un ejercicio de diálogo, identificación y contextualización de la investigación.

El conjunto de las reflexiones, incluyó pensar sobre los quehaceres artísticos y sobre las implicaciones que surgen en este tipo de actividad: sobre las múltiples operaciones implicados y sobre las cuestiones conceptuales inherentes en la relación reflexión/ producción de una investigación artística. En lo que concierne a los conceptos, indica definiciones para el acto de **ver**, para el acto de **mirar**, para el **paisaje**, el **cotidiano**, **fotografía** y **trayectos**, que mejor reflejan los intereses y entendimientos que motivaron la investigación. Propone que estos no son conceptos absolutos, sino que exponen la idiosincrasia del proceso constituyente.

the real motivators and interests and their place and importance in the context of art.

The working process as a whole aimed at a further reflection on the landscape, considered as a private and collective experience - through snapshots that constituted a dynamic collection of landscape - and on a complementary dialogue, to reflect and discuss about the intricacies of an investigation in the field of artistic practices.

The various phases of speculative projects developed during the research were associated with the thinking of many authors, and with the works of other artists, in a clear exercise of a more comprehensive understanding of the research process itself, as well as an exercise to identify and contextualize the research focus.

Of all the experiences lived off the process, one can conclude, in addition to the artistic results, the learning that the conformation of the universe from a survey in the arts does not follow a single rule necessarily, but needs to make the intersection of methods and tools. This makes this type of research a continuous operation, and it was experienced and felt by me during the research and reflected on the doings and on the thoughts about the set of actions developed. Overall, the brand of this type of development follows a generative orientation order: the order in its simplest form is expressed primarily through sequences of solutions. As Bohm and Peat (cited Zamboni, p. 53, 2006) state, 'This order does not concern the superficial aspects of the development and evolution of an inner and deeper order, from which emerges creatively the things in the way we see them'¹. In the case of this work many

1. El contexto de los conceptos : múltiples paisajes

¿Cuál es la historia de las nubes?

¿Cómo, el retrato del viento?

¿Dónde quedo el cielo?

Aurelio Asiain

La conformación del universo de una investigación artística no obedece necesariamente una regla, más precisamente necesita recurrir a varios métodos y herramientas, lo que caracteriza a este tipo de investigación como inter o transdisciplinario. Por otra parte, las preguntas motivadoras de una investigación que produce arte, pueden ser tanto objetivas o su extremo opuesto. La red de la que se teje la investigación artística, varía en textura, ritmo y movimiento, y esto depende tanto del agente que efectiva la investigación, como de los caminos que él necesita hacer en la búsqueda de su objetivo. En general, la marca de este tipo de emprendimiento sigue un ordenamiento generativo: el orden, en su forma más simple, se expresa principalmente a través de soluciones secuenciales. Conforme Bohm y Peat (apud Zamboni, p. 53, 2006) 'Este orden no se refiere a los aspectos superficiales del desarrollo y de la evolución en un orden interno y más profunda de la que emerge la forma creativa y manifiesta de las cosas'¹. En el caso de este trabajo muchas cuestiones surgieron y se desarrollaron en una actuación casi mimética a su objeto de estudio: el paisaje contemporáneo dinámico y evanescentes. **En este sentido se puede decir que el camino de la investigación en el arte se hace al andar.**

Para iniciar la investigación y a la vez, para lograr una 'presentación' del paisaje en una forma visual, se hizo necesario, en primer lugar, definir un concepto, aunque fuera particular, para el paisaje irregular del casco urbano de la ciudad de Porto Alegre, y que fuera capaz de abarcar todos los elementos de dicho paisaje. En este caso supuso distinguir los elementos estructurales, conceptuales y prácticos fundamentales al trabajo, porque sólo a partir de esta distinción sería posible determinar el punto de intersección del hacer y del pensar, allí, de dónde nace el deseo y el impulso hacia el objeto que se aspira investigar.

1.1. El paisaje

Paisaje, cotidiano, mirar, ver y quehacer fotográfico son palabras claves en la estructura basililar de la investigación. El paisaje contemporáneo que es organizado por la mirada del sujeto y luego traducido a través de una práctica fotográfica

issues arose and unfolded in an almost mimetic performance of its object of study: contemporary dynamic and evanescent landscape. In this sense, one could say that walking makes the path of a research in art.

Moreover, the set of activities that fulfilled during the investigation showed that the questions that a research in art usually produces, can be both extremely objective or the opposite. Therefore, it is possible to say that the web through which artistic research is made varies in texture, rhythm and movement. It depends on both the subject who produces it and on the paths it follows, considering the object aspired. In the case of this work many issues arose and unfolded in an almost mimetic performance to its object of study: the contemporary urban landscape, which in the context of research was defined as 'ucronica', utopian, dynamic and evanescent.

Thinking is confirmed as a form of creation, as well as the systematization of the thought in the form of writing, too. The dialogue between these parties requires reconditioning, demands the redoing and denounces edges, cracks and chips. This conjunction of theoretical and practical doings is confirmed as a great dialogue that prevents us to close in our own truths or to focus only on the search of artistic solutions. Writing about what you do is and reflective exercise. It is a game that denounces oneself and also the reality, which is described as an event that consists on the joining of different parts, in an interaction of values and meanings. It is not possible to assure the achievements based on theoretical reflections if they were not proved practically or vice versa. But it is possible to expand the plastic problem 'hearing' what both parts 'say'.

necesitó ser previamente identificado y enunciado. Para encontrar una definición para la ciudad contemporánea en cuanto paisaje -que contemplara su conformación polifónica- se hizo necesario rescatar el entendimiento dominante sobre el paisaje en el siglo XVII. Hasta esta época, el pensamiento de la Ilustración aún no tenía gran intrusión en la sociedad, y el paisaje estaba asociado con la naturaleza en cuanto espacio sobre el cual el hombre no había experimentado grandes acciones transformadoras. Es decir, hasta ese momento en el cual el paisaje aún era considerado un espacio lejano -que se contraponía al espacio íntimo-, a veces aterrador dada su relación con lo divino, lo celestial y lo inexplicable.

El paisaje de los hombres contemporáneos del siglo XVII ciertamente difiere del paisaje urbano del hombre actual si se lleva en consideración el paisaje como aquello que se puede abarcar con un golpe de vista, tal como era antes. Al retomar esa referencia histórica -el paisaje como una invención cultural que resulta de la comprensión de la naturaleza como un lugar impreciso y lejano que exige ser delimitado con el fin de convertirse en un lugar capaz de ofrecer abrigo a los hombres, o al menos que les pueda servir de referencia en cuanto a la inefabilidad del espacio y del tiempo- hemos querido hacer hincapié en la idea de la distanciamiento que implica el concepto de paisaje.

La ciudad contemporánea, con sus bruscos y continuos cambios, con su ritmo acelerado, con sus múltiples usos y prácticas, se convirtió en inaccesible para el hombre que la construye, que anda por sus calles, y que, en verdad, le da sentido. La analogía de la ciudad con el paisaje se hace por oposición a la noción del espacio como un lugar donde el hombre puede sentirse integrado y abrigado. Eso porque, hasta donde nuestra mirada alcanza la ciudad, no es posible encontrar ningún espacio o territorio en el que el hombre no haya actuado y / o violado. Y tales acciones humanas no necesariamente han proporcionados a los ciudadanos la seguridad, ni las comodidades para una vida de calidad. **A partir de estas peculiaridades es que el medio ambiente y el espacio urbano, manipulados por la cultura -con todos los aparatos y todo tipo de implicaciones sensoriales, psicológicas y culturales decurrentes- son aquí indicados como sustitutos del paisaje.**

Las ciudades, en la actualidad, se caracterizan por la opacidad y por la distancia, dada la gran cantidad de información que generan junto con la movilidad humana profusa. En este sentido, el ciudad-paisaje se opone tanto a un espacio virgen sujeto a las variaciones de la naturaleza como al sentido de lugar², ya que un lugar es un territorio 'ocupado'. Si 'lugar' es un espacio ocupado, ¿cómo tratar la ciudad de esta manera, si las ciudades

1 ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2006.

para nosotros, habitantes del siglo XXI se constituyeron en un espacio de tránsito, de nomadismo, de circulación excesiva de información y de multitud de signos?

La ciudad como un paisaje puede ser entendida como una síntesis de la denuncia de la falta de un lugar concreto y seguro. Y eso no tiene como motivación una visión idealista tal como la de los hombres de la antigüedad, y tampoco motivaciones fruto de desacuerdos filosóficos o religiosos. Se trata de una cuestión de ausencia de identificación, se trata de ausencia de lo palpable, de la falta de referencias estables y también de la confirmación de la vertiginosa transformación que impide que se aprehenda sus valores y significados. Todo esto indica la distancia, no sólo física, sino también memorial y afectiva, la cual crea lagunas y vacíos en los habitantes urbanos. **Una distancia entre el paisaje de hecho y la mirada que no tiene inmunidad a los factores externos y que por lo tanto los recrea, los deforma, re-inventando así el paisaje, y por lo tanto la comprensión del mundo.**

Esta primera identificación conceptual sobre el paisaje conllevó a avances, y el primero y muy importante para la continuidad de la investigación, se tradujo a través de las indagaciones: ¿qué significa ver? ¿Qué significa mirar?

1. 2 . Sobrever ... más que ver ... Mirar

Distinguir el acto del ver, del acto de mirar desde la perspectiva de este trabajo fue esencial, ya que fue una forma de enfatizar la importancia del paisaje como un fenómeno que trasciende la experiencia visual, aunque esto está mediado por la visión. **Apunto así la mirada en cuanto un acto intencional humano, en cuanto a un depósito de subjetividades, a diferencia de la visión que es un acto incondicional y óptico-físico.**

La percepción visual de los espacios urbanos se ve influenciada por la mirada del sujeto en cuanto una elaboración cargada de significados, de emociones y recuerdos personales, y que se manifiesta reiteradamente a cada momento, a cada nueva situación. En la relación que tenemos con la ciudad, al recibir informaciones todo el tiempo, proyectamos sobre los espacios impresiones, memorias y traumas vividos en otros tiempos y lugares. Es decir, vivimos el presente en asociación con los recuerdos retenidos en la memoria y con las impresiones almacenadas en nuestro cuerpo y en nuestros sentimientos. La ciudad así se revela a través de la suma, como una colcha, un lugar de mezcla³, y es percibida y asimilada por la suma de sus elementos visibles e invisibles, por la ausencia y presencia de deseos. El paisaje 'mirado/asimilado' no necesariamente coincide con el paisaje 'visible'.

Las ciudades en cuanto espacios por donde transitamos, continua e incesantemente nos invaden, nos acaparan y muchas veces se nos escapan. Nuestras referencias son móviles, los ojos también. 'Las transformaciones más radicales de nuestra percepción están relacionadas con el aumento de la velocidad de la vida contemporánea, la aceleración de los movimientos diarios, la velocidad con la que la mirada desfila sobre las cosas (...)', dice Nelson Brissac Peixoto. Cada uno de nosotros establece con la ciudad una experiencia indescriptible y intransferible que puede adoptar diferentes formas, tales como 'las ciudades invisibles' de Ítalo Calvino, siempre muy similares, pero infinitamente diferentes. Cuando se habla de la ciudad de Tamara dice el narrador Marco Polo: '(...) Se penetra por calles llenas de placas que cuelgan de las paredes. Los ojos no ven las cosas, sino figuras de cosas que significan otras cosas (...)'.

1 . 3 . Mirar el (y sobre) el cotidiano

**O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.**

Manuel de Barros

Distinguir un concepto para el cotidiano, tuvo como objetivo poner de relieve, las posturas rutinarias y pasivas que mantenemos en nuestra vida, en contraposición a la actitud de ruptura y negación de la pasividad ante los hechos. **En esta perspectiva, entendemos que por un lado se admite lo cotidiano como una práctica de rutina, institucionalizada en nombre del progreso y la supervivencia, por otro, un cotidiano al que hay que reaccionar y convertirlo en tema de reflexión y de crítica, de investigación y de poesía, y fuente para la imaginación.** Por lo tanto, filiamos este trabajo, y a la vez damos continuidad al interés histórico por el tema -y la vez contemporáneo- sobre el lugar del hombre, sobre la actitud del hombre como creador y político. Charles Baudelaire, Walter Benjamin y James Joyce en la literatura, enfrentaron este tema en otros momentos. En las artes visuales hay numerosos ejemplos contemporáneos: Joseph Beuys , Sophie Calle , Christian Boltanski , Friedl Kubelka - Bondi , Ruben Mano, Arnaldo Antunes y otros.

El enfoque sobre el cotidiano, entretanto, sigue una perspectiva optimista, cercana a la que nos ofrece

Michel de Certeau. Para Certeau el 'hombre común', rehén de la repetición del día a día, aún así es creador y creativo, e re-inventa constantemente el cotidiano 'gracias a las artes del hacer': subvierte caminos, crea accesos directos, inventa nuevos usos para las cosas y objetos, revelando así que no es tan pasivo y dócil. El día a día, dice Certeau: '(...) se inventa de mil maneras de caza no autorizada'.

1 . 4 . Mirar el cotidiano y el paisaje y por qué fotografiar...

Tensada por la posibilidad de su repetición infinita, la fotografía sólo comparece para atraer al espacio de la representación el parecer evanescente e irregular de la diferencia pura. La fotografía no re-presenta', tan sólo acontece.

Jose Luis Brea

Al fotografiar ordinariamente los trayectos diarios, constaté que sería una meta inalcanzable encontrar una 'representación' fija para el paisaje. El paisaje urbano es imposible de detener, de fijar: no es posible inmovilizar lo que no tiene permanencia. Y aquí hay que reconocer que, en cuanto creadores e investigadores, somos un elemento a más en el contexto de la problemática urbana: concebimos la ciudad que vivenciamos a partir de una mirada particular, sentida en el desplazamiento diario al trabajo, desarrollado a pie o en transportes públicos, por lo general mecánicamente, de forma rápida, funcional y repetitiva. Tal como el paisaje, no tenemos inmovilidad. De ahí la importancia de documentar y sistematizar los caminos, aunque eso solo sirviera para subvencionar un proyecto final, porque aún así, las fotografías funcionarían como señalizadores, como sismógrafos, y revelarían, a través de las numerosas fotografías tomadas, las nociones particulares de tiempo, espacio y ritmo.

Reunir fotografías y recopilar fragmentos tiene sentido si se tiene en cuenta el hecho de que la experiencia diaria que tenemos con la ciudad se caracteriza por la discontinuidad, mediante cortes sucesivos y mediada por reinicios constantes. Fotografiar es así una alternativa para hacer frente al devenir que caracteriza la vida diaria. Fotografiando de este modo, asumimos la postura de un cartógrafo, en palabras de Suely Rolnik, un cartógrafo sentimental, que en lugar de desarrollar mapas estáticos, elabora ,

(...) um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. (...) A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos -sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos⁴.

Iconicidad, indicialidad, la capacidad de transformar sentidos, son cualidades indiscutibles de la materia fotográfica y generalmente co-habitan en el objeto resultante de la misma. Muchas evaluaciones son posibles en este universo, pero en este caso es necesario distinguir entre el valor y el lugar de esta práctica aquí en este trabajo. Y lo que se revela de inmediato, en ese caso, es el deseo explícito de conservar la información, de registrar, aunque de manera parcial el ritmo de los acontecimientos, tratando de crear, a partir del acto fotográfico, un mecanismo que impida la dispersión total de los hechos. Existe por lo tanto una desconfianza e incredulidad en la capacidad mnemónica humana ante la velocidad y transitoriedad.

Al comentar sobre la naturaleza y las razones por las que un artista actúa a partir de registros fotográficos sistemáticos, dice Joan Fontcuberta: 'Fotografamos (...) Para afirmar aquello que nos dá prazer, para cobrir ausências, para deter o tempo e, ao menos ilusoriamente, adiar a inevitabilidade da morte. Fotografamos para preservar a nossa mitologia pessoal⁵.

El ejercicio de fotografiar desarrollado en la investigación no fue indisoluble de esa comprensión sobre la fotografía -más allá de un objeto de papel que se puede de tener en las manos- como un vasto e importante campo del pensamiento humano, un proceso capaz de demarcar la temporalidad de la creación artística, ya que es posible hablar de la fotografía como un paradigma del proceso evolutivo de la producción de imágenes.

Fue este poder comprobatorio, aunque limitado, de la imagen fotográfica, que justificó su uso en este trabajo. Caminé y fotografié la ciudad en razón de necesidades reales, de caminos obligatorios para el desempeño de mis actividades diarias, y normalmente llevaba la cámara, y al paso de los hechos se revelaban a mi mirada, los fotografiaba. Las imágenes resultantes son como una especie de documento que confirma mi presencia en estos sitios. **Documentos parciales, es cierto, pero certificado de asistencia y acontecimiento, en las palabras de Philippe Dubois, 'representaciones por contacto'.**

Esto refuerza la idea de la fotografía como una herramienta/prótesis para la memoria enunciada por Fontuberta, al que se añade otra cualidad: el dinamismo y la inmediatez del medio fotográfico. Es posible reunir un gran número de imágenes de las impresiones momentáneas, y se puede seguir, con una gran destreza, el ritmo de los acontecimientos. Si las cosas no se quedan en su lugar, si se añaden o sustraen objetos de estos espacios, si se cambian de alguna manera algunos elementos, se puede volver atrás y fotografiarlos, y así registrarlos en su desaparición, en sus devenires y transformaciones.

Estas cualidades y condiciones aportadas por la fotografía fueron confirmados como una práctica efectiva, y esto puede ser ratificado por el método desarrollado durante todo el proceso: fotografiar diariamente el cotidiano. El equipo utilizado para esta práctica, durante todo el período de la investigación fue una cámara Nikon F801 y dos diferentes objetivos que cubrían la longitud focal de 35 mm a 210 mm. La elección de estos dos objetivos se dio por la capacidad de alcance visual que permitían. Con estos dos objetivos era posible abordar el objeto de interés cuando había alguna barrera visual o física, o hacerse distante cuando el anonimato era necesario, por ejemplo. Por otro lado, dos objetivos tenían un peso que se podía soportar durante tantos desplazamientos.

Otro aspecto que hay que destacar se refiere a la elección por la fotografía en color. A pesar de que sabemos que este tipo de fotografía no se corresponde necesariamente con el color de los objetos fotografiados, se percibe en este caso, una empatía con la opulencia de la ciudad, con la dinámica de sus carteles, con los colores de los edificios, de la ropa de la gente, de las flores, con los colores de los cambios de las estaciones climáticas, etc. En ese sentido se puede decir que el color fue utilizado como un recurso semántico. Por otra parte, la experiencia con la fotografía en color se presentó como nueva ya que en el ejercicio de mi profesión, la práctica en blanco y negro siempre había sido priorizada.

Los resultados obtenidos en estas actividades de rutina fueron siendo procesados y copiados en papel del tamaño de 10 cm x 15 cm y clasificados según los trayectos hechos. Los trayectos, a su vez, consistían, como ya se ha mencionado, en la organización de las fotografías tomadas en cada desplazamiento, por ejemplo: la vuelta a casa al final del día. Después de ser revelado, el material era archivado en su conjunto y recibía un título: Avenida Independencia-Camino diez, Calle João Telles en la oscuridad ... y así sucesivamente. La organización de este material permitió un diálogo de las imágenes entre sí, y de las imágenes con los conceptos, a partir del cual se constituyó la materia prima para la reflexión/práctica sobre el paisaje de los desplazamientos cotidianos. Al paso que ocurrían los diálogos imagéticos-conceptuales simultáneamente se engendraban los proyectos especulativos prácticos para la futura 'presentificación' del paisaje.



Fig. 1. Secuencia de fotografías en un negativo fotográfico, Porto Alegre, 1998.

De este continuo diálogo fueron extraídas las imágenes que se consideraron más representativas y/o significativas de los trayectos. Los criterios para esta evaluación fueron guiados por valores personales, determinados por la relación emocional mantenida con estos espacios y tiempos, al mismo tiempo también por las impresiones ópticas acumuladas en las vivencias, y por los diálogos conceptuales con autores y creativos que desarrollaron obras similares.

El interés en desarrollar una inmersión en el tema fue una de las razones por las que, en los primeros meses de trabajo, se evitó pensar en un proyecto final, porque interesaba más que nada, crear una intimidad con el objeto de investigación: la intimidad sería reveladora, era lo que yo intuía. Por otro lado, crear 'intimidad' con el material y objeto de pesquisa, sería una manera de evitar la seducción por resultados estéticos más inmediatos. Tal decisión de hacer proyectos y maquetas en cuanto herramienta de especulación, fue una solución satisfactoria, ya que requirió la interacción y la revisión constante de las imágenes, por consecuencia, la profundización de la relación con ellas.

Desde el primer proyecto, tuve claro el interés en la creación de un entorno, de un espacio, lo que exigía una instalación. Esta certeza vino a través de la reflexión contigua con el acto de hacer, y este es un aspecto muy importante de una investigación en Visual Poética: **el diálogo que se establece entre las partes tiende a ser siempre enriquecedor, o más bien conlleva a y una experiencia más amplia y crítica, lo que amplía las posibilidades del problema artístico mismo.**

El 'pensar' se confirma como una forma de creación. Sistematizar el pensamiento en una escritura, también. El diálogo entre las partes requiere recapacitar, requiere rehacer, denuncia fisuras, solicita reiterados arreglos. Este conjugado de operaciones teóricas y prácticas se confirma como un gran diálogo que nos impide que nos cerremos en verdades definitivas, o que nos dejemos seducir por soluciones fáciles e impactantes. Escribir sobre lo que hacemos es un ejercicio especular. Un juego de espejos que nos traiciona a nosotros mismos y también a la realidad, que en ese caso se revela tal como es: polifacética y en continua interacción con los valores y significados. No es posible decir en reflexiones teóricas, logros que no se han obtenido en la práctica, y viceversa. Sin embargo, es posible ampliar el problema plástico escuchando lo que dicen ambas las dos partes.

La 'concepción' de un lugar, de un espacio específico, se plantea entonces, ya al comienzo de las primeras especulaciones. A partir de esta convicción, la reflexión sobre la importancia de este tipo de actitud en el arte contemporáneo y, más concretamente, en este trabajo, pasa a ocupar un lugar importante en las cuestiones y decisiones consiguientes, porque, entre muchas posibilidades para a finalización del trabajo, se hacía necesario no perder de vista los objetivos iniciales. Esto es muy importante porque no se trataba sólo de un problema conceptual, pero si de la propia actitud artística.

El interés que tenemos que señalar aquí es la comprensión de este tema -amplio y complejo- desde la perspectiva de esta investigación, por lo tanto no se trata de profundizar una reflexión histórica sobre ese tema. La idea de instalación que nos interesa, más exactamente foto- instalación, sigue las premisas de Philippe Dubois, que la define de forma muy esquemática:

(...) Una instalación fotográfica se define de manera muy global por el hecho de que la propia imagen fotográfica sólo tiene sentido en escena en un espacio y tiempo dado, es decir, integrada en un dispositivo que va más allá y da su eficacia. Y la obra en su conjunto es el resultado de esta situación, de esta instalación fotográfica⁶.

La idea de una simple fotografía en cuanto una instalación, señalada por Dubois, significa decir que a partir de este momento se ve una foto, se la ve como un objeto material que ocupa un lugar y tiempo determinados, y una (inter) relación específica con alguien. En general olvidamos que una fotografía es un 'volumen', en ese sentido, que es espacial.

La foto-instalación, así entendida, implica la interrelación de cuatro aspectos: una presentación espacio-tiempo bien establecida (un lugar, un contexto, un entorno); un criador/coordinador (en general el autor del dispositivo, que no necesariamente es el autor de las fotos); un público a quien se destina la obra (a punto de a veces ser integrado a la obra, o mismo ser el objeto de la obra); y una especie de contrato de relaciones entre las distintas partes. Este entendimiento ha determinado definitivamente el encaminamiento de las acciones de esta investigación.

2 . Un paisaje mapeado a través de pensamientos y acciones

Fotografar é também estabelecer um lugar como seu. Cada imagem é uma referência num mapa que o explorador vai aos poucos traçando, um componente a mais no seu quadro imaginário.

Nelson Brissac Peixoto

El archivo fotográfico, la materia prima de este trabajo, manipulado, multiplicado y expandido, además de ser una evidencia del paisaje urbano, es una evidencia de las operaciones continuas hechas en el paso de la investigación, por lo tanto, contiene datos esenciales para la comprensión de lo que se vivió y sobre las relaciones que establecí con la ciudad durante el largo proceso de trabajo. Esta colección, también como se indicó al principio, fue el tema de la especulación y dio lugar a cinco proyectos. Cada proyecto desarrollado (en forma de modelos y gráficos) fue subsidio dialógico para la creación. A cada etapa, a cada nuevo proyecto se sopesaba los resultados, y si estos no satisfacían, se volvía a redimensionarlo. La secuencia de los proyectos desarrollados, asociados a la práctica fotográfica regular, dio lugar a la escritura también irregular. Ese proceso sólo fue finalizado cuando me encontré con lo que consideraba la propuesta que reunía los elementos y cualidades capaces de presentar la suma de los deseos e intenciones de este proyecto, proceso ese aquí revelado de manera sumaria.

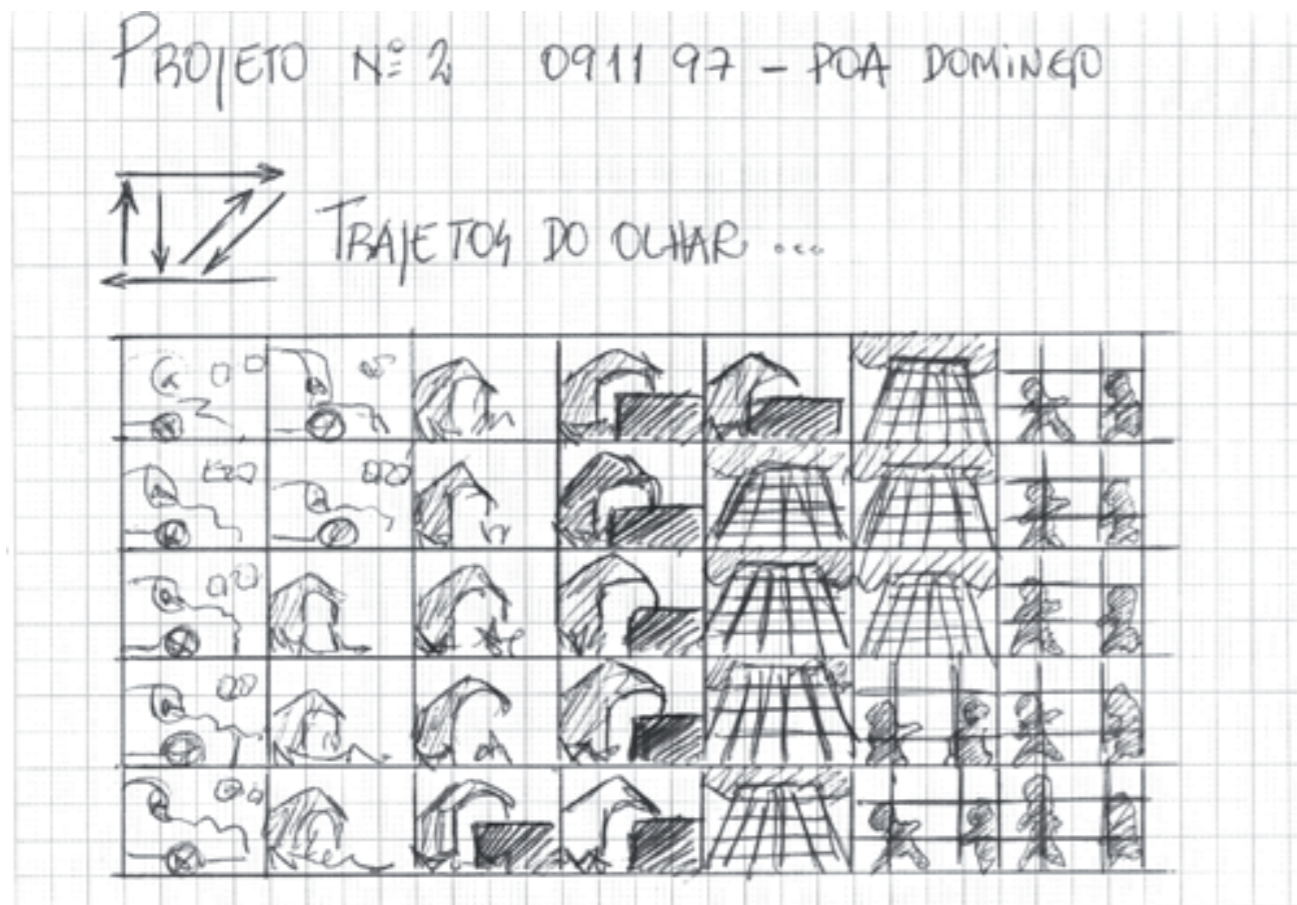


Fig. 2. *Trajetos do olhar*. Proyecto gráfico. 1997. Planeado para fotografías de 10cm x 15cm.



Fig. 3. Fotografía de un de los paneles confeccionados a partir del proyecto *Trajetos do olhar*, 30 fotografías 10cm x 15cm, 1998.



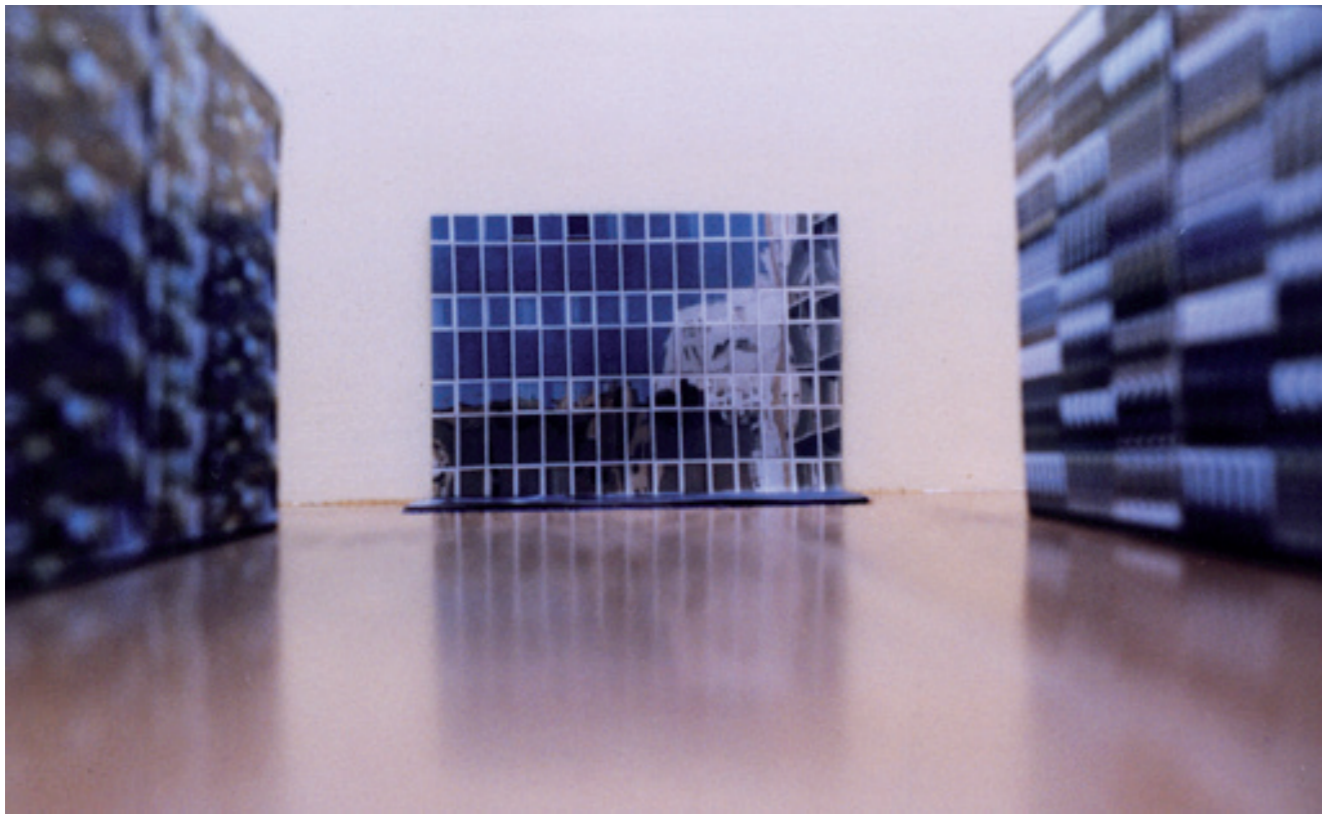


Fig. 4. Fotografía de la maqueta del proyecto elaborado con fotografías coloridas de 10cm x 15cm e paneles fotográficos de 2,40m x 1,60m para la instalación en la Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, UFRGS, 1998.



Fig. 6. Maqueta elaborada para instalación, compuesta de paneles fotográficos en transparencia, prevista para a Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, UFRGS, 1998.



Fig. 5. Maqueta elaborada para la instalación, composta de paneles fotográficos en transparencias, prevista para la Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, UFRGS, 1998.

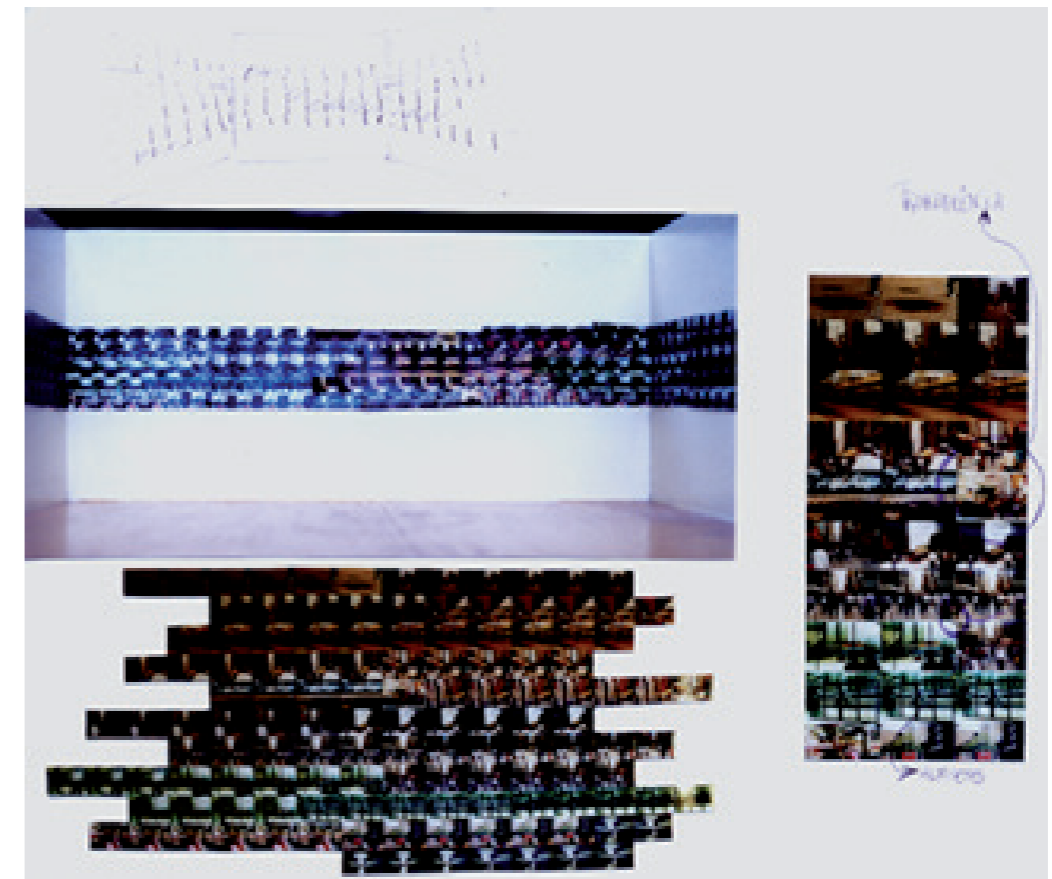


Fig. 7. Fotografía del proyecto gráfico e del proyecto montado, presentado en la conclusión de la investigación, en la Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, Instituto de Artes, UFRGS. Área 12m², 1998.

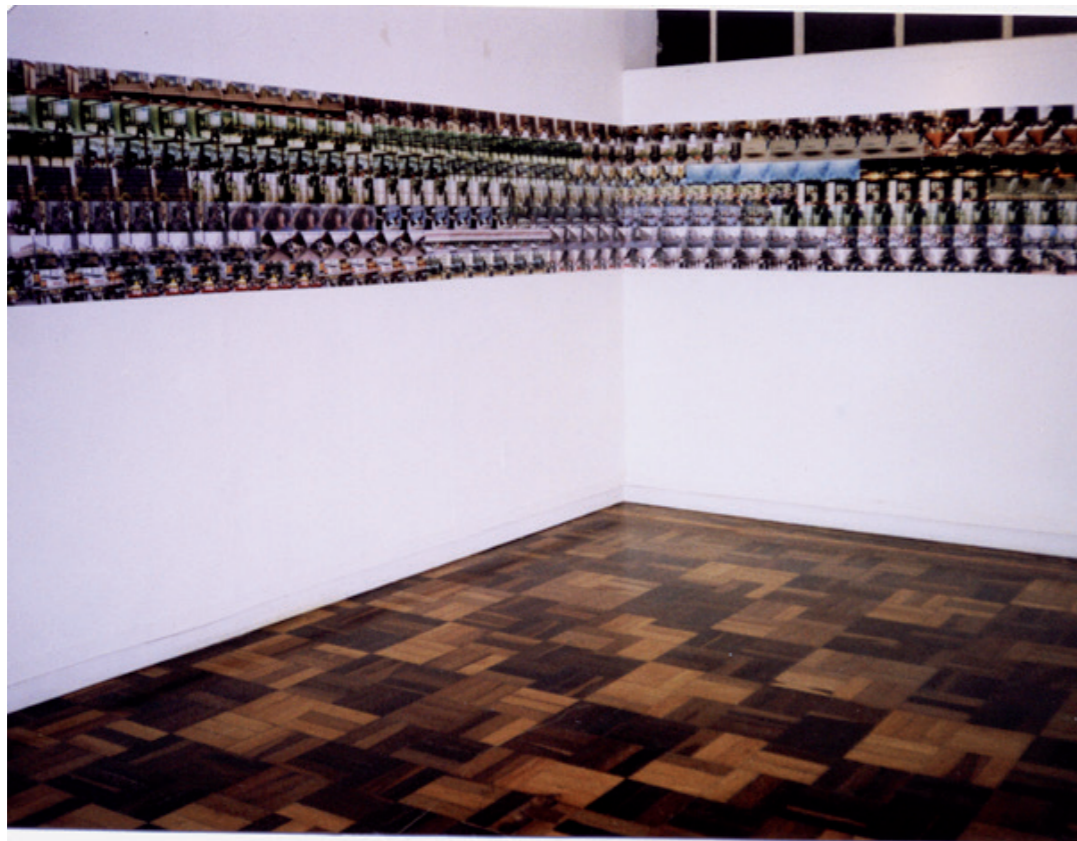


Fig. 8. Fotografía del proyecto gráfico e del proyecto montado, presentado en la conclusión de la investigación, en la Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, Instituto de Artes, UFRGS. Área 12m².

Evocando las preguntas que motivaron la elección del tema de esa investigación: ¿cómo es la ciudad que habitamos? ¿Qué forma se asigna a la ciudad en nuestra imaginación? ¿cómo nos conforma la ciudad? ¿Cómo presentar el repertorio de interpretaciones e imágenes de la ciudad que vivenciamos? En nuestro itinerario de rutina ¿cuántas veces dirigimos nuestra mirada hacia el cielo?

El 'último proyecto' o 'último tramo' fotográfico desarrollado, y que muy bien podría ser llamado 'estado de transición', abarca este conjunto de preguntas. Se trata de la delimitación de un espacio al que se tiene acceso solamente a través de una abertura (puerta), por lo que un espacio cerrado, ahora un lugar más seguro. El lugar es iluminado, favoreciendo la claridad, la definición y la tranquilidad. En este lugar las fotografías (archivo de fotografías ya mencionado) están dispuestos en una secuencia de imágenes repetidas (seis veces cada una). **La repetición de las imagen es una evocación a la pausa, tan rara en nuestra rutina diaria. La repetición de la misma instantánea, sin embargo, tiene también un otro sentido: quiere indicar la relación mecánica que mantenemos con la ciudad, y que tiende a pasteurizar nuestra 'mirada'. La repetición quiere ser un antídoto al efímero. Así se revela el deseo de organizar lo vivido a través de una forma visible y aprehensible.**

Esta propuesta presenta un conjunto de caminos imaginarios, referenciados en desplazamientos reales, y hace hincapié en los caminares a través de la horizontalidad de las secuencias fotográficas. La suma de estos caminos es un mapa inacabado que requiere continuidad... Se trata de un registro sismográfico personal, en una elipse que no tiene ni comienzo ni fin, se apoya en las impresiones de la ciudad en cuanto experiencia de dispersión, y desagregación de las especificidades y singularidades -consecuencia de la sucesión y superposición de eventos. **A pesar de que constituye de singularidades, el paisaje urbano se revela sobre todo plural.**

La suma de los trayectos es amplia y abierta, y a la vez circular, marcada por una disposición de movimiento infinito en el espacio, un hecho que indica que el ritmo de las nociones híbridas vivenciadas del espacio-tiempo en la ciudad. En general, dada la velocidad y la simultaneidad de los acontecimientos, nuestra relación con el espacio se percibe como un elemento temporal. La forma en que estas fotografías fueron publicadas con alfileres, expresa y refuerza la idea de un espacio propicio y propicio a cambios y la inclusión de nuevos arreglos fotográficos, tal como un mapa en lo cual vamos indicando los lugares más importantes que debemos de conocer o actuar por alguna razón, y que necesita ser revisado y reeditado en continuo. Delimita y confirma una circunscripción temporaria ...

En la creación de este proyecto, una especie de mosaico de naturaleza sencilla -que me satisfizo- reconozco la confirmación de una experiencia continua y acumulativa, con carácter retroactivo y al mismo tiempo en devenir. Es que no creo que sea posible presentar de manera definitiva el paisaje.

Notas

- 1 ZAMBONI, A. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- 2 CUNHA, 1991.
- 3 Estas expresiones fueron utilizadas por Massimo Canevacci en un estudio sobre la comunicación en las grandes metrópolis.
- 4 ROLNIK, 1989, p. 5.
- 5 FONTCUBERTA, 1996, p. 12.
- 6 Traducción propia.

Bibliografía

- Aisain, A. (1995). *Instantáneas. Los paisajes intermediarios de Bernard Plossu*. In Luna Córnea, México, CNCA, n. 6, p. 15-16.
- Brea, J. L. (1999). *El inconsciente óptico y el segundo obturador. La fotografía en la era de su computarización*. Accedido en mayo 20, 1999. Aleph-Pensamiento. <http://aleph-arts.org/pens2/ics.htm>, 1999.
- Calvino, I. (1990). *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Canevacci, M. (1997). *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel.
- Cunha, A. G. (1991). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dubois, P. (1994). *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus.
- Fontcubierta, J. (1996). *Vidência e evidência*. In Revista Imagens, Campinas: Ed. Unicamp, n. 7, p. 12, maio-ago.
- Mier, R. (1995). *Los paisajes de la guerra*. In Luna Córnea, México, CNCA, n. 6, p. 15-16.
- Moraes, R. (2008). *No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa*. Accedido en junio 29, 2008. [Http:// www.moodle.furg.br](http://www.moodle.furg.br).
- Rolnik, S. (1989) *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Ed. Estação Liberdade, São Paulo.
- Zamboni, S. (2006). *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados.

Carmen Cares Mardones
Universidad de Barcelona
carmencares@gmail.com

Nadia Benavides Maldonado
Artista independiente
nadiavmb@gmail.com

Abstract

This text sums up the experience we have developed in order to put in context the controversy about how to approach pieces of art from an investigation with artists. Stories of life: their individual experiences and the relation of these in their environment, offers an excellent possibility to understand the influence that cultural, educational and gender politics have on the position which women take in artistic scenarios. However, a piece of art (visual art, in this case), can also be considered as a source of resources for comprehending other aspects that cannot be wielded by verbal language. Can the piece of art be a story of life? This is what we have wondered about, and what we have tried to answer from analyzing the document itself, but also from previous conversations; both physical and virtual, and through stories.

The importance attributed to image nowadays, the need of adding up tools which allow us access data that traditional methods can't, and the urge for academic institutions to embrace the knowledge emerged from the direct resources, represent a change on the artistic investigation. From a couple of years ago, education has become a powerful niche between researchers, professors, students, and the educational community in general. Using, among others, art as a methodological tool (artography, IBA) to interact and collect evidence. Probably, the artistic process may not contain itself all the required steps in a social investigation, however, it offers a large number of possibilities to conceive new perspectives on the world's interpretation, and an instrument to socialize, other than the conventional means, the conclusions emerged from it. In that way, going back to the primary source; the artists, bring us back strayed data

Resumen

Este texto resume la experiencia en la que hemos abordado la problemática sobre cómo emplear la obra de arte dentro de una investigación con artistas. Las historias de vida; sus experiencias individuales y la relación de éstas con el medio que las circunscribe, ofrece una excelente posibilidad para comprender cómo influyen las políticas culturales, educativas y de género en una la posición que ocupan las mujeres dentro de los espacios otorgados al arte. Sin embargo, la obra de arte (arte visual, en este caso) puede ser también considerada como una fuente de recursos para la comprensión de otros aspectos que el lenguaje verbal no alcanza a esgrimir. ¿Puede la obra ser un relato de vida? Es la pregunta que nos hemos planteado, y la cual hemos pretendido resolver desde la articulación misma del documento, pero también previamente a través de conversaciones; tanto físicas como virtuales, relatos y obras artísticas.

La importancia atribuida a la imagen en la actualidad, la necesidad de sumar herramientas que posibiliten alcanzar datos que los métodos tradicionales no proporcionan, y la urgencia por abrir los espacios académicos a los conocimientos emanados de las fuentes directas, representan un cambio en los posicionamientos sobre investigación artística. El proceso artístico probablemente no contenga en sí mismo todos los pasos requeridos en una investigación social, sin embargo ofrece enormes posibilidades para la comprensión de una perspectiva de interpretación del mundo y como ésta es dada a conocer a través de la representación.

Palabras Clave

Arte, feminismo, cuerpo, sujeto, metodologías de investigación artística.

from Art History and which have contributed, thanks to their absence, to the representation and interpretation of the world that surrounds us.

Having a feminist support on our base, (Sonia Montecino y Alexandra Obach, 1999; Celia Amorós y Ana de Miguel, 2010; Judith Butler, 2001, 2007; Rossi Braidotti, 2004; Raquel Osborne, 1993 y Donna Haraway, 1995), we intended to establish connections between the social gender and sexual conceptions. Bodies' representations along history and the subjections to moral, biological and cultural rules which condition gender identity. Thus, we also went briefly through the notions emerged from the body, *Ser y la Nada* de Sartre (1993), in order to submit the classical "corporality-object" thinking and to find a link to the positions which oppose the radical postulates in science as per sexual differentiation. The body as a representation of what thing? This question, which becomes more and more reiterative, has constituted one of the biggest conflicts of the feminist thinking in artistic production of women in their 70's and up.

Authors like Griselda Pollock (1988; 1999); Lucy Lippard (1995); Katy Deepwell (1995), Alva Noë (2000), Patricia Mayayo (2003) and Marhsa Meskimmon (2003), have yet represented the possibility of comprehending, either the creative processes and their interpretation (as Alva Noë's case) or these processes'

El encuentro con Nadia

Llegué a Nadia a través de un amigo, buscando artistas que pudieran acercarme a la problemática de las mujeres en el medio sociocultural chileno. Nos comunicamos vía mail por algún tiempo y de esa manera pude conocer parte de su vida y su trabajo, vinculado principalmente a cuestiones de sexualidad y género. Había decidido anticipadamente no emplear sus obras como recurso de análisis sino su historia de vida; las experiencias que evidencian su relación de artista con las políticas culturales, educativas y de género. En parte porque he pretendido escapar de la incómoda zona de la crítica del arte, y de los análisis estéticos o semióticos. Pero también porque la libertad de diálogo podría verse alterada con la exposición de sus obras (y la obviedad de su autoría). Han sido trascendentales las conversaciones previas, la posibilidad de vincularme a su trabajo de manera consensuada y la intención de ambas por encontrar un punto de apoyo en esta tarea. La oportunidad de desarrollar esta acción investigativa en torno a su trabajo, y no tan sólo a sus relatos orales, es algo que he podido articular hasta el momento sólo con ella. De manera puntual, y concretamente para responder a las preguntas que me inquietan desde que inicié mi investigación ¿son las obras de las artistas un relato de vida? ¿Cómo podemos emplearlas dentro de la configuración de sus historias de vida sin hacer



Figura 1: Benavides, N. (2006). S/T. Grabado.

entailment to the feminist perspective. Ever since the feminist movement got interested in getting into art, to claim, to use their possibilities of free expression and to go deeply into building up feminist conditions, various critical streams have emerged. Some are based in the re-appropriation of the sexualized women's bodies (arte del coño), others, on the other hand, criticize the usage of the body as a representation or even accusing the patriarchal canons' perpetuation.

However, despite the opposed streams and constant critics, both authors and artists keep on wondering about the absence of our speeches in the social scenes. Ignorance makes art history of the contributions of women in the field is nothing but a reflection of what you can find in any other social space. It are not sufficient, then, disputes over which is who the correct formula of analysis, but rather we could focus on what each artist chooses freely and voluntarily, to developed through the his work. We underpin our shared experience in feminism, because although the purpose of this text is not to build a feminist discourse of art and expose their positions different, the works presented here deserve it. Therefore, and for to respond how the works of art can represent an interpretable data from methods other than the traditional (such as iconography, semiotics and aesthetics). We decided to investigate how the image (because we talk about visual works) is set within the new currents applied to visual studies and / or artistic (Patricia Levy, 2009; Tom Barone y Elliot W. Eisner, 2012; Stephen Spencer, 2011; Marcus Banks, 2001), they providing tools of meaning beyond it is illustrative work. On the other hand, the contributions that feminist studies (Nina Likke, 2010) on the analysis of the concepts of gender and writing as more than a rite of expression, supporting our thesis of the importance of oral narrative and artistic research within. We do not intend to impose the idea that one language is better than the other, but if evaluate the possibilities of the artistic work for be a reference medium of the medium surrounds it. To put the context in which both we have spent most part of our lives. We should extend this document, because it should include thick description the political and cultural chilean history, however we did not want to overlook the enormous importance this has placed on the production and of the local artists. For this, and only in brushstrokes subtle, we linked the idea of body and sexuality at the Chilean political history, through text made by the sociologist Fernanda Carvajal (2011) over realized artistic actions at the end of the dictatorship period by the duo Yeguas del Apocalipsis (Mares of the Apocalypse), constituted by Francisco Casas and Pedro Lemebel. The scope of this study allows a connection with notions of sexuality, body

de ellas una ilustración, y sin caer en interpretaciones antojadizas?

La riqueza de sus relatos orales se proyecta, hasta el momento, como una fuente propicia para contrarrestar la ausencia de sus obras, pues en ellos encuentro los nudos problemáticos en que me interesa indagar. Sin embargo, la duda persiste en torno a la radicalización de un posicionamiento metodológico que podría, en algún momento, impedirme alcanzar otros focos de comprensión. Por ello, y alternadamente a la construcción de su historia de vida, decidí resolver primeramente esta inquietud. Con muchas preguntas y con las obras de Nadia interpelando mis decisiones metodológicas, decidí emprender un largo viaje hacia la zona austral de Chile, a la isla de Chiloé.

Para la creación de las Pinturas trabajé dos meses sin parar. Hice todo: recolecté telas, *truequié*¹ maderas para los bastidores, y lloré de soledad todo el tiempo. Paralelamente salía a recorrer las calles de Castro² en busca de trabajo. Mi única compañía eran tres perras callejeras y un bello paisaje, pero sin contención de amigas/os ni familia, y con una novia fotógrafa del diario local, sin tiempo y con un miedo absurdo a que supieran que éramos pareja. Me encontré con gente de actitud muy lenta y con un rechazo o desconfianza hacia los afuerinos/as. La pasé muy mal. (Relato de Nadia, 2013)

Su obra es diversa, desde el taller a la calle, de la pintura de caballete y la fotografía a las acciones de carácter social; colectivo y urbano. Sin embargo hay algo que no cambia, que atraviesa y condensa toda la fuerza de su discurso: El cuerpo. Como elemento socializado, construido y que constituye, como diría Rosi Braidotti (2004:16) "el sitio de intersección de lo biológico, lo social y lo lingüístico". Su propio cuerpo, como instrumento, como una representación de sí misma o de otras y otros, "como un obstáculo" o un "objeto que hemos construido para escapar de él" (Sartre, 1993:353), y que manifiesta a gritos un anhelo de escucha. El cuerpo nos comunica, nos permite percibir, nos comprime y nos expande, pero sobre todo nos presenta ante el resto, aunque no necesariamente nos identifica o nos representa. La sujeción del cuerpo-objeto (y no sólo el cuerpo *femenino*, sino todos los cuerpos) a los cánones establecidos socialmente impone la dualidad entre lo físico y el pensamiento, como si el primero fuese el envase del segundo. Como dice Donna Haraway (1995:74), "Estamos lejos de comprender con precisión lo que podría ser nuestra biología, pero empezamos a saber que su promesa está arraigada en nuestras vidas actuales", ya que su comprensión no puede estar centrada solamente en el funcionamiento orgánico de los cuerpos.

and socio political context, present in the works covering this document. This also opens up the possibility of other forms of interpretation that can only be understood in the light of shared history in that geographic area.

We have articulated the work on the possibilities given to us in the recognition of our abilities, of artist-activist, and researcher in training. Thus, life stories, the art work and the theoretical arguments, sometimes seem to distance or approximate, denoting the constant tension that arises when we investigate with other.

As such, the general document does not constitute a different methodological proposal to the usual, but poses an alternative for we relate within research, and to rescue the languages and conclusions emanating from the artists about the possibility that their works have for generate knowledge.

We begin our discussions on the Big Island of Chiloé (Chile), for continue theorizing at distance (Barcelona-Chiloe) this proposal. Which had no other purpose than to share knowledge and situate it under the premise of prevent which research on art and women can seep into academic spaces without carrying with them the knowledge inherent in every artistic production. That is not otherwise which avoiding the decontextualized interpretations that constantly are realized about work art y the lives women.

Key words

Art, feminism, body, subject, artistic research methodologies.

El cuerpo, como herramienta, parece diminuto para una tarea tan amplia como es la de la identificación. Más aún si nos planteamos desde las posiciones críticas de Parker, P. y Pollock, G. (En Mayayo, P., 2003: 108) que manifiestan su disconformidad con la utilización del cuerpo (de las mujeres) como recurso para desafiar las bases normativas, pues la imaginaria patriarcal lo habría convertido en un perpetuador de la identidad femenina impuesta sexualmente. Pero también resulta complejo aceptar que nuestros cuerpos no puedan generar un discurso diferente al ya construido, y que deban ir una y otra vez al debate de lo femenino y lo sexual. Tal como dice Janet Wolf (En Deepwell, K., 1998: 47), no hay nada malo en las prácticas artísticas “celebratorias”, que sitúan en primer plano la experiencia y el cuerpo y los representan de manera positiva”, aunque para las finalidades feministas la revisión de la construcción de género que existe detrás sea tan crucial que en ocasiones se torne normativa. Miriam Shapiro y Judy Chicago supieron de críticas en ese sentido, y fueron consideradas como esencialistas por sus detractoras, acusándoles de presumir una “feminidad verdadera” o una “esencia común a todas las mujeres derivada de su constitución biológica.” (Mayayo, P., 2003:109), todo ello producto de sus acciones realizadas en los años 70 y la emergencia del *arte del coño*. Lo verdadero y lo natural, son también una construcción; “constituida sistemáticamente en términos de máquina capitalista y de mercado (Haraway, D., 1995: 97), lo que se hace patente en las disputas con respecto a lo que puede o no ser considerado como femenino o biológico. El problema no radica en nuestra incompetencia para encontrar lo natural y verdadero, sino más bien en que eso propiamente como tal no existe, más que a nivel de impulsos nerviosos, células, y asociaciones morfológicas. Por tanto representar lo natural, o identificarnos bajo patrones deterministas es una lucha que a estas alturas podría considerarse infructuosa. Lucy Lippard (1995: 127), tampoco se queda atrás en su posición, y enaltece las cualidades del género femenino para proyectar un arte capaz de comunicarse con todas las clases sociales, dadas las experiencias de opresión sistemática bajo las cuales hemos vivido. Si esto es o no tan generalizado es algo que ya ha sido expuesto por otras teóricas, que se preguntan hasta qué punto las descripciones tan colonizadoras de las feministas occidentales las identifican (como Guayatri Chakravorty Spivak, 2009), entregando no sólo un punto de inflexión de *diferencia dentro de la diferencia* sino también aportando a la formulación de un posicionamiento feminista menos atrincherado y más abierto a explorar otras formas de interpretar lo femenino.



Figura 2: Benavides, N. (2005). S/T. Fotografía.



Figura 3: Benavides, N. (2012). *El beso de la Pincoya*. Acrílico sobre tela.

Dentro de todas las significaciones otorgadas al cuerpo sexual y sus aveniencias con el género, las reflexiones producidas por Beatriz Preciado me incitan a tomar una posición de escucha y de diálogo menos restringida a los patrones de habla impuestos socialmente. El *Manifiesto contrasexual* (Preciado, 2002) infringe un punto de quiebre, hasta cierto punto irónico, a las ambigüedades propuestas por el feminismo, en los antiguos desaciertos o imprecisiones excluyentes que han disminuido su potencial transformador. El sexo como asignación legislativa, la sexualidad como práctica, el género como acción representativa del cuerpo sexuado (no así sexualizado), no se plantean en el texto de Preciado sólo como una iniciativa que intenta destronar los rituales hegemónicos en torno a la sexualidad sino también para hacer un paréntesis relacional entre prácticas, legislaciones y discursos en torno a los cuerpos. Lo que me lleva a nuevas interrogantes en torno a mi elección de sujetos de investigación, y al cómo denominarles dentro de ella. Hilary Robinson (En Deepwell, K., 1995: 244), argumenta la transgresión de las mujeres al invadir el léxico del arte aludiendo a que la definición de artista siempre está sujeta los márgenes de la feminidad. Al emplear *artistas*, y además mujeres, se genera una contradicción supeditada a los estereotipos promovidos por la hegemonía patriarcal. Si esa inflexión léxica adjetivadora se contradice con el fomento de una cultura anti sexista es algo que vale la pena reflexionar. Cuando Lucy Lippard (1995:187) reflexiona sobre el papel del arte y las razones por las cuales parece haberse “divorciado” de la vida y las necesidades humanas, retoma una antigua idea sobre el lugar inalcanzable del pensamiento artístico. Los artistas se permitieron en algún momento no pensar, que no es igual a no poder pensar, y eso ha marcado una distancia que es compleja de disminuir, la misma que desde el feminismo se ha intentado disolver.



Figura 4: Benavides, N. (2012). *Guatemala*. Técnica mixta sobre tela.

Ese viaje a la isla grande de Chiloé fue fundamental. Conversamos un par de horas sobre sus experiencias de vida, sus intereses como artista y activista, y sobre su posición con respecto a la situación de las mujeres y las mujeres artistas en nuestro país. Su taller está dentro de un espacio que ha construido junto a otras compañeras activistas, un centro prolífico de ideas y de acciones movilizadas principalmente por la necesidad de remover las edificaciones que la sociedad ha hecho sobre el cuerpo de las mujeres. Fuera de todo análisis técnico o estilístico que pudiera yo hacer de sus obras, dados mis estudios de arte (por cierto en la misma Universidad que Nadia), me dediqué a disfrutar de lo que ella pudiera comentar sobre su proceso creativo, a intentar ese *extrañamiento* tan necesario cuando investigas asuntos que traspasan tus conocimientos. Debo reconocer que no fue complejo someter mi mirada, y no porque mi terquedad de investigadora me impidiese ver la calidad de su obra, sino porque mi atención ya se había situado en otro lugar.

En esta nueva etapa, con muchas cosas desfavorables, un clima difícil y una sociedad ultra tradicionalista, comienzo a retratar con mucha soledad y tristeza, encerrada en casa. Pero eso cambió enormemente, el activismo florece y la visibilidad inexistente en la Isla resurge como en mis tiempos universitarios, y vamos produciendo una nueva generación cultural; de forma personal, colectiva y pública. (Relato de Nadia, 2013)

Tanto la obra de Nadia como sus acciones activistas en torno a las opresiones impuestas sobre la sexualidad de los cuerpos me llevaron a buscar otras referencias dentro del arte chileno, que hablasen de cuerpo y sexualidad. En el texto de la socióloga chilena Fernanda Carvajal (En Carvajal, F., Delpiano, M.J. y Macchiavello, C., 2011) se recoge la trayectoria de una importante dupla artística que emerge en época de dictadura, las Yeguas del Apocalipsis³, conformada por Francisco Casas y Pedro Lemebel. Las prohibiciones emanadas del complejo escenario político, la aparición del Sida, y la creciente conciencia por revisar las políticas de identidad sexual fueron un escenario tan propicio como castrador para las posibilidades de manifestar todas las necesidades de la sociedad chilena en cuanto a género. La desaparición forzada de personas y las políticas represivas contra el cuerpo social sirvieron como soporte para la homologación de los sujetos bajo las normas dictatoriales. Las Yeguas del Apocalipsis manifestaron mucho más que una transgresión a los establecimientos

del arte, exponiendo sus “cuerpos de clase agresivamente eróticos y erotizantes” en sus acciones artísticas. Materializaron una corporalidad desafiante, desplazada del arte a la política y alejada de toda manifestación de sutileza que pudieran contener los cuerpos homosexuales (Carvajal, F. En Carvajal, F., Delpiano, M.J. y Macchiavello, C., 2011: 21). Si bien Casas y Lemebel hicieron frente a las perversiones de la dictadura con su arte, acercándose a las ideologías de izquierda y a las feministas, una vez llegada la democracia sus cuerpos homosexuales no fueron diferenciados de otros cuerpos heterosexuales o lésbicos. La desaparición forzada de los cuerpos en Chile ha sido mucho más que la literalidad que expone su difícil tránsito por la dictadura, ha sido también el desconocer que los cuerpos desaparecidos contenían sujetos diferenciados. La llegada de la democracia llevó a la *fosa común* las particularidades de quienes buscaron salir de la dictadura, y la historia política arrastró con ella los intentos subversivos del arte por problematizar sobre asuntos de género, al menos durante un par de décadas. El enlace que planteamos aquí no se restringe sólo netamente a las imposiciones que se han realizado sobre los cuerpos sexualizados, ni a las posibilidades de exponerlo como un elemento disruptor, sino a lo que con las performance de Casas y Lemebel tienen en común, como parte de un proceso histórico y político, con las obras aquí presentadas. Porque tal como manifiesta Meskimmon, M. (2003:105), la sexualidad y el deseo de subjetividad son importantes pero eso no le confiere un carácter de inmutabilidad. Y por tanto tampoco somete el discurso de la obra de arte, que trata temas sobre sexo y género, a ese único y exclusivo foco de interpretación.



Figura 5: Benavides, N. (2012). *Mi cuerpo es mío*. Montaje fotográfico.

La importancia de los contextos en las experiencias humanas es fundamental, tal como explica Judith Lorber (1994, en Leavy, P., 2009:226), con ello se comprende también el por qué la naturaleza humana es esencialmente social. Los sujetos se sitúan en determinados contextos, y sus experiencias conforman no tan sólo un registro inmediato de respuestas a los márgenes dentro de los cuales se movilizan sino que también transfieren y configuran escenarios de reproducción de esas experiencias. Es en ese sentido que las producciones de las artistas locales (Chile) pueden o no referir a cuestiones de género, pero al manifestar la existencia de un cuerpo hacen retroceder el tiempo a una época en que la individualidad estuvo sometida a las designaciones de un comportamiento político y al intento de subvertirlas a través de su visualización. No es de extrañar, entonces, que la primera visita de Spencer Tunick a Chile (2002) tuviera una acogida tan monumental. Cuatro mil personas posando desnudas para un fotógrafo prácticamente desconocido en el país, pero que con su multitudinaria convocatoria logró inmortalizar oportunamente la necesidad de recuperar simbólicamente la

corporalidad individual. El arte se produce dentro de un contexto sociológico y un marco institucional, e influyen en eso las fuerzas del mercado; que lo juzgan, lo consumen y lo negocian (Levy, P., 2009:254). No está en juego la libertad expresiva del arte y los artistas, pero sí las posibilidades que éstos tienen de mostrar su trabajo en determinados contextos, en las posibilidades de comercialización y obtención de recursos (por ende de supervivencia), y también en si éstos son o no incluidos en las historias de arte.

...conocí a mucha gente relacionada con la cultura en Chiloé, presenté mi exposición en la galería chilota con muy buena crítica, pero una mínima venta. Según rumores, los dueños se asustaron con la temática, por lo que no invitaron a los grandes compradores. En Pichilemu⁴ también hubo polémica, más que todo por el cuadro del beso de las vírgenes, inspirado en Paula como la virgen del Carmen y mi como la de Guadalupe. (Relato de Nadia, 2013)

Como explica Noë, A. (2000:132) el proceso de exploración de una obra es a la vez la exploración de nuestra propia experiencia en el mundo, interpretar una obra de arte es por tanto conectar en algún punto con nosotras mismas y nuestra percepción de la realidad. Aunque Pollock, G. (1999: 204), se preguntaba hasta qué punto proyectamos sobre las obras nuestras propias inquietudes sobre el mundo, y cómo nuestros deseos y experiencias se involucran en ese acto interpretativo.



Figura 6: Benavides, N. (2012). *Eterna extranjera*. Acrílico sobre tela.

La necesidad que todo sujeto tiene en su “deseo de identidad, en el sentido de autoidentificación, de mismidad, de permanencia y coherencia a través del tiempo y el espacio” (Bonder, G. En Montecino, S. y Obach, A., 1999:44), desafía no tan sólo la visualidad del cuerpo y su interpretación sino también la formulación del sujeto como individuo. Dentro de la producción contemporánea feminista la noción de sujeto se ha instaurado como una referencia de las tensiones entre individuos y sociedad (Bonder, G. En Montecino, S. y Obach, A., 1999:38), dentro de una necesidad de reconocimiento y de apoderamiento de los espacios políticos. El cuerpo, a su vez, en su (re)presentatividad del sujeto político circula casi majaderamente desde un posicionamiento a otro, siendo a veces individuo, persona o ciudadana(o). Hablar de cuerpo no es más sencillo que hablar de sujeto (ya sabemos lo complejo que es definir este concepto), porque ha dejado de comprenderse como un objeto inmodificable y sobre todo porque sí mismo no es equivalente a ninguna categoría de interacción social. Con ello queremos decir que un cuerpo, aun cuando los establecimientos de la sociedad lo condicionen y muchas veces lo fuercen, no es sinónimo irrefutable de una definición relacional entre nosotras(os): madre, ciudadano, hija, mujer, etc. Butler, J. (2007: 46) expone que el poder jurídico produce sólo aquello que representa, un círculo que encierra su hegemonía reguladora y que cuestiona la existencia del sujeto antes de la ley. Un escenario complejo para quienes, no sintiéndose representadas(os) dentro de los parámetros jurídicos, intentan construir-se como sujetos fuera de lo decretado. Es por ello que fue imprescindible para la teoría feminista repositionarse frente a las nuevas voces (Witting, M., 1973, 1991; de Lauretis, T., 1984,1986, 1987; Spivak, G., 1990; Haraway, D.,1990; entre otras) que exigían una revisión de los soportes conceptuales que sostenían al feminismo.

Las nuevas teóricas que surgieron en la década de 1990 trabajan, por lo tanto, de acuerdo con una multiplicidad de variables que forman parte de la definición de subjetividad femenina: la raza, la clase, la edad, las preferencias sexuales y los estilos de vida, constituyen ejes esenciales de la identidad. (Braidotti, R., 2004:140)

Es importante comentar que aun cuando contamos con elementos relevantes y reveladores, la asociación profunda con los estamentos sociales es aún asunto de investigación. Por tanto, las interrogantes que comentamos en este texto hacen referencia esencialmente a la utilización de las obras y relatos orales como datos, y no así a la relación de éstos con los puntos cruciales de una investigación. Exponer los alcances registrados por medio de la obra y vida a modo de introducción, es una manera de posicionar posicionarnos, y justificar las razones por las cuales el uso de las obras puede adquirir una complejidad mayor. Nos hemos organizado bajo las posibilidades que nos otorga el reconocimiento de nuestras capacidades, las de artista- activista, y las de investigadora en formación. Por ello tanto las obras, como los relatos de vida y los razonamientos teóricos parecen en ocasiones distanciarse o aproximarse, denotando la constante tensión que se suscita cuando investigamos con otros(as). Hemos intentado que las obras transiten a lo largo del documento de la misma manera que los relatos orales, denotando cómo el proceso de escritura se modifica y reformula en cada discurso contenido.

La obra dentro de la investigación con artistas

Asistimos a los tiempos en que los estándares tradicionales de investigación social están siendo impregnados por el arte, y que se estudian nuevos métodos para acceder al conocimiento porque los métodos tradicionales no lo permiten plenamente. Y aunque las imágenes han planteado desde siempre interrogantes ontológicas sobre cómo percibimos e interpretamos lo que creemos que es la realidad (Spencer, S., 2011:37), ya no sólo es suficiente preocuparnos por la manera en la cual las imágenes se emplean como datos, o cómo el arte como práctica puede proporcionarnos antecedentes de determinadas cuestiones, sino además el tipo de información podemos recoger.



Figura 7: Benavides, N. (2012). Chiloé. Técnica mixta sobre tela.

Levy (2009:228) al exponer sobre los nuevos métodos de investigación artística se pregunta cómo estos métodos pueden ayudarnos a ir del micro nivel de la experiencia al macro nivel sociohistórico y al contexto simbólico, y recoge en esa pregunta la necesidad de clarificar las razones por las cuales las artes pueden proponer una forma de comprender el medio que pueda representar una alternativa a los métodos tradicionales. Como explica Noë, A. (2000:123) el trabajo de algunos artistas puede ser considerado como una herramienta para la investigación fenomenológica, pero ni todos los artistas ni todas las obras pueden referenciar el contexto social inmediato, o al menos no referenciar las mismas cuestiones. Noë, A. (2000), en su texto *Experience and experiment in art*, analiza las obras de Serra y Smith (ambos en su trabajo escultórico), intentando comparar los diferentes datos que estas otorgan. En el caso de Serra se correspondería con las reflexiones generadas por nuestra propia percepción de espacialidad y visualidad frente a su obra urbana. Y en Smith, la utilización matemática del espacio y su geometrización, no de la manera en la que experimentamos ese espacio con Serra sino como ese espacio es utilizado. La duda se radica principalmente en el sentido de la experiencia y cómo a partir de ahí interpretamos las obras. Las obras (como todos los datos, ya sean visuales u orales) está sujeto a la razón experiencial de quien investiga, el asunto no está puesto entonces sobre el proceso de interpretación sino en qué es aquello que deseamos obtener. En términos sencillos, es probable que sin un acercamiento mayor al pensamiento creativo de Serra no seamos capaces de obtener más allá que aquello que queremos ver. Aunque que para Blumenfeld- Jones (2000, en Leavy, P., 2009:227) lo grandioso es precisamente lo sujeto a la interpretación que está el arte, y las múltiples interpretaciones que un(a) investigador o investigadora puede hacer. Pertinente es hacer un alcance, en el momento en que la idea de imagen y creación se cruzan dentro de la investigación. ¿Hasta qué punto podemos homologar una obra artística a un registro visual y someterlo al mismo proceso de análisis? Dentro de patrones básicos, una obra de arte perfectamente puede ser considerada como un registro visual (o musical o literario), ¿pero qué tipo de datos podemos extraer de una obra sin hacer referencia al trabajo de significación realizado anteriormente por el creador o creadora? Como dicen Barone, P. y Eisner, E. (2012:52) precisamente lo que define al arte es su carácter evocador, esa sería en principio una diferencia crucial con cualquier dato otra de índole. Y apelando a las actuales éticas de la investigación social, parece más que relevante plantear los compromisos que debemos adquirir con la investigación artística desde lo que supone el proceso creativo.



Figura 8: Benavides, N. (2012). *Carmen y Lupe*. Acrílico sobre tela.

Sabemos que la escritura es necesaria en un proceso de investigación, principalmente para la comunicación de los resultados (lo cual no excluye nuevas posibilidades), pero ese no es en principio la única finalidad de emplear el lenguaje escrito. Lykke (2010: 163) comparte el pensamiento de Laurel Richardson (2000) sobre la capacidad del proceso de escritura en la búsqueda de resultados, y le atribuye así una relevancia prioritaria en la construcción del conocimiento. Principalmente para los postulados feministas, este proceso, que incluye tanto la narración, la escucha, la reflexión y la re significación, es un pilar fundamental para la configuración de un conocimiento que es compartido, pero también situado y fundamentado en el valor de la experiencia y la interpretación. Leavy, P. (2009:199) expone que podemos ampliar el conocimiento socio histórico de un contexto al investigar situaciones biografías individuales, si nos ampliamos a una macro perspectiva en la recogida de datos. En ese sentido, sin desconocer la relevancia de las experiencias individuales, para comprender el medio en cual se desarrollan es preciso anclar nuestra indagatoria a puntos direccionales puedan entregarnos luces sobre el proceso. Como lo serían las estructuras morales, religiosas o políticas, por ejemplo.

Desde niña, y como muchas otras, trabajé con el formato de "diario de vida", generalmente escribía todo lo que no me atrevía a hablar, a preguntar. Inventaba símbolos y desordenes en las palabras para que nadie supiera lo que decía e ilustraba, pero todos los años terminaba quemándolos por miedo, en fin, comencé a pintar mucho...mi mundo era el techo de la casa y mi pieza, los murales que creaba ahí dentro. (Relato de Nadia, 2013)

Las mismas atribuciones otorgadas al proceso de escritura podrían ser ampliadas al arte (y también a las imágenes que se emplean como parte de un discurso escrito), en tanto estrategia de construcción y relación de significados. Sin embargo, las dificultades presentadas parecen estar aún supeditadas a la cabal comprensión de los procesos creativos. Por sobre, incluso, las exigencias que podemos encontrar en los formatos académicos. Si la creación artística construye códigos de representación, de reconocimiento, de denuncia o de formulación de inquietudes, también requiere de un instrumento de decodificación que nos permita elaborar un significado que vaya más allá de las suposiciones en torno al entorno. Ese razonamiento que aplicamos constantemente a la obra de arte, como una articulación compleja de significados, quizás puede tener un mayor alcance si quitamos los filtros morales que le impiden ser una manifestación comprensible para otros y otras. De ahí que el contexto adquiera tal relevancia, y por ello también es tan importante lo que las y los artistas pueden decir de su propio trabajo, en cuanto sujetos de experiencia.



Figura 9: Benavides, N. (2006-2009). *Cuerpos pintados*. Performance artística.

Las obras sufren interpretaciones variadas, dependiendo la época histórica o en el cual son creadas u observadas. Todo ese proceso de significación *a posteriori* es fuente relevante de información, aunque durante mucho tiempo y principalmente debido a los estamentos de la Historia del Arte la pretensión de verdad ha tensionado las posibilidades del arte como un recurso de investigación. La

Arts based research aporta algunas premisas significativas al ocuparse de las complejas y sutiles interacciones que permiten profundizar la comprensión del mundo, y al reconocer a su vez, la inexistencia de fórmulas y de linealidad en el proceso (Barone, P. y Eisner, E., 2012). David Ecker (1996, en Barone, P. y Eisner, E. 2012:52), suma a esto que dentro de diversos ámbitos artísticos podemos encontrar ciertas fases identificables que colectivamente constituyen actividades de investigación. Siendo así, la obra de arte podría ser comprendida como el resultado de una investigación, que, como tantas otras, no ha expuesto su proceso en totalidad. Lo cual resulta interesante para intentar un camino desde las bases del arte mismo, ya no como herramienta de investigación sino también dentro de las posibilidades que los propios artistas tienen como investigadores sociales.

Creo que uno de mis mayores cuestionamientos en la vida ha sido el cuerpo, y el por qué el desnudo es tan mal visto por todos, tan polémico y prohibido, sobre todo para las mujeres. A medida que fui creciendo esto fue empeorando y para lograr ver un desnudo en ese tiempo, creciendo en una familia de gente mayor, estudiando en un colegio católico y donde se me prohibía muchas veces tener amistades, salir a jugar a la calle y reservarme sólo el derecho de conocer a otras niñas y niños en la iglesia, no me quedaba más que investigar sola. Logré encontrar algunas referencias en libros enciclopédicos muy antiguos que encontré en casa, donde aparecían historias ilustradas de algunas comunidades precolombinas de norte América, eran semi desnudos pero ya era algo. Un día, ya adolescente, encontré escondida una revista española pornográfica, no lo pensé dos veces y me la llevé. Todo lo que no había visto del cuerpo sumado a la sexualidad ultraevidente lo conseguí en aquellas páginas, desde ahí se me abrió radicalmente todo, y en clandestinidad veía a diario esa revista. (Relato de Nadia, 2013)

Investigar con otros representa una diferencia fundamental en un proceso de investigación, lo que no requiere solamente de una recepción de los datos entregados sino también de escucha y reconocimiento hacia quien los emite. Esa diferencia fundamental necesita de una pauta adaptable al trabajo con personas; las cuales responden, como seres individuales, a sus tiempos, espacios y deseos. Así también, Marcus Banks (2001:138) comenta su inquietud por la forma en que los resultados de investigación son expuestos por parte de académicos e investigadores, y aunque él se detiene precisamente en aquellos que carecen de las facultades que permiten hacer de una investigación un conocimiento compartido, es importante reconocer que una de las principales falencias que existe en el conocimiento generado en la academia es su imposibilidad de regresar al lugar en el que fue producido. El conocimiento que generamos en colaboración con otros se disemina en el espacio académico, sin, muchas veces, ser compartido a otras esferas sociales. Eso ocurre, en gran medida, con las investigaciones sobre arte y artistas. De igual manera sucede con muchas de las investigaciones realizadas con grupos culturales, étnicos, e incluso profesionales. No sólo están ausentes en el proceso de indagatoria, como entes pensantes y capaces colaborar en la generación de conocimiento, sino que además son excluidos al momento de exponer las conclusiones de la investigación. Ya sea porque el lenguaje empleado se torna indescifrable o porque sencillamente nunca pueden acceder a los lugares donde son expuestos los resultados.

Darren Newbury (2011), en su artículo *Making arguments whit images: Visual scholarship and academic publishing*, plantea la problemática del uso de las imágenes en las publicaciones académicas, y dentro de las posibilidades que reconoce para su empleo dentro de un documento textual menciona la Photo-essay como una posibilidad de generar un discurso independiente a lo escrito. Destaca, en este caso, la organización secuencial de imágenes, no a modo de ilustraciones sino como un argumento diferente del texto. Lo cual funciona muy bien con una secuencia fotográfica o con un trabajo visual generado con una organización temática, ¿pero qué sucede con las obras artísticas que no siguen una secuencia a modo de relato, es suficiente la organización cronológica? ¿podemos atribuir a las obras de arte una organización temática sin conocer el proceso creativo de las mismas? En el caso de conocer parte de ese proceso creativo y gestionar una selección adecuada a cada segmento de texto ¿podemos asegurar que la relación interpretativa entre texto e imágenes será la misma que efectuará el receptor o receptora?



Figura 10: Benavides, N. (2007-2009). *Fluorescencias*. Performance artística.

Este trabajo conjunto lo hemos realizado en tres fases diferentes. La primera iniciada con nuestra conversación en la isla de Chiloé y en la que nos propusimos dar respuesta a la pregunta ¿es la obra de arte un relato de vida? En esa visita a Chiloé, Nadia ha reconstruido diferentes momentos de su vida para enlazarlos a sus obras. Cada acción artística realizada marca un momento o una etapa, los cuales a su vez están enmarcados en situaciones y contextos sociales inmediatos, que de una u otra manera infieren un carácter específico a esa producción. Con anterioridad a ese viaje, Nadia había comenzado a enviar parte de sus relatos para la construcción de su historia de vida, por lo que los antecedentes fueron sumando. La segunda etapa, marcada por la distancia física y nuestros proyectos independientes, ha otorgado el espacio para definir los marcos teóricos que acompañarían este proceso. Es en este período dialogamos virtualmente sobre cómo analizar los datos y el cómo organizar una narrativa a partir de las reflexiones, las obras y los relatos. La última fase ha sido de generar una conclusión conjunta, a partir de lo que cada una ha podido obtener en este proceso. Lo que queda nos queda a quien para sí misma, para investigar en torno al arte, para nuestra vinculación con los espacios académicos, para comprometernos con una ruptura de las barreras en la generación de conocimiento, y para seguir hablando de feminismos, políticas y cultura.

1. Primeros pasos a hacia una posible conclusión

Dentro de las grandes suposiciones que existen sobre los artistas visuales, está la de considerar que tienen algún tipo de incompetencia para exponer verbalmente sus conceptos y sus procesos creativos. En ciertos casos eso tiene un asidero lógico, la formación profesional de los artistas, al menos en Chile, no hace tantos años que ha volcado sus programas a fortalecer precisamente ciertas debilidades del sistema. Aunque como hemos podido constatar eso se corresponde más que nada a la elección de lenguaje determinado. Hemos encontrado también algunos puntos interesantes en nuestra indagatoria sobre los estudios de género, en cómo se han abordado las interpretaciones artísticas de mujeres desde los diferentes sectores a través del tiempo. Como el contexto parece haber sido capturado en el espacio, y como las voces de las artistas continúa siendo silenciado, aún por las propias feministas. Entre tanto, como el lenguaje feminista se ha ido complejizando hasta volverse comprensible sólo para quienes comparten los sitios académicos, y como la discusión biológica se ha desplazado de la corporalidad social hasta casi retroceder a los tiempos *sartrianos* en que se hablaba de cómo podemos ver lo que vemos o escuchar lo que escuchamos.

El arte, por su parte, ha abierto un camino a través de las nuevas metodologías de investigación. Pero eso es algo que aún está en proceso, y que al parecer va bien encaminado. Al menos parece haberse desenredado de la semiótica y la estética, para acercarse a los espacios concretos de interacción social. También sabemos que el sólo hecho de cuestionar el uso de las imágenes dentro de un documento académico fortalece el camino hacia otros soportes donde ofrecer los resultados de una investigación, los que incluso podrían colaborar con esa necesaria comunicación con otras esferas sociales. Aunque también, sin una buena y coherente organización de los elementos, podría perpetuar los patrones ilustrativos tradicionales, o peor aún, volver el resultado aún complejo e incomprensible para otros y otras.

Si bien las obras artísticas son una fuente inacabable de datos, las cuales, si quisiéramos analizar bajo métodos comunes (como pueden ser la semiótica o la iconografía) podrían dar como resultado interpretaciones tan variadas como las que se han hecho de las obras de otros artistas a lo largo de la historia del arte; obtener a partir de ellas antecedentes de los lugares que ha recorrido, o las respuestas que a través de sus acciones artísticas ha querido entregar a la sociedad para denotar su posición frente a las políticas restrictivas de género y sexualidad. Sin embargo, y cada vez más, nos parece interesante presionar los puntos de encuentro que tenemos quienes investigamos temas relativos al arte con aquellas (os) que lo realizan. Las obras de arte no son un complemento al relato oral de una artista, y su ausencia dentro de la historia de sus vidas se manifiesta en que aun cuando la oralidad nos permite conocer muchos detalles de sus vidas y relacionarlos con los aspectos cruciales que denotan las experiencias, el factor de interacción, de finalidad y relación de ellas mismas con el contexto social no aparece.

Este intento por articular dentro de un formato académico la voz como investigadora y la voz/obra de la artista, nos ha permitido comprender que el punto ciego de una investigación artística radica precisamente en que, aun cuando podemos comunicar oralmente nuestras experiencias como mujeres, como estudiantes de arte o como productoras culturales, las obras permiten revelar de una manera mucho más significativa la relación de esas experiencias con las situaciones que han detonado su creación. Sostenemos que la obra de arte no puede ser analizada dentro de una investigación de igual manera que otro dato; que una fotografía de registro o una entrevista, pues aun cuando puedan representar un producto acabado contienen un proceso de significación interno que no se evidencia y que necesita ser expuesto y contrastado con el exterior.

Dentro de esta experiencia que hemos compartido, y en la formulación de esta propuesta, no hemos pretendido entregar nuevos apuntes metodológicos sino rescatar lenguajes y formas de articulación, sobre todo explicitar las posibilidades de generar conocimiento de manera compartida. Intentando no supeditar un conocimiento a otro, e intentando construir el puzle que supone el ser mujeres, investigadoras y artistas, con inquietudes sobre género y sexualidad, dentro de una investigación artística

Notas

- 1 Truequiar, de trueque o troque. Acto de cambiar una cosa por otra.
- 2 Castro: Capital de la Provincia de Chiloé.
- 3 Las Yeguas del Apocalipsis desarrollaron sus actividades artísticas entre los años 1988 (ya finalizando el período dictatorial) y 1997, aunque sus acciones se concentraron principalmente entre los dos primeros años, época en la que surgen en Chile los primeros movimientos de minorías sexuales. Mayores referencias a su intervenciones artísticas se encuentran en *Masculino/ Femenino* (1993) de Nelly Richard y *El verbo hecho carne* (2009) de Justo Pastor Mellado, y tal como expone el texto *Yeguas* de Fernanda Carvajal (2011: 18), revelan con su década de distancia la poca atención otorgada a este dúo. Los registros audiovisuales del trabajo realizado por las Yeguas del Apocalipsis son escasos, pero es posible encontrar parte de ellos en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=hhtCowHTWzM> (fecha de consulta: 12/01/2014)
- 4 Pichilemu: Pequeña localidad costera ubicada en la zona central de Chile.

Referencias y Bibliografía

- Amorós, C. y de Miguel, A. (2010). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE Publications.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. United State of America: SAGE Publications.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

- Carvajal, F. (2011). Yeguas. En Carvajal, F., Del Piano, M.J., Macchiavello, C. *Ensayos sobre Artes Visuales. Prácticas y discursos de los años '70 y '80 en Chile* (pp.17- 49). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Deepwell, K. (Ed.).(1998).*Nueva crítica feminista de arte. Estrategias críticas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Leavy, P.,(2009). *Method meets arts. Arts- Based Research Practice*. New York:The Guilford Press.
- Lippard R, Lucy. (1995). *The pink glass swan: essays on feminist art*. New York: The New Press.
- Lykke, Nina. (2010). *Feminist studies. A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Meskimmon, M. (2003). *Women making art*. London: Routledge.
- Montecino, S., Obach, A. (1999). *Género y epistemología*. Santiago de Chile: LOM.
- Newbury, D. (2011). Making arguments with images: Visual scholarship and academic publishing. En Margolis, E. & Pauwels, L. *The SAGE Handbook of Visual research methods*. London: SAGE Publications.
- Noë, A. (2000). *Experience and experiment in art*. Journal of Consciousness Studies, 7 (8-9), 123-135.
- Pollock, G. (2003). *Visual and Difference*. New York: Routledge.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Sartre, J.P. (1993). El cuerpo. En *El ser y la nada* (pp.330-385). Barcelona: Ediciones Altaya.
- Spivak, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

THINKING DRAWING THROUGH AUTOETNOGRAPHY AND A/R/TOGRAPHY
PENSANDO EL DIBUJO ATRAVÉS DEL AUTOETNOGRAFIA Y A/R/TOGRAFIA

Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
Federal University of San Francisco Valley – UNIVASF, Brazil
PhD Student of Art Education – Porto University – UPORTO, Portugal
PhD Scholarship CAPES, Brazil, Proc. nº 0581/13-5
flavia.pedrosa@univasf.edu.br

José Carlos de Paiva e Silva
PhD Advisor - Art Education Doctoral Program – Porto University – UPORTO, Portugal

Renata Wilner
PhD Co-advisor – Federal University of Pernambuco – UFPE – Brazil

Theme: A/r/tography and other methodological approaches.

Abstract

This research intends to demonstrate the initial interpretations in visual narratives of an investigation in Art Education at Doctoral Program in Porto University – UPORTO, with PhD advisor of Dr. José Carlos de Paiva e Silva - UPORTO and co-advisor of Dr^a Renata Wilner from Federal University of Pernambuco – UFPE. The investigation is entitled Designare: artistic/educative bridges at visual arts teacher training.

I appropriate the arts-based research, as established by McNiff (1998), Marín (2005) and Hernández (2008) as an art education-based research. Through an autoethnographic narrative (Ellis, 2004 e Denzin; 2006) and a professor/artist/researcher perspective through artistic/educative practices in drawing, reread Irwin (2004) a/r/tography understanding.

I am focused in drawing as a designare, a necessity of representation of a reality. The investigation objective is interpreting drawing since historical narratives and discourse inventions (Nascimento, 2005) that can be seen since curriculum guidelines, educational policies and specialized literature in visual arts teachers training at Brazil and Portugal.

The period investigated is from 1970 decade to contemporary days. I also use the context of my experiences at Federal University of San Francisco Valley – UNIVASF and UPORTO, establishing analytical relations about drawing on those institutions and the concepts and lived experiences of professors interviewed on the field.

In this text, I describe the investigative methodologies with referenced authors. From this point, I elect developed drawings in visual narratives since the first contacts in-between dialogues and doctoral classes' reunions to rethinking texts and discourses, making artistic/educative exchanges through bridges in drawing. Thus, I intend that theories and practices are bridges to think and produce drawing and can be indicative possibilities of quality in visual arts teacher training.

Keywords: visual arts, art education, methodologies, visual narratives.

Resumen ampliado

Esta investigación tiene la intención de reflejar acerca de las metodologías de trabajo utilizadas así como demostrar las interpretaciones iniciales en narrativas visuales de una investigación en Educación Artística en el Programa de Doctorado de la Universidad de Puerto - UPorto, con el apoyo del consejero de investigación, Dr. José Carlos de Paiva e Silva - UPorto y co-consejera la Dra. Renata Wilner del Federal Universidad de Pernambuco - UFPE.

Como entiendo que las metodologías son partes esenciales a los estudios investigativos, decidí que podría armar un conjunto de metodologías que en la práctica produjesen y actuasen completando los deseos investigativos.

Uniendo dos o más metodologías, estoy relacionando preguntas, problemas y diálogos que se están tejiendo en medida que me acerco y construyo la narrativa de tesis. Por eso deliberadamente uso la figura del puente como una metáfora en la que se constituyen los espacios de conocimiento, imbricados por relaciones de análisis, aproximación y convergencias (Räsänen, 1997), que dan acceso a un aspecto del diálogo en los dos países investigados.

La investigación que tienen que ver aquí es parte de un conjunto de obras de los investigadores brasileños que son seleccionados anualmente y apoyaron el nivel de doctorado, en un programa reciente del gobierno para fomentar la investigación científica en la educación. Gravitando hacia un proceso de internacionalización de las universidades y la búsqueda de soluciones a los principales problemas existentes en las instituciones educativas, entiendo las interacciones y las justificaciones del conocimiento y el poder contenidas en ese proceso.

En la internacionalización de las universidades, las teorías presentes en los territorios de investigación son incorporados y descritos por los investigadores, actuando como estrategias del discurso de poder, emergentes en un cambio con ejes hegemónicos y colonizadores de la producción de conocimiento académico, ejerciendo la servidumbre, lo patrullo y la mejora de dispositivos neo-coloniales.

Desde este contexto, y con la responsabilidad de no pertenecer a un discurso neocolonial, yo incorporo un discurso que se construye en torno al deseo para la reflexión crítica, la construcción de este texto en la dimensión de autor pensado "... como principio de agrupación de expresión, como la unidad de origen y sus significados, como el foco de su coherencia.". (Foucault, 1996: 26). Sin embargo, no es único y no se consolida como una verdad inequívoca.

Por estas razones, me apropio de la investigación basada en las artes, establecido por McNiff (1998), Marín (2005) y Hernández (2008) para una investigación de la educación basada en el arte, buscando construir puentes de prácticas artístico/educativas.

Experiencias en las prácticas artístico/educativas tienen que ver con la relación de interacción, diálogo y que la producción artística es en enseñanza y el aprendizaje de las artes. Son, por tanto, los puntos suspensivos que van más allá de una pedagogía transgénica, estableciendo vínculos entre el profesor y el alumno, teniendo en cuenta el contexto y la construcción del conocimiento con el intercambio de conocimientos.

Admito como pedagogía transgénica la educación que no tiene objetivo de educar, en otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje no son elementos de la naturaleza de la construcción del conocimiento, el intercambio de colaboración y de su articulación. Siendo un aspecto de la pedagogía tradicional, readecuada los contextos de crecimiento económico y tecnológico del mercado en los años 1980 y 1990, una parte del conocimiento se clasifica, y se absorbe en el sistema de replicación (Dawkins, 2001) masivo.

La narrativa de esta investigación adjunta a narrativa en Educación Artística, o Arte/Educación basada en los estudios de Bruner (1991) y Galvão (1998). Se utiliza como una herramienta para manejar contextos (Bauer y Jovchelovitch, 2002), y se combina y ha coordinado con miradas historicistas.

Las miradas historicistas, entendidas como narraciones que redescubren modos de ver la historia y

tratan de reconocer la construcción de los gobiernos de mirar el dibujo, grabando en la configuración do texto, la representación del objeto de estudio, reconociendo el tiempo y el espacio en un trabajo interpretativo de datos.

Así, utilizo la una narrativa autoetnográfica (Ellis, 2004 y Denzin, 2006) con la metodología a/r/tography releída de Irwin (2004) pensando la práctica artístico/educativa. Juntas, permiten revisiones desde el contexto del diseño y las teorías y prácticas en la formación inicial del profesorado, reflejando la construcción de la identidad docente en vivencias y experiencias das clases diarias.

Creo que la práctica de la enseñanza en la formación de profesores de artes visuales en contexto y experiencias acceden a una función más amplia, la base de la construcción de un profesor/artista/investigador: a teoría (textos y currículos) se une a la práctica (diseños) y su reflexión (investigación), por una atención a lo intermedio donde los significados residen e producen conocimiento en el uso simultáneo de las visualidades, los materiales, las situaciones, el espacio y el tiempo.

El objetivo de investigación es la interpretación de dibujo desde las narrativas históricas y las invenciones del discurso (Nascimento, 2005) que se pueden ser vistas en las directrices del plan de estudios, políticas y literatura educativa especializada en artes visuales formación de profesores en Brasil y Portugal.

La cuestión principal en esta investigación es: cómo se concibe el diseño y planificación en la formación de profesores de Artes Visuales? Por ella, debo identificar la relación de los conceptos, los centros de la vibración y el reconocimiento de los discursos relacionados que resuenan (Deleuze y Guattari 1994: 23) y representan a las otras preguntas das narrativas construidas en el espacio y el tiempo necesarios para la construcción de puentes como epistemología significante.

El período investigado es de la década de 1970 hasta la contemporaneidad. Elijo este período en particular debido a los cambios significativos que se pueden observar en las políticas educativas, centrándose en las influencias que revelan cómo el diseño fue designado en la formación del profesorado en Artes Visuales.

Considero que en una investigación en la Educación Artística el medio es más que un punto de partida donde prácticas, experiencias y la ignorancia son los marcos para las relaciones de necesidad investigadora y intrigante (Lancri, 2002). Lo medio designa otras puentes significativas cruzando caminos, donde la investigación se está formando y desarrollando sus preguntas y posibilidades.

Lo medio es la necesidad de ir más allá de las barreras y territorios delimitados de epistemologías, van en contra de ellos, para desarrollar, una mirada curiosa en los conocimientos construidos en el aula. Establece actualmente como un desafío, la necesidad está presente, con respecto a aspectos teóricos de la enseñanza de las artes visuales donde los estudiantes tienen que leer, releer y reflexionar cómo las teorías pueden influir y cómo se relacionan con las prácticas y didácticas de enseñanza.

Utilizo el medio, por el contexto de mis experiencias en la Universidad Federal de Vale de São Francisco – UNIVASF, Universidad Federal da Bahia - UFBA y UPorto. Actúo como profesora en la Licenciatura en Artes Visuales da UNIVASF, localizada en Juazeiro estado Bahía. Elegí también la UFBA, porque es la segunda escuela de curso de nivel superior en el área de artes visuales creado en Brasil y por su influencia en la enseñanza de dibujo en la región.

Miro las énfasis y los discursos en relaciones analíticas sobre las instituciones y sobre la base de los conceptos, así como las experiencias de los profesores entrevistados en el campo.

Las metodologías de investigación con autores de referencia citados son elegidas (Investigación basada en la Educación Artística - IBEA, autoetnografía y a/r/tografía) como puntos de partida, se refiriendo, entrecruzando, comandando puentes etimológicas y intersubjetivas en la construcción de la comprensión crítico/reflexiva sobre el diseño e sus designaciones en la formación de profesores de artes visuales de Juazeiro/BA, en Brasil, hasta Porto, Portugal

A partir de estos puntos, elijo dibujos desarrollados desde los primeros contactos en entre diálogos y reuniones de clases de doctorado, a repensar textos y discursos, haciendo intercambios artístico/ educativos en dibujo.

Las narrativas visuales conocidas en los dibujos elegidos abajo luego configurar las memorias específicas que se entienden como espacios de énfasis, interpretan el contexto de la investigación y complementan la escritura narrativa de la tesis. Elijo tres obras que representan tres períodos indagatórios relevantes:

- 1) El deseo del diseño
- 2) Dibujo entre la representación y la imagen mental
- 3) Diseño que búsqueda encarnar la investigación

El deseo del diseño son tentativas de entender lo espacio de investigación, el diseño está ahí, pero todavía no está llegando totalmente, si aproxima más de la narrativa escrita que visual. El momento es decir las denominaciones, para entender lo que significan en la investigación, el caminar para preguntas e interpretar las primeras lecturas y su relación con el sujeto.

Lo dibujo entre la representación y la imagen mental desafía la representación que significa que el diseño y las culturas de diseño, difundidos en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado en artes visuales, realizado durante la observación de clases de la Licenciatura en Artes Visuales en UPORTO.

El diseño que búsqueda encarnar la investigación refleja un momento en que actualmente estoy, reconsiderando la necesidad de una representación de los dibujos en la formación inicial del profesorado, sus discursos, sus manipulaciones y tecnologías.

Por lo tanto, tengo lo pensamiento que teorías y prácticas son amplios territorios para pensar y producir la pesquisa en Educación Artística o Arte/educación. Sospecho que lo dibujo en la formación de profesores de artes visuales puede ser utilizado como un elemento de manipulación y la planificación en el conocimiento.

La investigación descrita aquí también se ocupa de la forma en que interpretamos el dibujo en formación inicial del profesorado, con la intención de revelar vistas extendidas y reflexivas sobre el tema, atendiendo a necesidad de calidad en la formación de profesores de artes visuales.

Palabras clave: artes visuales, educación artística, metodologías, narrativas visuales

Thinking about the Methodological Approaches and Visual Narratives

I consider the autoethnographic narrative as a methodological potential tool to reflect about artistic and educative processes as artistic/educative bridges (Räsänen, 1997) in meaning experiences at teaching.

The artistic/educative bridges approximate and connect theories and practices in a qualitative knowledge production, particularly observed at visual arts teacher training.

As an Art Education-Based research, I territorialize this investigation thinking as Ellis (2004) and Denzin (2006) when I contextualize the historical narratives and the drawing at visual arts teacher training in both countries, focusing in emphasis and discourse inventions.

From those considerations, the autoethnographic narrative in a qualitative research allows the development of an auto-reflexive discourse giving access to connections between intersubjectivities, to events, data, documents and visualities.

The autoethnography as a research method that emphasizes research process (graphy), culture (ethno) and on self (auto) working together in critical, analytical and interpretative focuses is mentioned by Chang (2008).

This research uses autoethnographic narrative as: auto (considering the voice of investigator), ethno (relation in-between cultures of drawing, curriculum and teaching) and graphic (the process containing texts and drawings produced during investigation).

I appropriate of a/r/tography (Irwin, 2004) as the basis to professor/artist/researcher identity construction, thinking the theory as concepts and discourses inventions in historical narratives united to practices

as experiences lived and experiences observed.

Autoethnography and artography in this research are combined methodologies as an Arts Education-Based Investigation, in the Designare from the references in main characteristics of discourses inventions at historical narratives. This, are designated to reveal ways of seeing in which can be found and characterized specific emphasis in visual arts teacher training.

I choose the drawing on this investigation because of my difficult relation with this expression. From the school to university, I have many non-drawing lessons that made me feel that I have no idea how really I could make a drawing at a piece of paper or anywhere.

That is the reason why for me is a challenge to research something that made me feel afraid about living experiences in learning and teaching visual arts.

The drawings chosen and that can be seen below are from my research diary, and they were made in-between Drawing classes observed and other drawing reflections at UPORTO in 2013. Each one treat main words that make me think and build bridges in my thesis writings. They are mostly mental images that connect my memories and living experiences with the drawing epistemology.



Fig. 1 Configurations and Expressions on my mind – 04 January 2013

In the Fig. 1, can be seen many words that connects, with lines, forms. They are making horizontal and vertical trajectories even with so intricate conjunct of elements as clues, looking for solutions a sketch of concepts, as initial research cartography in crosswords. The words dialogues questions, expressions, searching a representation of the investigative problem. The desire of drawing is visible in the attempts of making forms that could be mixed. The searching of understanding different paths in the theoretical and practical bridges that I was building and revisiting with acting together on the necessity of expand and territorialize a trajectory were invading all of my thoughts.

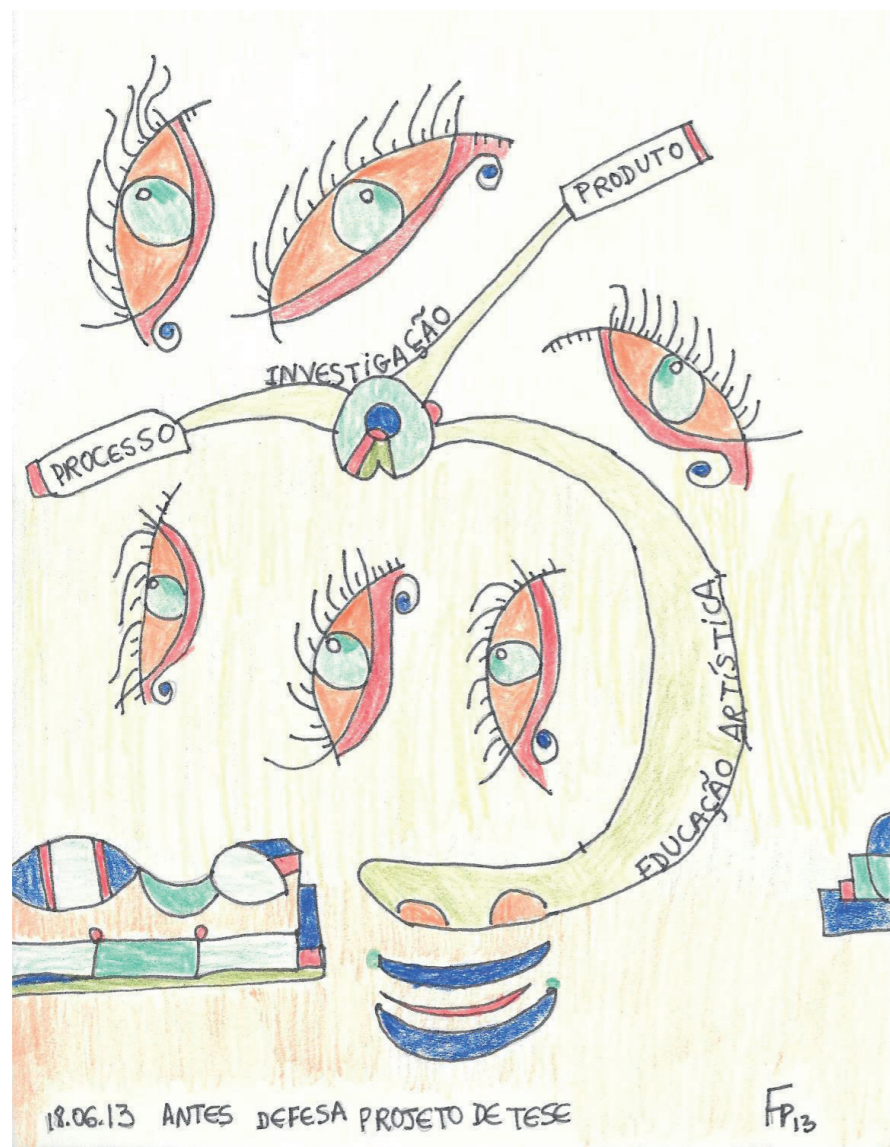


Fig. 2 Few moments before my thesis project defense – What point of view do I assume? – 18 June 2013.

The drawing between representation and mental image phase can be seen at Fig. 2. This drawing demonstrates a phase where I was searching and defining the representation as a necessity of expression and visualization that can be fixed in a concrete object. The drawing culture, developed since curriculum guidelines at visual arts teacher training, and the process until the product done, it was implicit on the discourses of the face with multiple eyes. Different eyes reflect about different mirrors, tracing a face in an Art Education investigation.

I name drawing culture in this context as cultures of teaching, as the means and methods used by teachers to indicate references designated by the curriculum. These cultures on the formation of visual arts teachers presuppose theoretical concepts and practical information configured in a didactic learning along the profession and become means of artistic reference/benchmark at educational practices.

As a drawing which searches to embody the research, the fig. 3 was designed in a current phase, where I am questioning the limits of drawing in visual arts teacher training. What kind of drawing teaching can be found? What is influencing specific emphasis in curriculum for standardized mechanisms? Does the drawing can be a representation that is not Art? In-between light and darkness windows and the closed door demonstrating the challenge of thesis, I intend to find bridges to perceive artistic/educative practices.

The images at Fig.1, Fig. 2 and Fig. 3 are not intending to be artistic drawings. They are, as visual narratives, points and traces of what I perceive. These visual narratives make analytical relations with the written text and questions, confrontations and discoveries that I am finding during the process of research. They are also visual discourse inventions that describe and can amplify the writing narrative.

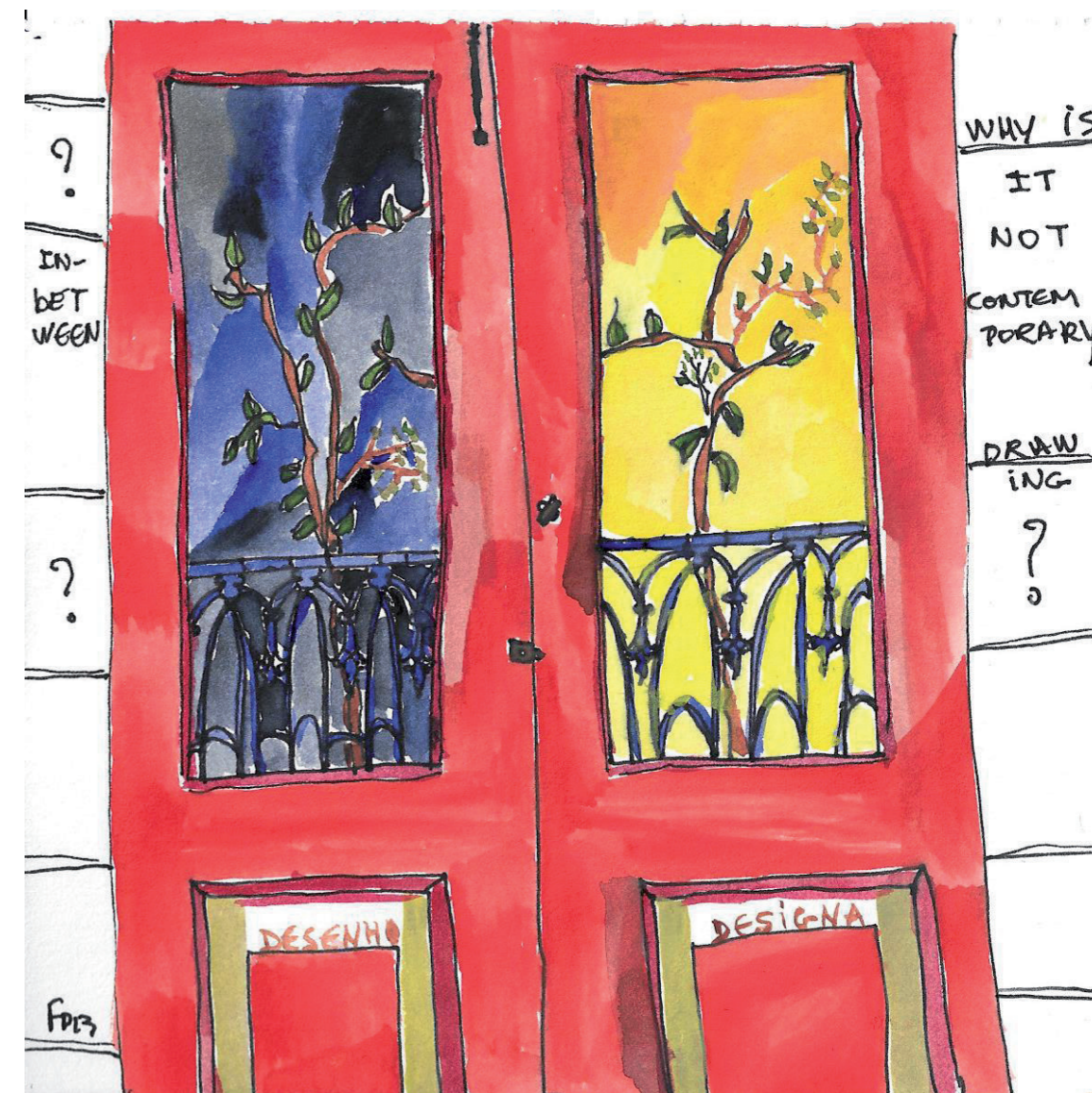


Fig. 3 What is contemporary drawing? – November 2013

Visual Narratives, Written Narratives and the Investigation

Despite of many art theorists in Art Education neglect and prejudice regarding to the use of images in qualitative research in visual arts, there are many contributions of visual narratives to a building of a written narrative. They're together can not only amplify the epistemological and cognitive repertory at a doctoral research, but I consider each one as forms of research in Art Education which are potentials to understand how theories and practices are developed at visual arts teacher training.

The three visual narratives above are examples of three phases of research that can be also divided in any doctoral investigation as: 1) doubt and curiosity phase, 2) conflict and questioning phase and 3) analyzing and reflecting phase. Those phases can be mixed and can coexist it depends of hoe the investigation is working.

The use of visual narratives in an autoethnography research is not new in the research literature, can be found many articles about this at Knowles and Cole (2008). In this investigation, they are not a representation of myself or of any question that is related to a culture observed, after this, are representative ways of express specific moments that could be characterized in determined emphasis.

I interpret visual narratives in an autoethnographic and a/r/tographic narrative which is focused on historicize the drawing at visual arts teacher training in Brazil and Portugal as a significant part that complements the written narrative, making coherence through their coherence and possible meanings.

The bridges in-between theories and practices through visual and written narratives at this investigation are proportionally connected to those questions:

- Are the cultures of teaching emphasizing only one way of looking at the drawing?
- How can be the drawing an artistic/educative practice?

In some investigations (Vasconcelos, 2011; 2012; 2013) I have been observed how visual arts teacher training cross conceptions and methodological influences that can be found at theories and practices in everyday visual arts classes. Depending of which emphasis is presented, demonstrate the truthfulness of context interactions between discourses of the power and governance technologies that manipulate how and for what purpose the knowledge can be built.

I have found many neocolonialist discourses at visual arts teachers practices, at curriculum guidelines and through visual and written narratives explained how they are condensed and scattered at Brazilian Art Education. With those discoveries I pay attention to how the drawing is presented in historical narratives with some inquiries: drawing can be an instrument of artistic knowledge manipulation transformed into knowledge to a service mentality, from a planned emphasis? Which technologies of drawing were and continue to be widespread and established in teacher education in visual arts? The curricula of visual arts teacher training may be referring to a planned emphasis through drawing? How the drawing is interpreted in historical narratives and constructed the figure of the teacher of Visual Arts in Brazil and Portugal? The drawing can belong to a critical and reflective space of artistic practice in universities investigated?

From tracings of methodological approaches, I bring the designare, this representation of the look in drawing, with its references in visual and written narratives, seeking to form a text to translate inventions discourses from 1970 to the present day and demonstrate influences at visual arts teacher training in Brazil and Portugal. With that, I try also reveal emphases in teaching drawing that refers to a transgenic pedagogy, rethinking the direction of artistic/educative practices in initial teacher training and the formation process of teacher identity.

Based on what has been discussed, this text seeks to contribute as critical/reflexive dialogue in-between visual and written narratives in an Art Education research through combined methodologies (narratives, autoethnography and a/r/tography). As an ongoing research, those building bridges interpret and describe how drawing is view and analyzed at research: searching to understand its historical narratives in visual arts teacher training in Brazil and Portugal since 1970's; observing the designations from curriculum, its specificities, issues and influences at visual arts teacher training through drawing; reflecting about drawing and the teaching of drawing in visual arts teacher training and the in-between discourses inventions and manipulations at technologies, written and visual narratives.

Therefore, this work brought not state a fixed and immutable order to understand and interpret the drawing on research in Art Education, was intended to provide the initial views of ongoing research as well issues that surrounding the problem of my research, as an attempt to dialogue, enhance it and stimulate debate in the area.

Bibliographical References

- Bauer, M.; Jovchelovit, S. Entrevista Narrativa. Bauer, M.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. Critical Inquiry, Chicago, v.18 (1), 1-21.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Dawkins, R. (2001). *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- Deleuze, G; Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Denzin, N. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

- Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. 716f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação - Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, 85-118.
<http://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671>
- Irwin, R. (2004). A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage. En Rita. L. Irwin and Alex de Cosson (Eds.) *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, (27–38.) Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Knowles, J. G.; Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies and issues*. Canada: Ontario Institute of Education Studies, University of Toronto.
- Lancri, J. (2002). Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. En B. Brites y E. Tessler (orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS
- Marín, R. (2005). La “Investigación Educativa Basada e Las Artes Visuales” o “Arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Ed.) *Investigación en Educación Artística* (223-274). Granada: editorial Universidad de Granada.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Nascimento, E. A. do. (2005). *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?*. 255f. (Doutorado em Arte Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Räsänen, M. (1997). *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design.
- Vasconcelos, F. M. B. P. (2011). *Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE*. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, PB.
- (2012) *Entre Teorias e Práticas: narrativas na formação de professores em Artes Visuais*. In *II International Encounter on Arts Education*. Porto: Universidade do Porto and MINDELO International School of Art. <http://eiea.identidades.eu/pt-pt/content/entre-teorias-e-pr%C3%A1ticas-narrativas-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-artes-visuais-1>
- (2013). *Regestos: processos de criação e fundamentos do ensino de artes visuais na universidade*. En *II Diálogos Internacionais em Artes Visuais*. Recife, Pernambuco; EDUFPE. 11-22.

BECOMING AN ARTIST

S o l M o r é n

BECOMING AN ARTIST

Abstract:

How do you *become* an Artist? When and why during education or career do you begin to experience yourself as an Artist? How is artistic knowledge transferred?

The aim of this research project is to investigate how contemporary artists become Artists and which factors in the relational environment that are crucial for the artistic identification process.

Affiliation:

Sol Morén, Department of Creative Studies, Umea University ,
Sweden S-903 33 sol.moren@estet.umu.se

Key Words:

artistic identity; dialogism; creativity; mentalization; performativ

BECOMING AN ARTIST

Resumen:

¿Cómo te has convertido en un artista? ¿Cuándo y por qué durante la educación o la carrera que usted comienza a experimentar a ti mismo como artista? ¿Cómo se transfiere el conocimiento artístico?

El objetivo de este proyecto de investigación es investigar cómo contemporáneo artists've ser artistas y que toma en cuenta el entorno relacional que son cruciales para el proceso de identificación artística.

Afiliación:

Sol Morén, Department of Creative Studies, Umea University ,
Sweden S-903 33 sol.moren@estet.umu.se

Palabras clave:

identidad artística; dialogismo, creatividad, zación ción;
performatividad;

INDEX

INTRODUCTION

<i>Background</i>	5
<i>Artistic Pedagogy</i>	6

OBJECTIVES 7

THEORETICAL FRAMEWORK

<i>Psychology & Psychoanalyses</i>	8
<i>Theories of Creativity</i>	9
<i>Grounded Theory</i>	10

METHODOLOGY

<i>Narrative Inquiry & Auto Ethnography</i>	11
<i>Arts-based and Artistic research</i>	12
<i>Research Instruments</i>	13

ETHICAL ASPECTS 15

EXPECTED RESULTS

<i>Preparatory Research 2012</i>	16
<i>Presentation of Results</i>	18
<i>Artistic & Academic Presentation</i>	18

BIBLIOGRAPHY 19

INTRODUCTION

Background

Imagine a successful workshop, where students start acting in a creative way by collaborating, sharing ideas, inspiring and encouraging each other. The knowledge of how to make this situation happen, may not necessarily be easy to reflect upon or to transfer into text. For me, it was not until I started working with Art Teachers Education that I felt a need to try to communicate this silent or tacit and mainly unreflected knowledge. I started thinking to myself that perhaps artists have some kind of knowledge of how to make creativity occur in a group of people, this might be interesting, not only for my students but for other teachers and researchers.

It was not until I began to work in artistic projects together with people educated in others fields than Fine Art that became aware of my own identity as an Artist, so the reasons for addressing the question of becoming an Artist has grown out of my experiences of research and development work in other fields, like ICT and Education¹. Presently I am working as an assistant professor at the *Department of Creative Studies*, where the main concerns are in

¹ In the beginning of the 2000's I was working as an artist/researcher for the Swedish *Interactive Institute* with a research focus on Art and Technology.

² Webpage for Creative Studies at Umea University: <http://www.estet.umu.se/english>

³ This type of literature is written by practitioners in psychology and from various forms of therapy, not primarily for the research field but rather for a broader audience, as students and peer practitioners.

⁴ The Swedish Government has furthermore added an important goal for higher education and

Educational research of Art, Crafts and Music². My main task is to inspire renewal of the Art Teachers education in the area of Contemporary Art such as e.g. Conceptual art and Relational aesthetics (Bourriaud 2002; Kwon 2002) and to enhance the use of new media and ICT.

Artistic Pedagogy

In what ways can you provide for learning environment that promotes creativity? In what ways can artistic freedom be perceived? Do artists create their own pedagogy? If so, how is that done and from where do artists get their ideas? Questions that I asked myself during the period of practical artistic development work, for instance with the projects *SoundImages* (Morén 2013) and *SoundLandscapes* became the starting point for a preparatory research for this thesis, with the initial working title *Artistic Pedagogy*. The original aim was to investigate transition of knowledge in artistic and creative processes, individually and collectively.

During the preparatory research process my perspectives, questions and aims have been influenced by the knowledge of the artists and researchers that I have had dialogues together with, something which has resulted in new questions. How is artistic knowledge transferred? Could creativity be seen as not only a personal skill, but a collaborative or collective process? Which conceptions, are used by contemporary artists to frame the role of the contemporary artist e.g. artistic freedom, creativity, genius, collaboration, networking or public recognition? ? Is it possible to agree on a common understanding of artistic freedom? In what ways do you need to perform, to become a contemporary artist? How can you internalize the identity of the artist? Can the notion of an artistic identity be understood as a performative role, growing from the act of doing art? Which factors in the relational environment are of importance for the artistic identification process? How do you become an Artist?

OBJECTIVES

Becoming an Artist

How do you *become* an Artist? When and why during education or career do you begin to experience yourself as an Artist? How is artistic knowledge transferred?

The aim of this research project is to investigate how contemporary artists become Artists and which factors in the relational environment that are crucial for the artistic identification process.

² Webpage for Creative Studies at Umea University: <http://www.estet.umu.se/english>

THEORETICAL FRAMEWORK

Psychology & Psychoanalyses

I have just recently decided to use the Theory of Mind (Fonagy 2002) with the concept of Mentalization as the main analyzing theory and the reason for this is that this theory summerizes most of the diverse theoretical material that I have priorly used. The theoretical reading and focus during the preparatory period has been oriented towards Psychology and Psychoanalyses (Fanon, 1967; Fromm, 1991; Fromm & Suzuki & De Martino 1960; McWilliams 1999;) and Visual therapy (Cullberg Weston, 2008; Feder & Feder 2008; Killick, 1997; Kramer 1971;)³. A multidisciplinary theoretical framework would be preferable for the investigation of *Becoming an Artist* partly because that is the way practising studio artists relate to theory, as the fictive borders of the more theoretical part of the Academic field has not yet been properly marked on the Fine Arts map, something which will probably change in the future, as a result of the Artistic Research, or using Bourdieus terminology territorialisation, of the novel field (Bourdieu 1974). For instance, some references from Sociology and Gender theory will be crucial to balance and update the Psychoanalytic perspective, just like Deleuze and Guattari suggested in *Anti-Oedipus*

³ This type of literature is written by practitioners in psychology and from various forms of therapy, not primarily for the research field but rather for a broader audience, as students and peer practitioners.

(1984). As the focus of the research will be not only on artistic and creative processes but on the formation of the artistic identity, theories of performativity, as in Judith Butlers writings (1999) or on the problem of internalisation of the image of the other, as in Franz Fanons (1964) research will be useful.

Theories of Creativity

Is creativity really an individual skill? Or is more like a collective intelligence? The myth of the Genius (Eysneck 2000) is has played an important role in the history of Art, but today the theories of connectivness (Siemens 2006) and distributed intelligence (Nancy 2000) practical intelligence (Kaufmann & Sternberg 2006) relational learning (Irwin 2008) and collective creativity (Becker 1982) might help us to continue the questioning of the concept of the singular unique Genius. To analyse the function of creative processes in the development of the artistic identity theories of creativity, as Rollo Mays (1975) classical work revealing the creative process, as well as Howard Gardners (1982) more recent questionings of our understanding of intelligence or rather intelligences and creativity. Although I find it problematic that Gardner (2004) in some senses equals creativity and genius, he lists some interesting factors that seems to be crucial for the development of creativity, that in some ways contradicts the concept of the individual creative genius. For instance an early exposure to people who are comfortable with taking chances, a family that tolerates rebellion and peers that are willing to experiment and who are not afraid of failure.

Grounded Theory

The theoretical framework will be selected according to how the research questions evolves during the research process, as in Grounded Theory (Charmaz 2013; Denzin & Lincoln 2009). The artists and researchers that I have talked to so far, have all contributed to the bibliography, as I have asked them about their influences. Every dialogue will influence the choice of the theoretical framework as the informants recommend or refer to key literature that

in most cases is necessary need to read, to fully understand their line of thoughts.

As the theoretical framework is developed in dialogue with the interviewed artists and researchers, this may be considered grounded in the research process. To use grounded theory is necessary if you look upon theories as tools in a toolbox, to be of practical use to deconstruct and reflect upon the collected research data. For example, in May 2013 I interviewed the psychologist and researcher Simon Kyaga who is involved in a research project concerning the link between creativity and mental illness at Karolinska Institutet in Stockholm. As a result of this I decided to use some of the literature on creativity that he suggested, for example Hans Eysnek (1995). The idea to focus on Erich Fromms perception of freedom, to investigate the concept of artistic freedom was born during an interview with two young student of *the Art Academy of Umea*, in May 2013. The students mentioned the challenge of structuring you time, especially during their first year at the Art Academy, something that reminded me that I was influenced by Fromms book *The escape from freedom* (1943) during the years when I was a student at the Art Academy, and this influenced the choice of using Erich Fromms theories of how freedom must be conquered.

METHODOLOGY

Narrative Inquiry

Narrative inquiry is a qualitative research method frequently used in humanistic and social sciences e.g. ethnography or postmodern feministic research (Lykke 2009). The idea is to look for several small contextualized stories, that together could form a pluralistic picture, rather than searching for the historically well known meta-narratives, so that the researcher is less likely to fall into the trap of fulfilling socio-normative expectations. Artistic research methods go well together with narrative inquiry, as they are action based, performative and situated in the artists own process of production (Hughes 2011). The researcher is seen as a subject, situated together with the object of research in a specific time and place situation, where all of these parts are dependent upon each other to create a temporary image of reality (Carson & Sumara 1997).

Auto Ethnography

To position myself as a researcher in the specific context that I am studying, meta-reflection and auto-ethnography (Denzin & Lincoln 0000; Margolis & Pauwels 2011; Pink 2007) will be used to reveal and

reflect upon how my prior life experiences as an art student; practising artist and researcher influences the conducted research. In the research process my own experiences as a student of the *Academy of Fine Arts* in Sweden in the 1990's will be used as well as those from a research and teaching perspective. The idea of researching art and education from multiple perspectives, as an artist, teacher and researcher has been used by some interesting contemporary researchers in the art-based research community (Irwin 2008; Springgay 2004; Suominen 2003) In the process of meeting other artists in the dialogues I also meet myself again, at different possible pasts and futures. The way I have solved collaborative work during the years has so far been un-reflected, but during this artistic research process I will reflect upon my own methods as well as other artists methods. This meta reflective process will be written down, drawn on the studio walls or on pieces of paper specially designed for this purpose, recorded with Iphone or sampled from the internet as for instance, conversations via Skype that I have with my Supervisor, Teresa Torres de Eca.

Arts-based and Artistic research

Methodologically, one ideas for the Phd working process is to try to use an artistic approach to research. Artists who begin with artistic research after a long career as professional artists, seems to be facing a problem with duality, where the artistic production and the academic text within the research, becomes two separated processes. Some hypothesis for this dualistic division may be found in cognitive science, as we seem to be using different parts of the brain for tasks using different senses (Damasio 2000). Sociologists like Pierre Bourdieu (1990) or Gender Theory e.g. Judith Butler (1999) might provide a different hypothesis for this dualistic division, yet not necessary contradictory, as according to contemporary Psychology ACT and KBT theories, the structures of the brain changes when we act repeatedly in a novel way (Hayes 2005).

During the pre-project I have observed that many artists, including myself, seem to have a problem with academic writing, not in the sense that we find it difficult to express ourselves, but in the way that we quite often try to be "super-academic" and as a result of this lose faith in our own artistic language. With his in mind I will try to keep the research process as open as possible, and let my findings along the

way influence the path just as I would if I was doing art. I will be using artistic methods to collect research data, referring to artistic research methodology (Gray & Mailis 2004; Holly 2008; Sullivan 2010). From just a quick overview of the theoretical writings on artistic research, from the last twenty years (Ahlbäck 2011; Elkins 2009; Hannula & Souranta & Vadén 2005), I get the impression that is in many cases the texts are written by theorists who have an art theoretical, philosophical or art historic background. I have found that more seldom, the actual framework for artistic research and methodology is being problematized by artists with an Mfa in studio art. To look at the concept of artistic research from a theorists perspective I suppose is quite different than to survey the same topic from an artist practitioners perspective. To get a complementary, artists' perspective I will study some of the contemporary artistic projects and artistic Phd-projects using similar methodologies, that is narrative enquiry auto-ethnography and arts-based research (Calle 2012; Kaihovirta-Rosvik 2009; Suominen 2007).

Research Instruments

The semi-structured qualitative interviews in the preparatory research project *Artistic Pedagogy* have gradually been developed into more open *Art-studio dialogues* that allows the artists to talk more freely from an initial description of the *Becoming an Artist* research project. My conception of an *Art-studio dialogue* is that it should be a dialogue on equal conditions, based on the precondition that both parts have chosen this form of sharing their experiences, hopefully, as they have an interest in talking to each other. When I was a student of the Academy of Fine Arts in Sweden in the 1990's we would choose which professor to let into our studios. During the five years of the Master Program, many Swedish and international artists visited the Academy to have workshops lectures and art-studio talks. As I remember, a simple list was positioned on the wall at the main entrance, for the students to sign up to. You did not have to talk to any of the guest teachers or even to your Professors, this was optional. Of course, the guest teachers did not have the same freedom of choice when it came to which students they wanted to talk to, but most probably they had the possibility to end the Art Studio talk in advance.

By coincidence I found a description of the Dialogism that I was trying to formulate as my method of inquiry, in *Pedagogy of the Heart* by

Paulo Freire (1997). According to Freire Dialogism can not exist in authoritarian power relations, as Dialogism is based on the mutual respect between the dialoging subjects. The authoritarian power is never curious in questioning, it asks questions for the sake of asking questions. Dialogism provides for a spirit of adventure and at the same time confidence in the questioning.

Who is chosen, and on what premises?

- Diverse artistic expressions
- Positions in the field
- Education varies, mainly Fine Art
- Geographically, Europe
- Preferable variations from a sociocultural and cultural perspective.
- Artists may be former class mates, but could also be artists that I never met before
- Artists working with Art Education at different levels, mainly University and Academy of Fine Arts
- The north of Scandinavia will likely be overrepresented
- From a gender perspective, even

The dialogues will be recorded as two sound files, and parts of the conversation will be filmed. Recorded of sound and images is done with professional and semi-professional equipment. Sound recording includes microphones and pre-amps generating radio quality, filming a semi-professional DSLR camera Nikon D800. Sometimes an iPhone is used for environmental snap-shots. If the interviewed artists contribute with artworks like photographs from workshops or of drawings licenses for reproducing their work may be needed.

ETHICAL ASPECTS

Ethical Rules for Humanistic and Social Sciences

According to the guidelines for Humanistic Research⁴. Every person participating in the research project has the right to withdraw his or her participation at any stage of the research process, before the results of the research has been published. The participants has the right to see their participation in its context, so that they can agree or disagree to their participation, before the result is being published. In this particular research project, I offer all participants to receive the recorded material from their participation, and to use this for their own research or artistic work, if they wish. All participants are offered to be anonymous, if they wish.

⁴ The Swedish Government has furthermore added an important goal for higher education and research that may influence choices of scientific perspectives and problems: It shall support a sustainable development that creates a good, healthy environment for this and future generations, economical and social welfare and justice (Högskolelagen - Higher Education Act). Link to rules and guidelines for Swedish Researchers: <http://www.codex.uu.se/en/forskninghumsam.shtml>

EXPECTED RESULTS

Preparatory Research 2012

The preparatory investigation with the working title *Artistic Pedagogy* started in the Autumn of 2012, when I began to interview my colleges and other artists that I knew of who were working in the field of Education. At that time I had not yet decided the framework of for instance, educational level or geographical borders, rather I choose people who I thought would have something interesting to contribute with on quite subjective premises, like their artworks, previous projects or how they had expressed their ideas in text or their working situation.

So far I have conducted and recorded interviews with and *Art-studio dialogues* with sixteen artists and five researchers. The first interviews were recorded in October 2012 with Louise Lindbom, an author working with the Screen Play Writers Education at Umeå University. In November 2012, I interviewed two artists, Eva Söderström and Sofie Weibull, working as teachers at my own institution, the Department of Creative Studies. In December I continued collecting material by interviewing three artists working at the Art Teachers Education at the *Design Academy of Gothenburgh*; the Professor of *Art Teachers Department* at *Konstfack* Anette Göthlund, in Stockholm; and three artists working as pedagogues, and at a special workshop for disabled people in Stockholm called *Inuti*. Initially, in the interviews, I used Swedish as the language of verbal communication, and the

research questions were more focused on finding out "how artists invented new pedagogy or didactics, based on their own artistic practice", a hypothesis I had constructed from reflecting upon my own pedagogic experience. During the period from October 2012 to May 2013 I was supported theoretically, by attending a multidisciplinary in-house education for the staff of Umeå University, *Writing for and about education* with regular meetings once a month. During 2013 the pilot work has continued, changing language to English for Phd-thesis and to adapt the project to an international audience. During the Autumn of 2013 the dialogues during the summer, at *Umea University* and at *the Academy of Fine Arts of Reykjavik*, Island.

Examples of practical questions from interviews:

- Tell me about a successful workshop you have created, where the students became enthusiastic and creative and worked well together
- How did the student act and react?
- What happened in the group, where the expressions of creativity?
- Do you remember how you came up with the idea for that workshop?
- What inspires your workshop methods? (workshops you have attended yourself, something you have read about, your own artistic practice)
- What is important in a course or workshop, what makes you feel satisfied?
- Do you have a special relation to some theorist, is there some method, or quoted phrase you often think of or use?
- If you should try to track down your sources of inspiration, what would they be? (art works, artists, literature, films, political issues, philosophy, art critique, childhood interests)
- How do you inspire your students to start and to get going?
- Could you please show me a picture, photo or drawing related to a successful workshop that you just told me about?

From the beginning the questions were more theoretical, but than the dialogue became vague and abstract. I changed the questions, so that the informants would start to talk about their practice, and after that perhaps they would be able to draw conclusions about the methods and references they were using. The questions asked to capture or reveal the artists methods or the artistic processes in most cases can not be the same questions as the research questions. To re-design the methods of collecting useful information during the research process

is a way of work that is close to artistic processes. Research questions can have a high level of abstraction that is useful in a logical theoretical sense, but to get useful information from people the questions might need to be entirely different, more focused on practical outcomes and actions. According to my findings during the pilot study, designing a workshop or a course for other artists, could be a way of visualising the theoretical concepts of the act of creating, or as in Joseph Beuys statement "Thinking is form".

Presentation of results

Artists have been inventing their own methods of working since the practice of art began, both technically and conceptually. To write a *traditional* academic article or to do an *ordinary* contemporary art project on-line or in the form of an art exhibition is possible, using the results of this research project. Using hypertext is the way many people write nowadays, and for me, the artistic research process could be captured in a more equivalent way if the studio walls are extended to digital walls. The possibilities are endless and I will have to limit my structuring to a few softwares. There might be a risk in this, as the medium may influence the structuring of the sampled material, but this process of conforming, is of course already at stake when we choose to use a traditional academic text-based form. The question of digitally structuring the research material has been discussed together with a researcher from the Informatics field, Andres Lund, and will be further discussed with the designers Andrea Contino and Christina Casanova of one of the software tools I have tried to use *My Documenta*.

Artistic and Academic Presentation

Trying to use Fraylings model of categorisation, I find it hard to choose between the definitions "Research through art" or "Art-based research" regarding the structuring of the project as an action-based trial-and-error process, and in the way I choose to collect the research material with artistic professional quality of sound and image, and in the choice of structure and presenting the results as a multi-media

to be quite a clear division between the practice based part of the research project, and the written part which is mainly focused at defending the artistic project (Hughes 2011). To avoid this partitioning of the artistic research in duality, mainly artwork and text, I will search for solutions in digital presentations for the Internet. At the moment I am testing a prototype for an online presentation framework programmed in HTML 5 and pure Javascript, where I can mix sounds from the dialogues, environmental sounds, photography, videos, graphic art and pieces of analysing text. The idea is that this online presentation format will contain the artistic result and outcomes of my thesis. One possible risk may be that the artistic process of capturing and structuring the data will appear to be separated from the analyses of the results captured and described *in* the material. The information coming from the artists, could probably be analysed and transformed to abstract theoretical and perhaps even general knowledge to be used in different academic areas, whereas the more artistic part of the project, the online-presentation, have the potential to expose more of the artistic process, methods and tacit knowledge that were developed during the research process.

BIBLIOGRAPHY

Literature

- Ahlbäck, Sven (2011). *Research in Art and Design - in Finnish Universities*. I Lind, Torbjörn (red.)
- Fromm, Erich (1943) *Escape from freedom. (Flykten från friheten)* Stockholm: Natur och Kultur.
- Barthes, Roland (1993). *Camera Lucida: reflections on photography*. New ed. London: Vintage
- Becker, Howard S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: Univ. of California Press
- Biggs, Michael & Karlsson, Henrik (red.) (2011). *The Routledge companion to research in the arts*. 1. ed. Oxon: Routledge
- Bourdieu, Pierre (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourriaud, Nicolas (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel
- Butler, Judith (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. [New ed.] New York: Routledge
- Bårtås, Magnus (2010). *You told me [Elektronisk resurs] : work stories and video essays = verkberättelser och videoessäer*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet
- Carson, Terrance R & Sumara, Dennis J (red.) (1997). *Action research as a living practice*. New York: P. Lang
- Calle, Sophie (2012). *The address book*. 1. ed. Los Angeles, Calif.: Siglio
- Calle, Sophie (2004), *Appointment: with Sigmund Freud*, London: Thames & Hudson
- Charmaz, Kathy. (2013). *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Cullberg Weston, Marta (2008) *En dörr till ditt inre - visualisering i terapi (A door to your inner - visualisation in therapy)*. Gothenburgh: Mareld.
- Damasio, Antonio R. (2000). *The feeling of what happens: body, emotion and the making of consciousness*. [New ed.] London: Vintage
- Damasio, Antonio R. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. 1st ed. New York: Pantheon Books
- De Landa, Manuel (1997). *A thousand years of nonlinear history*. New York: Zone Books
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1984). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- Deleuze, Gilles & Parnet, Claire (1987). *Dialogues*. London: Athlone.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (2009). *Strategies of qualitative inquiry*. Enskede: TPB
- Elkins, James (ed.) (2009). *Artists with PhDs: On the New Doctoral Degree in Studio Art*. Washington: New Academia Publishing.
- Eysneck, Hans (1995) *Genius - the natural history of creativity*. Cambridge University Press.
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks: [the experiences of a black man in a white world]*. New York: Grove Press.
- Feder, Bernard & Feder, Elaine () *The art and science of evaluation in the arts therapies - How do you know what's working?* Springfields, USA: Charles C Thomas Publisher.
- Fonagy, Peter (red.) (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press;
- Fonagy, Peter (2004[2001]). *Attachment theory and psychoanalysis*. London: Karnac)
- Freire, P. & Freire, A.M.A. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Frayling, C. (1993). *Research in Art and Design*.
- Fromm, Erich (1943) *Escape from freedom. (Flykten från friheten)* Stockholm: Natur och Kultur.
- Fromm, Erich & Suzuki, DT & De Martino, Richardo (1960) *Psychoanalyses and Zen Buddhism*. New York: Harper & Row.
- Fromm, Erich (1991) *The Art of Listening. (Konsten att Lyssna)* Stockholm: Natur och Kultur.
- Gardner, Howard (2004). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2. ed. New York: Basic Books
- Gardner, Howard (1982). *Art, mind, and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books
- Gray, C., Mailis, Julian (2004). *Visualizing Research. A guide to the Research Process in Art and Design*, Ashgate Publishing Limited
- Hannula, Mika, Suoranta, Juha & Vadén, Tere (2005). *Artistic research: theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts
- Haraway, Donna
- Hayes, S.C.; Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.
- Hayes, Steven C. (2005) *Get out of your mind & into your life*. USA: New Harbinger Publications
- Holly, M. A. (2008). *What is research in the visual arts? Obsession, Archive, Encounter*. Williamstown, Massachusetts, Sterling and Francine Clark Institute
- Hughes, Rolf & Dyrssen, Catharina & Hellström Reimer, Maria (2011) *Konstnärlig forskning i dag och i morgon - en ämnesöversikt*. I Lind, Torbjörn (red.) (2011). *Form och färdriktning: strategiska frågor för den*

konstnärliga forskningen. Stockholm: Vetenskapsrådet

- Irwin, Rita in Cahnmann-Taylor, Melisa & Siegesmund, Richard (red.) (2008). *Arts-based research in education: foundations for practice*. New York: Routledge
- Kaufman, James C. & Sternberg, Robert J. (red.), *The international handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006
- Kaihovirta-Rosvik, Hannah (2009) *Images of imagination: an aesthetic approach to education*. Finland: Åbo Akademi University Press
- Killick, Katherine eds. (1997) *Art, Psychotherapy and Psychosis*. London: Routledge
- Kramer, Edith (1971). *Art as therapy with children*. 1. ed. New York:
- Kwon, Miwon (2002). *One place after another: site-specific art and locational identity*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Lind, Torbjörn (red.) (2011). *Form och färdriktning: strategiska frågor för den konstnärliga forskningen*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Lykke, Nina (2009) *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. (New York: Routledge, 2010)
- Nancy, Jean-Luc (2000). *Being singular plural*. Stanford, Calif.: Stanford University Press
- May, Rollo (1994[1975]). *The courage to create*. New York: W.W. Norton
- Margolis, Eric & Pauwels, Luc (red.) (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE
- Malterud, Nina (2010) *Can you make art without research?* I Caduff, Corina, Siegenthaler, Fiona & Walchli, Tan (red.) (2010). *Art and artistic research = Kunst und künstlerische Forschung*. Zurich: Zurich University of the Arts
- McWilliams, Nancy (1999) *Psychoanalytic Case Formulation*. London: The Guildford Press
- Morén, Sol in Hernandez
- Pink, Sarah (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. (2., [rev. and updated] ed.) London: SAGE.
- Scott, D. & Usher, R. (1996). *Understanding educational research*. Londres, Nova Iorque, Routledge.
- Siemens, George (2006). *Knowing knowledge*. [Winnipeg, MB]: [G. Siemens] Available on the Internet: <http://www.elearnspace.org>
- Springgay, Stephanie (2004) *Inside the visible: youth understanding of body knowledge through touch*. Canada: The University of British Columbia.
- Springgay, Stephanie, Irwin, Rita L., Leggo, Carl & Gouzouasis, Peter (red.) (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers
- Sternberg, Robert J., *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, Cambridge U.P., Cambridge, 1985
- Sternberg, Robert J., *Cognitive psychology*, 5. ed., Thomson/Wadsworth, Belmont, Calif., 2009
- Sternberg, Robert J. & Grigorenko, Elena L. & Jarvin, Linda, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success [Elektronisk resurs]*, Corwin Press, 2009
- Sullivan, G. (2010). *Art Practice as research. Inquiry in visual arts*. California, Sage.
- Suominen, Anniina (2003) *Writing with photographs, re-constructing self: an arts-based autoethnographic inquiry*. USA: The Ohio State University