



**Panorama de
especialidades
artísticas en
Investigación Basada en Artes
y en Investigación Artística**

4



**Landscape of Artistic
Specialties in
Arts Based Research and
Artistic Research**

**Ricardo Marín Viadel
Joaquín Roldán
Rafaele Genè
(Eds.)**

Suggested citation

Marin-Viadel, R., Roldan, J. and Genet, R. (eds.). (2014). *Landscape of Artistic Specialties in Arts based Research and Artistic Research* [Panorama de especialidades artísticas 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: 978-84-338-5728-6
Legal Deposit: GR./ 2544-2014

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



Forma de citar sugerida

Marín Viadel, R., Roldán, J. y Genet, R. (eds.). (2014). *Panorama de especialidades artísticas en Investigación basada en Artes e Investigación Artística* [Landscape of Artistic Specialties 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: 978-84-338-5728-6
Depósito Legal: GR./ 2544-2014

Editorial Universidad de Granada.
Granada (España)

LANDSCAPE OF ARTISTIC
SPECIALTIES
in
ARTS BASED RESEARCH AND
ARTISTIC RESEARCH

PANORAMA DE ESPECIALIDADES
ARTÍSTICAS
en
INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES
E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

4

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 Rafaèle Genet (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 Angel 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

COLABORATION

EuroArab Foundation for Higher Studies, Granada.



VOLUME FOUR

**LANDSCAPE
OF ARTISTIC
SPECIALITIES**

VOLUMEN CUATRO

**PANORAMA DE
ESPECIALIDADES
ARTÍSTICAS**

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

203

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

Adrienne Boulton-Funke

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

Mónica Marcell Romero Sánchez

217

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

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

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

How can artistic research open up new spaces for knowledge?

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

Natalia Calderón

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

Dialogues with women art teachers.

Transit between my artistic practice and academic research

Rosario García-Huidobro Munita

265

Diálogos con mujeres artistas docentes.

Transitar entre mi práctica artística y de investigación académica.

Rosario García-Huidobro Munita

Text and Texture:

An Arts-based Exploration of Transformation in Adult Learning

Enid. E. Larsen

283

Texto y textura:

Una exploración de transformación basada en Artes en Educación de Adultos

Enid. E. Larsen

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

Jennifer Wicks

303

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

Jennifer Wicks

2

VOLUME TWO

STRATEGIES, TECHNIQUES, INSTRUMENTS

'Radicant' Art Teacher Education

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

25

Formación 'radicante' del profesorado en educación artística

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

47

Métodos recursivos para la investigación en arte: bucles y pliegues

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

71

**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 Verney 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

3

VOLUME THREE

(RE)PRESENTATIONS, GLANCE, REFLECTIONS

Soundscapes. To strat up an international participatory art project on line
Teresa Torres de Eça and Sol Moren

Arrows of Futurity?
Art and history in the Dublin 1913 Lockout Tapestry project
Gary Granville

Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación Rosario Gutiérrez Pérez	117
La Observación Participante en la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales a partir de David Hockney Guadalupe Pérez Cuesta	131
Fotografía y Educación Artística con niños con parálisis cerebral: seis preguntas metodológicas. Amalia Tavares Bastos Barbosa	153
'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	175
La comparación visual como estrategia metodológica en los informes de investigación educativa Sandra Pinola Gaudiello y Joaquín Roldán	193
El Comentario Visual en la investigación en educación Jaime Mena de Torres	211
El color del aprendizaje de los maestros Rafael Genet Verney y Xabier Molinet Medina	231
La Exploración como metodología de investigación en arte. Aproximaciones a la connotación simbólica de los subterráneo. Edurne González Ibáñez	267
Notas sobre Interdisciplinariedad en Metodología de la Investigación Artística: Un estudio de caso sobre Pensamiento Visual y Cartografía Vytautas Michelkevičius	297

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 Schibble. 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 <i>Viaje a otro estado emocional.</i> 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 las Artes 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 from 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 se trabajó 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, hubo 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 de 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 las Artes y la Investigación Artística son formas 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 4th volume, dedicated to artistic specialties has a total of twenty contributions. They have been ordered according to different artistic disciplines that use. The set is a panorama of incipient development that currently present Arts-Based Research and Artistic Research in different media and artistic disciplines.

The publishers

resultan muy atractivas 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 2ª Conferencia 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 4º volumen, dedicado a las especialidades artísticas, presenta un total de veinte aportaciones. Han sido ordenadas en función de las diferentes disciplinas artísticas que utilizan. El conjunto constituye un panorama del incipiente desarrollo que actualmente presentan la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Artística en los diferentes medios y disciplinas artísticas.

Los editores

4.1

CINEMA

CINE

ENSAYO CINEMATográfico:
UNA PELÍCULA SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS. "MADONNA"

FILM ESSAY:
A MOVIE ON ART EDUCATION IN A MUSEUM. "MADONNA"

Miguel Ángel Cepeda Morales
Universidad de Granada
filmacm@gmail.com

<http://vimeo.com/88512543>



Figura 1. Miguel Ángel Cepeda Morales (2014) *Mirá Madonna*. **FotoResumen**, compuesto por una cita visual fragmento de (Vertov, 1929) (izquierda), una cita visual indirecta (Munch, 1894-1902) (centro) y fragmento del film ensayo (Cepeda, 2014).

Palabras clave

Film ensayo, montaje cinematográfico, educación artística, obra de museo, metáfora visual, discurso visual, investigación basada en las artes.

Resumen

En esta comunicación presento la aplicación del montaje cinematográfico y el resultado de una investigación basada en las artes (en el cine), acerca del montaje cinematográfico como elemento significativo de la construcción visual y la realización de "film ensayos" como discursos visuales.

Keywords

Film essay, film editing, art education , museum artwork , visual metaphor , visual discoursse, Arts-based Research.

Abstract

This paper presents a research based on the Arts-based Research methodology about the application of film editing. This research is conducted based on the filmic creation and inquires about the film editing as a significant element in the visual and in the making of "film-essay" as visual discourses.

He elegido el montaje de la película “El hombre de la cámara” de Dziga Vertov (1929), por ser considerado uno de los iconos de la historia del cine y del desarrollo del documental con su (cine ojo). Esta forma de montaje permite buscar una nueva interpretación fílmica de un tema cultural como es, la interacción de espectadores y la educación artística en museos, con una obra de la colección del Museo Memoria de Andalucía, en este caso la “Madonna” de Edvard Munch (1894-1902).

Esta investigación es un film ensayo que utiliza las mismas técnicas de montaje cinematográfico de “El hombre de la cámara” de Dziga Vertov, e indaga por un lado, en la relación del público con la obra de museo, y por otro lado, en la intervención del público con la obra como proceso de educación artística. De este modo, podemos evaluar si el montaje cinematográfico propuesto por Dziga Vertov es adecuado para el tema de la interacción del público con una obra de arte, la educación artística en museos y si es posible una correlación entre ambos temas.

Por otro lado este film ensayo plantea una comparación visual entre la Madonna de Edvard Munch, las mujeres filmadas por Dziga Vertov, las mujeres en proceso de educación artística en el museo, y finalmente una mujer que es en si misma una metáfora visual de la “Madonna”. Esta comparación visual explica el concepto de las técnicas de montaje utilizadas por Vertov.

Expreso visualmente los procesos de indagación en el montaje cinematográfico, desde la extracción de “frames” de la película “El hombre de la cámara”, hasta la reinterpretación fílmica de la Madonna de Munch. Estas interpretaciones surgen a lo largo de la investigación, estableciendo una reflexión metafórica sobre la identidad de la mujer espectadora, la mujer artista, la mujer en ámbitos de la vida diaria y la mujer en 1929. Por último, el análisis del montaje nos revela que un instrumento cinematográfico aporta una respuesta estética que da lugar a interpretaciones múltiples que enriquecen la indagación, el film ensayo y el discurso visual.

I have chosen the editing of the film “ Man with a Movie camera “ by Dziga Vertov (1929) for being considered one of the icons of the History of Cinema and the development of the documentary film by his concept *Cine-Eye*. This typology of editing allows to find a new filmic interpretation of a cultural issue, in this case, the interaction between the viewers and the Art Education in museums with the artworks, in this case the “Madonna” by Edvard Munch (1894-1902), which is exhibited in the collection of Museo Memoria de Andalucía (Granada).

This research is a film essay that uses the same techniques of film editing used in the “Man with a Movie Camera” by Dziga Vertov to inquiry about the relationship between spectators and the art-work of the museum, as well as the artistic intervention by the spectator with this artwork as a process of Art Education. Thus we can evaluate whether the Vertov’s film editing is suitable for studying the interactions between the public and an art-work, and whether it is possible to find a correlation between these two issues.

On the other hand this film essay proposes a visual comparison between the Madonna by Edvard Munch, the women filmed by Dziga Vertov, the women involved in an art education process at the museum, and finally a woman who is a visual metaphor of the Madonna herself. This visual comparison explains the concept of the editing techniques of Vertov.

In this film essay I express visually the inquiring processes in the film editing, from the frame-extraction from the Vertov’s film: “Man with a Camera” to the reinterpretation of the “Madonna” by Munch. These interpretations, which arise throughout the researching process, establish a metaphorical reflection on the identity of the *spectator woman*, the *artistic woman*, the *women in everyday life* and the *women in 1929*. Finally, this analysis of the film editing proves that a cinematographic instrument provides an aesthetic response which rises multiple interpretations that enrich the inquiry, the film essay and the visual discourse.

Referencias / References

- BAZIN, A. (1979): *The Evolution of the Language of Cinema.* Film Theory and Criticism. New York: Oxford UP. Ed. Gerald Mast y Marshall Cohen.
- BAZIN, A. (1999): *Qué es el cine.* Madrid: Ed. Rialp.
- BURCH, N. (2003): *Praxis del cine.* España: Ed. Fundamentos.
- BULGAKOWA, O. (1992): *Film auge faust sprache. Filmdebatten der 20er jahre in sowjetrußland.* Berlín, ed. Berliner filmkunsthaus babylon.
- CARROLL, A. (1994): “Visual Metaphors”, en *Aspects of Metaphor.* USA: Ed. J. Hintikka.
- CERVERA DÍAZ LOMBARDO, E. (2005): *Pintando con la luz: foto, cine y vídeo.* México: Ed. Plaza y Valdés.
- ECHAZARRETA, C. & ROMEA, C. (2006). *Literatura universal a través del cine I/II.* Barcelona: Ed. Horsori.
- EISENSTEIN, S. (2003): *La forma del cine.* México: Ed. Siglo XXI.
- EISENSTEIN, S. (2005): *El sentido del cine.* México: Ed. Siglo XXI.
- FUSCO, P. & McBRIDE, W. (1974): *The photo essay: how to share action and ideals through pictures.* Los Ángeles: Alskog & Crowell Ed.
- GOTTLIEB, SIDNEY (2003): *Alfred Hitchcock: Interviews.* USA: Ed. University Press of Mississippi.
- KONIGSBERG, I. & HERRANDO, E. (2004): *Diccionario técnico Akal de cine Vol. III.* Madrid: Ed. Akal.
- METZ, C. (1972): *Semiologie des Films.* Múnich Alemania: Ed. Wilhelm Fink.
- METZ, C. (1986): *The imaginary signifier: psychoanalysis and the cinema.* USA: Ed. Indiana University Press.
- MORALES, L. (2008): *La anticipación del sonido y su relación con la estructura narrativa del mensaje audiovisual.* Revista Latina de Comunicación Social, 63, páginas 400 a 408.
- MUNCH, E. (1894-1902): *Litografía “Madonna”.* Museo Caja Granada Memoria de Andalucía.
- NICHOLS, B. (1997): *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental.* Barcelona: Ed. Paidós.
- OLIVARES, R. (2001): *No sólo cine.* Madrid: Revista Exit nº 3.
- PETERS, J.L.M. (1961): *La educación cinematográfica.* UNESCO. Lausana-Suiza: Ed. Imprimeries Réunies.
- ROLDÁN, J. & MARÍN, R. (2012) *Metodologías artísticas de investigación.* Ed. Algibe: Archidona.
- SÁNCHEZ BIOSCA, V. (1996): *El montaje cinematográfico: Teoría y análisis.* Barcelona: Ed. Paidós.
- VERTOV, D. (1929): *El hombre de la cámara (Man with a Movie camera).* Produced by Vufku. Rusia.

4.2

GRAPHIC NOVEL

CÓMIC

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

**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

Artist and Associate Professor, Art Education, Concordia
University, Montreal, Canada
Email: kathleen@akaredhanded.com
Website: www.akaredhanded.com

Abstract

With reference to *Made Flesh*, the artist-author's graphic-novel-in-progress, this

illustrated paper outlines the author's methodological explorations using the möbius as an image of the art-research dynamic, and collage as a conceptualization of a method of practice. The author proposes the 'uncanny' as the aesthetic and affective modalities of both the möbius and collage, and also as an essential quality of a dynamically charged artistic practice.

The möbius is geometry's paradoxical looped form that appears to have two sides, but in fact has just one – which the author suggests is a productive way of constructing the entwining of art and research. Playing with this notion of the strangeness-of-two-that-are-one, the author further suggests how concepts of the uncanny (associated with artistic practice) and cognitive rigor (aligned with qualitative practice) must both figure into the development of an artistic research practice that is methodologically robust and personally/culturally resonant.

With respect to collage, the paper notes that the generativity of its juxtapositions may facilitate productive engagement with fundamental questions of method in artistic research: how to inflect the intuitive choices of artmaking with research-oriented rigor, and how to make transparent and useful to others the hands-on stages of creation – specifically, how to find appropriate equivalents to qualitative research's 'data collection and analysis.' In demonstration, the author juxtaposes her own work *Made Flesh* (digital collage) with the conceptually and formally aligned creative work of two contemporary artists, Eija-Liisa Ahtila (expanded cinema) and Susan Rothenberg (painting).

Key words

Möbius, uncanny, collage, method, rigor, strangeness

Resumen

En lo referente a *Made Flesh* [literalmente: hecho carne, que se hace tangible] mi novela gráfica en proceso, este ensayo ilustrado describe mis exploraciones metodológicas usando la cinta de Möebius como una imagen de la dinámica de la investigación artística, y el collage como una conceptualización de un método de práctica. Hago una mención particular del 'desasosiego' como modalidad estética y afectiva, tanto de la imagen de la cinta de Möebius como del collage, pero también como una cualidad esencial de una práctica artística dinámica.

La cinta de Möebius es la paradójica forma orbital de la geometría que parece tener dos lados, pero de hecho tiene sólo uno; esta forma, sugiero, es una forma productiva de construir el entramado entre el arte y la investigación. En la vida real, una cinta de Möebius es fácil de crear, y se puede hacer tomando una cinta de papel, torciéndola una vez o más, y uniendo los dos extremos. Una característica de la cinta de Möebius es que "un insecto puede arrastrarse desde un punto de la superficie de la cinta a cualquier otro punto sin nunca cruzar un borde" (Pickover, 2006, p. 8). Jugando con esta noción de lo extraño que es concebir dos que son uno, la autora además sugiere cómo los conceptos del desasosiego (asociado con la práctica artística) y del rigor cognitivo (alineado con la práctica cualitativa) tienen ambos que figurar dentro del desarrollo de una práctica de investigación artística que sea metodológicamente robusta, personal y culturalmente relevante.

Al discutir la técnica de collage, el ensayo esboza brevemente los acercamientos históricos al collage tanto en la práctica de la investigación cualitativa como en la investigación artística, uniendo estos dos aspectos de la cinta de Möebius. Destaco los aspectos de mis anteriores investigaciones metodológicas, que indican nueve características de una práctica de investigación a base de collage, articulando mi posición y mis obligaciones éticas hacia mí misma y los demás;

Introduction

While much is written about the philosophical basis of art as a form of research (Barone & Eisner, 2012; Gray & Malins, 2004; Hannula, Suoranta & Vaden, 2005; Sullivan, 2010), many of us practicing art-making in university research contexts still grapple with fundamental issues of method. We strive to inflect the intuitive choices of artmaking with research-oriented rigor, and to make transparent and useful to others our understandings of the hands-on stages of creation and their links to knowledge practices. At the same time, we recognize and experience some of the 'unspeakable' aspects of art-making – aspects that, literally, do not lend themselves to linguistic elucidation, whether spoken or written. We also feel the need to preserve and respect the mystery – those uncanny elements – we find inherent in the artistic process. Thus, as artist-researchers seeking both system and description for our own processes, we may look to and borrow from qualitative research practices, while zealously guarding art's specificity. It's a delicate balance, working within and between these two well-developed disciplinary bodies of knowledge and modes of inquiry, which are both aligned and distinctive.

My current methodological work, to refine and understand a way of proceeding with and within the traditions of both practices, emerged from my dissatisfaction as an artist with the body of visual work I was creating. *Made Flesh* uses drawing, photography and digital and analogue collage in an exploration of questions of love and loss, place and belonging, mourning and representation, specifically with respect to the death of a beloved dog. I begin this paper, then, with a brief description of the artwork itself and its aims. I then outline the research journey I undertook as I aimed to improve my artwork with the help of qualitative research approaches and my own orientation to collage as both research method and artistic practice. I sketch contours of both qualitative research and artistic research, discerning in their conjunctions and distinctions a kind of möbius – geometry's paradoxical looped form that appears to have two sides, but in fact has just one (see Figure 1 for an artist's impression of the möbius) – which I propose as a useful way to understand the relationship between the practices.

The paper then offers a short historical overview of collage as an artistic and research practice, mentioning my own previous methodological theorizing of collage as an artist's method for inquiry. Extending this theorizing with a new focus on the qualitatively-based practices of 'data collection and analysis', I propose that in-depth comparative discussion of a work of artistic-research-in-progress with others' creations may be a means of adding rigor to the process of artistic research. Specifically, in a collage-like juxtaposition, I offer a comparative analysis between *Made Flesh* (whose

los principales paradigmas de la práctica (los míos orientados post-positivamente hacia el feminismo, los estudios culturales y la crítica); y la orientación de mi estrategia de investigación como investigación artística. Estas representan las primeras tres de cinco fases del proceso de investigación tal como fue discutido por los teóricos Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2012, p. 12). Esta etapa actual –la cuarta– tiene el objetivo de teorizar para nombrar métodos de colección y análisis de datos, incluyendo la práctica del collage en esta parte del proceso. Al trabajar a través de la lente de este paradigma de investigación cualitativa, busco encontrar formas que le den voz a lo que de otra manera son los aspectos relativamente silenciosos e intuitivos de mis propias prácticas de investigación artística. Considero que no estoy sola, como artista que trabaja en un contexto académico, en mis dificultades con el método.

Me esfuerzo por conjugar las elecciones subconscientes y semi-automáticas del quehacer artístico con el rigor orientado a la investigación, y por hacer transparentes y útiles a los demás mis conocimientos de las etapas prácticas de la creación y sus vínculos con las prácticas de conocimiento.

Como nota al margen, la forma en la que entiendo la investigación artística es mediante el término usado comúnmente en Canadá: *research-creation* [investigación-creación]. Definido por nuestro organismo federal de financiación para la investigación, el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades (SSHRC, por sus siglas en inglés), '*research-creation*' es

... un proceso creativo que comprende una parte esencial de la actividad de investigación, y fomenta el desarrollo y la renovación del conocimiento a través de innovaciones estéticas, técnicas, instrumentales y otras. Tanto la investigación como el o los trabajos literarios/artísticos resultantes deben satisfacer los estándares de excelencia de los colegas y deben ser aptos para publicación, presentación pública o para su exposición. (2012)¹

El proyecto de '*research-creation*' que aquí se discute es *Made Flesh*, el cual, dentro de la forma de novela gráfica, usa dibujo, fotografía y collage digital y analógico en una exploración de interrogantes sobre el amor y la pérdida, el lugar y la pertenencia, el duelo y la representación, específicamente con respecto a la muerte de un querido perro. Éste es un trabajo actualmente en desarrollo, y por ahora consiste en ocho paneles, sencillos o dobles, que exploran mediante imágenes y texto la desconcertante coexistencia de la

¹ Véase la discusión posterior de esta definición y su reformulación en 2013, en las páginas siguientes.

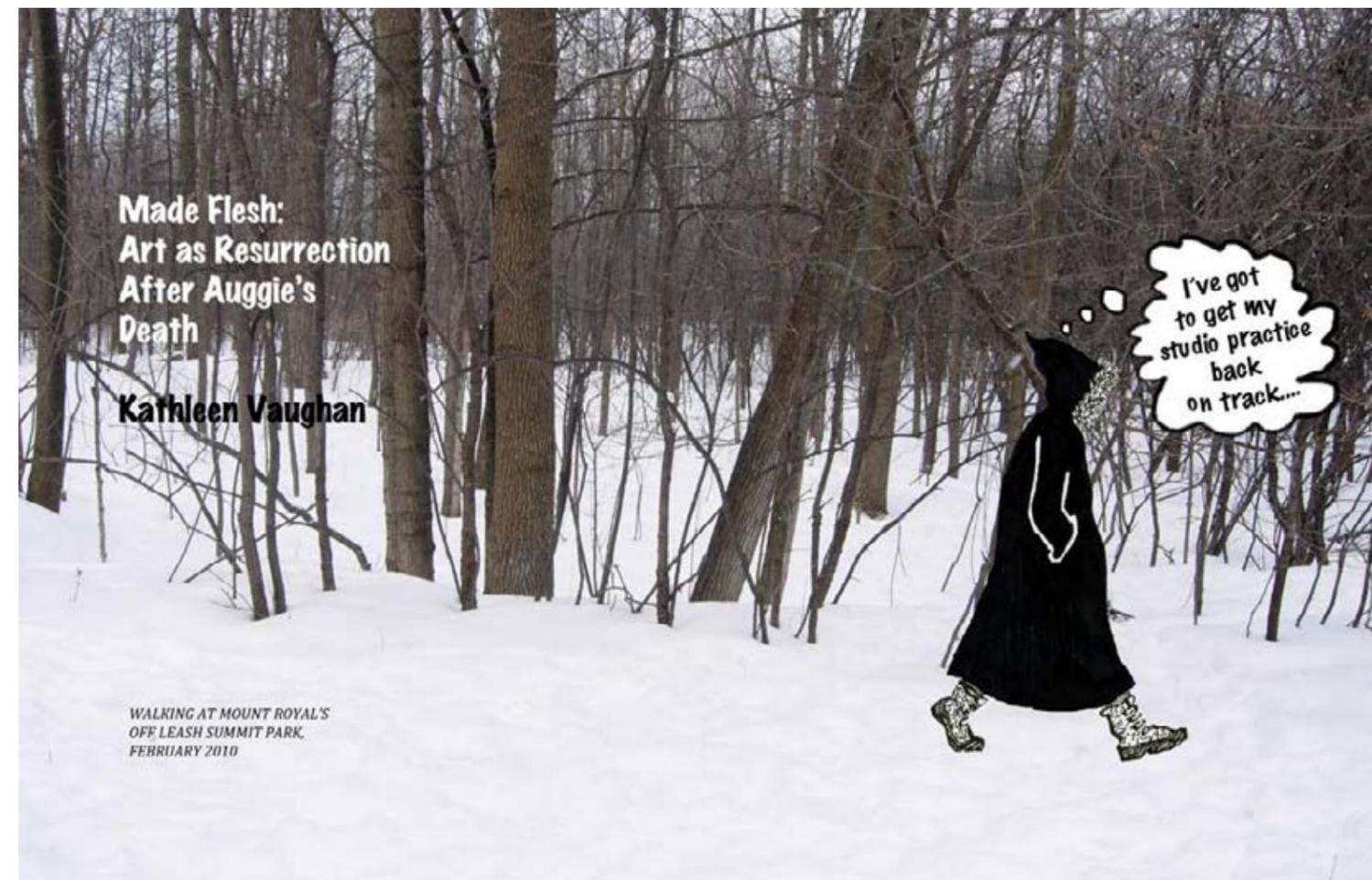


Fig. 1. Kathleen Vaughan, Opening double spread, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

eight images are interspersed throughout this text) and the conceptually and formally aligned creative work of two contemporary artists, Eija-Liisa Ahtila (expanded cinema) and Susan Rothenberg (painting). The paper concludes by returning to a consideration issues of the uncanny and its companion on the möbius of human experience, joy.

Made Flesh

Currently, I am working on a graphic novel project called *Made Flesh*. Using autobiography as a starting point for an inquiry into questions of loss, mourning and representation, this project is a narrative, an extended digital collage of photography, drawing, and text. Exploring the loss of a beloved animal companion (a standard poodle named Auggie, who appears in ghost form) and the challenges of building a life in a new city, the narrative works through the cycle of day's activities with a new dog (a standard poodle named Baloo) and a simultaneous change of seasons from winter to summer. *Made Flesh* addresses two research questions, one conceptual, the other methodological. The first question is, "What can mourning a beloved dog teach us about the ethics and pleasures of living with others?" And secondly, "How can visual practice contribute to and represent the work of mourning?"

The "work of mourning" is a phrase used by Sigmund Freud (1917/1991, p. 254) to describe the challenges of grief and bereavement. What that work might be has been variously configured by Freud and theorists since. Jacques Derrida (2001), for one, views the work of mourning as the impossible and necessary task of speaking or writing of the loss of a good friend. For Derrida, there exists a paradox in grief. One wishes to and must speak of the dead, but in doing so one risks objectifying the late friend, turning him or her into a story one tells about another. In this way, one backhandedly talks of oneself and one's loss – both a problematic aftereffect of objectification AND a legitimate and necessary part of this work of mourning. Further, for Derrida, the work of mourning is 'interminable, inconsolable, irreconcilable' (1996, p. 172-3) – that is to say, a central aspect of our human frailty and connectedness to others.

With these and other theories of mourning (Attig, 1996) in mind, I'm currently exploring the limits and possibilities of an artwork of mourning a dog in *Made Flesh*. I aim to articulate not only the relentlessness of life that goes on despite grief, but also the moments of pain and overwhelming loss that undo a sense of capacity and that obliterate naturalistic representation. I chose the graphic novel/comic form for this project for multiple reasons. First, combining narrative and visuality, the graphic novel form would allow me to

rutina diaria con la profunda aflicción emocional y la desubicación a partir de duelo. El duelo en cuestión es por mi primer perro, Auggie, quien aparece en la novela gráfica como un compañero fantasmal para mí y para mi segundo perro, Baloo. Al trabajar en este proyecto, me sentí cada vez menos satisfecha con los resultados, que aunque técnicamente logrados, parecían de algún modo estáticos y sin profundidad emocional. Como artista, me sentía insatisfecha. Como investigadora, no sentía necesariamente que con mi trabajo estuviera logrando un buen resultado para abordar las interrogantes de la investigación, las cuales eran: ¿Qué nos puede enseñar el duelo por un perro querido acerca de la ética y del placer de vivir con otros? y, en segundo lugar, ¿Cómo puede la práctica visual contribuir a representar el trabajo de un duelo?

Para avanzar con el desarrollo de mi práctica de collage para coleccionar y analizar datos, busqué otros trabajos artísticos que mostraran un interés común y diferentes puntos de vista sobre preguntas acerca del amor y la pérdida de un animal compañero. Teniendo en cuenta la orientación del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades hacia una evaluación positiva de los colegas expertos, busqué obras que estuvieran bien logradas no sólo para mis propios estándares, sino también para los de la amplia comunidad artística profesional. Me encontré con una instalación de video de múltiples canales de una artista finlandesa, Eija-Liisa Ahtila, llamada *Hour of Prayer* (2005), así como las pinturas con temas centrados en perros de la americana Susan Rothenberg, particularmente una pieza que no parece nunca haber sido exhibida o lanzada comercialmente, pero que es el tema de discusión en un video corto de la serie de televisión americana *Art 21* (Miller & Ravich, 2010). Estos dos trabajos abordan específicamente la muerte de los perros de las artistas y las implicaciones personales y profesionales de esta.

Al trabajar con los proyectos de estas artistas, así como con la escritura personal y crítica que pude encontrar sobre ellas, me di cuenta de que este proceso era más profundo que el de las conocidas comparaciones de la revista literaria, o como ejercicio en el campo de 'research-creation' al que se ha llamado 'artistic audit' [inspección artística] (Haseman, 2006, p. 8). De hecho, los trabajos de estas artistas, así como mi propio trabajo, sirvieron como datos para analizar. Exploré cómo las obras artísticas de ellas lograron su efecto comunicativo y estético, y comparé estas creaciones con mi propio trabajo, creando un tipo de collage analítico. Mi intención al hacer esta comparación fue conseguir entender cómo mejorar *Made Flesh* y alinearlo con mi investigación y mis intenciones creativas, para agregar motivación y profundidad a mi compromiso con mis preguntas de investigación.

unfold a story through time, important to my evocation of an internal process. Second, I could benefit from comics' association with modern urbanity (Ahrens & Meteling, 2010), developing as comics did as part of the industrialized city's modes of mass communications: such a link was important for my place-based sensibility and the story's subtext, which had to do with relocating to a new city. And finally I could take advantage of comics' unexpected affinity for representing what is called "difficult knowledge" (Britzman, 1998, p. 2). Why this affinity? Perhaps because a work can capitalize on comics' associated tinge of social 'loserdom' or even shamefulness to portray the uncomfortable in ways that a more respectable art form might be reluctant to tackle (Worden, 2006, p. 896).

As background to this work, I also delved into theories of comics (McCloud, 1993, 2000; Dittmer, 2010; Groensteen, 2007)—which in their juxtaposition of panels I see as very much linked to collage. And I built, of course, of my history of artistic research that has previously engaged questions of loss and mortality (Vaughan, 2010). I sketched out the broad arc of the work and began.

However, after creating eight panels and exhibiting three as large-scale digital prints, I began to feel dissatisfied with the work. The panels themselves were wrought as I would wish, were technically and aesthetically achieved. And it was not that I was resisting doing the work of mourning as embodied by this project. It rather seemed that I was not finding my strategies of representation sufficient. They did not invoke enough of the complexity, mystery or poetry of grief, seeming much too cut and dried. And so I stopped work on the graphic novel and – taking up my second, methodological question – considered what procedures would enable me to discover what I needed to do to right what seemed off-kilter about this work. I turned to both qualitative and artistic research practices, aiming to integrate aspects of both into these next steps so that I could preserve both the pleasurable aspects of the uncanny (associated with artistic practice) and the cognitive rigor (aligned with qualitative practice) that I believe must both figure into the development of an artistic research practice that is methodologically robust and personally/culturally resonant.

Qualitative and Artistic Research

In very broad strokes, qualitative research is variously described as inquiry that utilizes interpretation (Butler-Kisber, 2010, p. 8), as investigation that offers politically engaged interpretation of the empirical and social world (Denzin & Lincoln, 2011, ix-xvi) and as an engagement concerned to "capture the observed, interpreted and nuanced properties of behaviours, responses and things," specifically using text (Haseman, 2006, p. 2).

Mientras que hay varios enfoques que puede uno adoptar para efectuar este análisis comparativo, el modo visual crítico y analítico que prefiero es el que propone Gillian Rose (2012) quien articula tres lugares diferentes en los que se forja el significado de un trabajo visual: la producción de la imagen, esto es, las circunstancias específicas, la hora y el lugar donde se realizó el trabajo; la imagen misma, que puede incluir sus aspectos formales, sensoriales, fenomenológicos o afectivos; y la exhibición, o el proceso por el cual los significados de una imagen son renegociados por un espectador específico o un grupo de espectadores (2012, p. 19 y ss).

En este caso, elegí explorar los aspectos que se relacionan con la situación de la imagen misma, primordialmente sus cualidades formales y afectivas. Con respecto al trabajo de Ahtila, mi análisis se concentró en la manera en que ella usa sus cuatro pantallas como un lienzo variable, ya sea como una forma de yuxtaponer hasta cuatro escenas diferentes, o para crear un panorama completo. También examiné detenidamente el uso que ella hace de cuadros negros o vacíos, siempre considerando cómo mi conocimiento más profundo del uso que ella hace de estos recursos formales, estéticos y conceptuales podría realzar mi propio proyecto.

De manera similar, analicé las pinturas de perros de Rothenberg: la que se muestra en el video, así como otras dos obras completas, *Gert* (2010) y *The Yellow Studio* (2002-3). En estos casos, consideré el aspecto de la fragmentación, del recorte, y la sugerencia de 'hors champ' [fuera de cuadro], como la teoría cinematográfica de Deleuze (1983). Se trataba de analizar la importancia para Rothenberg, y para mi propio trabajo, de lo que ella conservaba en el cuadro y de lo que eliminaba, en este caso, la nariz todopoderosa del perro mediante la cual ella olfatea y comprende su mundo, cualquier pintura o atributo del proceso artístico, y la artista a sí misma!

Al usar estos trabajos y mi propio proyecto creativo en progreso como datos, y al analizarlos y compararlos uno en relación a los otros, llegué a tres observaciones clave que ahora me están ayudando a mejorar mi propio trabajo:

Uno, una narrativa lineal me parece muy simple. A través de este proceso he encontrado que la forma de la novela gráfica tradicional basada en cuadros secuenciales – la forma que he usado hasta ahora – no evoca suficientemente la manera desordenada de pensamiento lateral como yo entiendo mi propia experiencia de duelo. Como resultado, ahora planeo usar estas imágenes como viñetas de experiencia y añadir elementos visuales en otros medios, reflejando otras realidades y realzando el sentido del collage.

Dos, y en relación con lo anterior, el trabajo debe

Arts-based research shares some of these same qualities, and is seen as “an effort to extend beyond the limiting constraints of discursive communication in order to express meanings that otherwise would be ineffable. ... Arts based research represents an effort to explore the potentialities of an approach to representation that is rooted in aesthetic considerations and that, when it is at its best, culminates in the creation of something close to a work of art” (Barone & Eisner, 2012, p. 1). A related definition of arts-based research is “the use of artistic expression by researchers as a primary mode of inquiry” (McNiff, 2012, p. 5), whether these researchers are located in the social sciences, applied arts or arts fields. As such, arts-based research is thus closely related to practice-based research, a term that developed in the United Kingdom to describe “... research initiated in practice and carried out through practice” (Gray, 2000, p. 82) – in this context meaning art practice. As artist and theorist Graeme Sullivan noted, “Practice-based researchers were responsible for creating and constructing new knowledge that was grounded in the multiple realities and experiences encountered in the lifeworlds of individuals” (2010, p. 69). Here in Canada, practice-based research is more commonly known as “research- creation.” Defined by our federal research funding body, the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC), research-creation is,

...An approach to research that combines creative and academic research practices, and supports the development of knowledge and innovation through artistic expression, scholarly investigation, and experimentation. The creation process is situated within the research activity and produces critically informed work in a variety of media (art forms). (2013)²

Until a recent change in phrasing made assessment criteria more opaque, the SSHRC definition of research creation concluded by stating that “Both the research and the resulting literary/artistic work(s) must meet peer standards of excellence and be suitable for publication, public performance or viewing.”² I particularly like that this

² Such was the phrasing of the 2012 version of the online definition, no longer accessible. Currently, the definition states, “The research-creation process and the resulting artistic work are judged according to SSHRC’s established merit review criteria” (SSHRC, 2013).

representar la experiencia interna más completamente, equilibrando las realidades externas claramente articuladas. La estética visual que he creado es muy transparente, clara y mimética de la realidad externa. Necesita más ruptura, más coraje, más indicadores de la realidad interna y sentida que la protagonista experimenta conforme se desarrolla la historia, o quizá de lo que los perros sienten.

Y tres, siguiendo la misma línea de pensamiento, el trabajo necesita más fragmentación, más ‘hors champ’. Es decir, mi trabajo necesita más indicadores de un mundo más allá del que yo presento. De algún modo, he creado un mundo muy cerrado, muy contenido; un mundo que parece resistirse a la muerte, resistirse al duelo, que se mantiene fuera de la experiencia del colapso y la fragmentación del duelo, aun cuando los narra. En otras palabras, parece que he caído en la trampa de la paradoja de la representación, que crea un mundo aun cuando nada lo sostiene.

Puedo llegar a estas observaciones gracias a mi profundo análisis de las exitosas obras de Ahtila y Rothenberg. No creo que hubiera podido llegar a las mismas útiles conclusiones si simplemente hubiera dependido de la reflexión, que es usualmente el núcleo del método de ‘research-creation’ (Scrivener & Chapman, 2004). A mí, reflexionar exclusivamente en mi propio proceso me hubiera dejado con un mundo demasiado pequeño con el cual comprometerme y hubiera requerido que fuera yo la fuente primordial de mi propio aprendizaje. Hubiera experimentado menos las obligaciones y placeres de una conexión más amplia en el mundo social de la práctica y la investigación creativas.

Y así, este proceso de colección y análisis de datos que he comenzado, poniendo mis propios trabajos en contacto con los de Susan Rothenberg y Eija-Liisa Ahtila, puede y debe ser sólo el comienzo de un proceso más exhaustivo de evaluación y discusión entre colegas, a medida que me esfuerzo por fortalecer los aspectos exploratorios de la investigación artística sobre la cinta de Möebius que está en juego en mi proceso. Me apresuro a decir que no busco hacer esto a expensas del aspecto artístico de la ecuación, el desasosiego, el cual puede brindar misterio y relevancia como complemento maravilloso a la claridad del pensamiento basado en la investigación.

Palabras clave

Möebius, desasosiego, collage, método, rigor.

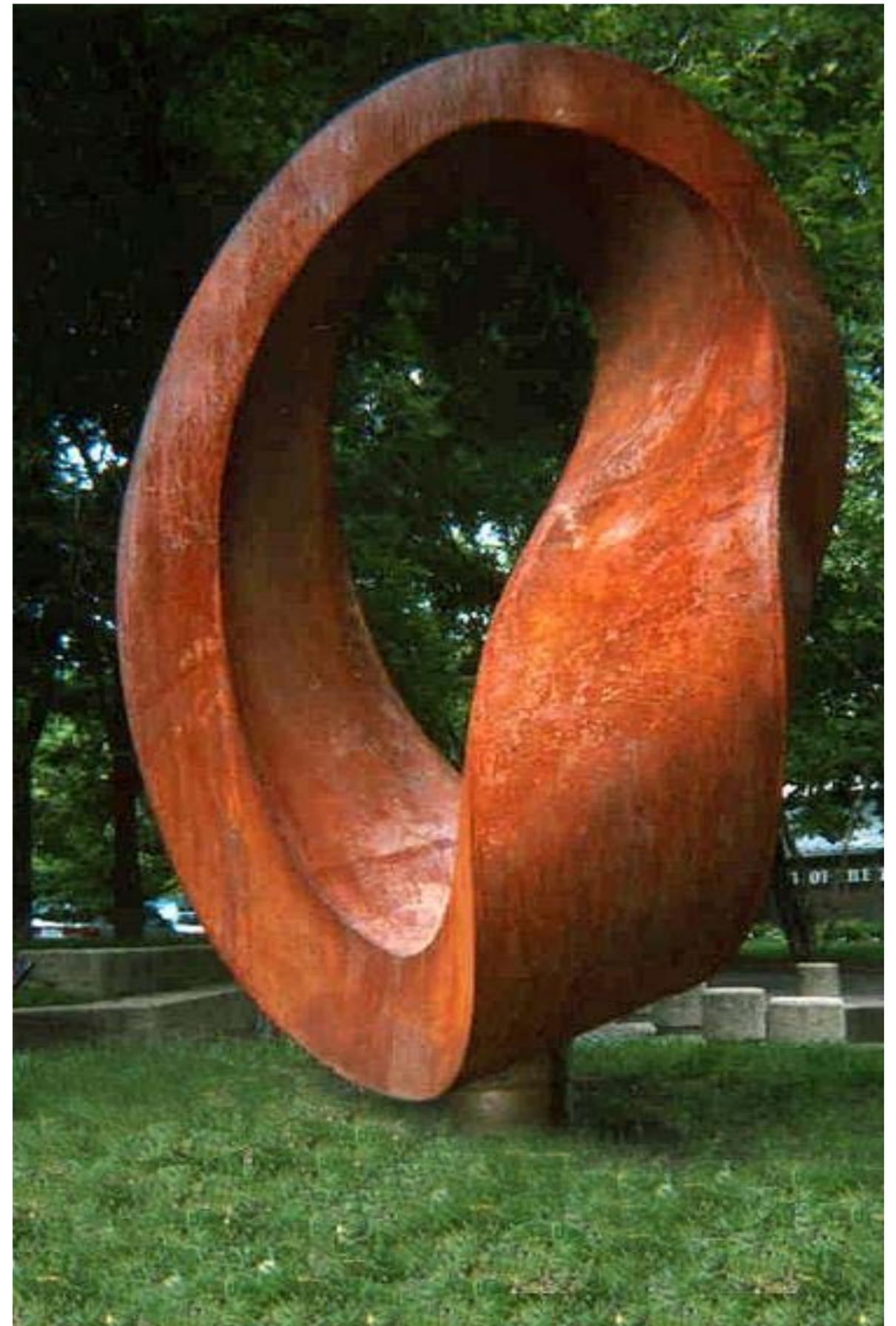


Fig. 2. Plamen Yordanov, *Double Möbius Strip* (2002), Chicago
http://www.plamenarts.com/double_mobius_strip_-_chicago_2002.html

definition includes some sense of the context of practice and the criteria by which work can begin to be assessed, that is to say, this description embodies a relational paradigm, and will return to this idea later in my paper.

As for the relationship between these forms of inquiry, some artist-theorists would wish to keep an arts practice entirely distinct from qualitative inquiry: British explicator of practice Estelle Barrett contended that practice-based research is "a new species of research" (2007, p. 1); Australian artist/theorist Paul Carter emphasized the distinctiveness of visual arts practice-based research by giving it a name, "material thinking" (2004), that reflects the specificity of the artwork's making and particular physical forms; and Australian theorist and drama educator Brad Haseman construes his version, "performative research,"³ as entirely distinct from what he calls "the binary of qualitative and quantitative research" (2006, p. 1). And of course, many traditionally aligned qualitative researchers would disdain any assertion of common ground with research conducted through the arts.

At the same time, the connections abound and are recognized even by those who work to tease out differences. Carter for instance, notes that creativity and imagination are at the heart of all research, and traces this recognition through the history of philosophy (2004, pp. 7-10). Admitting "a (soft) distinction" between the practices, arts education theorist Liora Bresler (2006, p. 53) proposes that at the core of both qualitative research and artmaking is an aesthetic impulse, one that shares a relational orientation to the Other, however construed. Speaking from my own vantage point in recognizing both the separate and the related aspects of these practices, I would propose that the relationship between qualitative research and research-creation might be productively expanded beyond the dualism. And that both topographical mathematics and psychoanalysis might help.

In aiming to visualize the relationship between qualitative and artistic research and understand it better in my own work, I searched for a model that demonstrates "that there can be a relation between two 'things'...which presumes neither their identity nor their radical disjunction, a model which shows that while there are disparate 'things' being related, they have the capacity to twist into one another." The image that came to me was that of the Möbius strip, here described by feminist theorist Elizabeth Grosz (1994, pp. 209-210).⁴

The Möbius strip is a fascinating conundrum, a surface that appears to have two sides, but in fact has just one side and one edge. Characteristic of the Möbius strip is the fact that "a bug can crawl from any point on such a surface to any other point without ever crossing an edge (Pickover, 2006, p. 8)—as indeed Dutch artist M.C. Escher visualized in his conundrum-based creations, such as the woodblock print of red ants on the move (1963). First explained in the 19th century by German mathematician August Möbius, a Möbius can be created by taking a strip of paper, twisting it once or more and joining the two ends. This visualization of a Möbius-in-the-making may suggest why I consider it an effective representation for the relationship between art and research: each

³ Haseman draws on J.L. Austin's ideas of performativity (1962) in which speech acts accomplish the utterance they voice (as in the statement, "I do", in the traditional western marriage ceremony). Haseman proposes performative research as inquiry in which "the symbolic data works performatively. It not only expresses the research, but in that expression becomes the research itself" (Haseman, 2006, p. 5-6).

⁴ Grosz was proposing the Möbius as a model for the mind-body connection.



Fig. 3. Kathleen Vaughan, Second double spread, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)



Fig. 4. Kathleen Vaughan, Page in progress, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

component can easily be construed as independent – on an opposing side of a strip of paper – as well as integrated – linked in imagination and inquiry. Crucial, of course, is both the twisting (the theorizing) and the will to bring the ends together (the practice). But the whole is more – and more strange – than the sum of its parts: in fact, I propose that the strangeness of the möbius figure suggests a quality of the uncanny, which, can further help us understand the relationship between qualitative research practices and art-as-research.

According to the Merriam-Webster online dictionary, uncanny means “strange or unusual in a way that is surprising or difficult to understand” (2014). Less colloquially, more theoretically, the uncanny was explored by Sigmund Freud in his essay of the same name, originally published in 1919 (Freud, 1919/2003). Freud connected the uncanny to that which is frightening and arouses feelings of repulsion and distress (p. 123), and refers to an earlier study by psychologist and medical doctor Ernst Jensch (1906), who linked the uncanny with a sense of intellectual uncertainty. Freud’s etymological explication tied the uncanny (“Unheimlich” in German, with “Heimlich” meaning ‘home-ly’) to questions of home, specifically ‘un-home-iness’, which further suggests that the uncanny may be experienced by someone not sure of her ground as she contrasts an inner construct of the world as she knows or hopes it to be, with her divergent external experience. This act of strangeness through dissonance or juxtaposition recalls, I propose, not only the möbius form, but also the practice of collage. After all, collage is historically and currently an artistic practice of bringing together divergent elements, and has recently emerged as a method used by both qualitative research and practice-based research.

Collage

Collage is evoked by qualitative researchers as a useful method, specifically as an arts-based way of framing data differently. Education researcher Joe Norris (2008) suggests that, "What underpins the creation of research collages is the attempt to construct meanings about the research questions and/or process, the participants, and emerging themes," (p. 94). Methods specialist Lynn Butler-Kisber, who has written extensively about the value of collage in educational research (2007, 2008), proposes that collage can be used as a reflective tool, as a basis of elicitation, and as a way of conceptualizing a response to a research question (2010, pp. 105-118). She suggests that collage "has attracted attention because it is a user-friendly medium, one in which the basic skills of cutting and sticking that are acquired early in life can be used" and is mindful of the influence of pervasive visual culture on an orientation to the visual in research practices (p. 102). In these days of ubiquitous digital screens, each featuring multiple visual elements (just for instance, the jumbo subway platform screens seen by mass transit users in Montreal and Toronto, who encounter simultaneous video content, streamed weather information, train arrival times, and news headlines) and our own split-screen on-line multi-tasking (streaming 'television' media while answering e-mails or sending texts), one could have grounds for believing that "everything is collage," as notable Canadian author Michael Ondaatje has suggested (2007, p. 16), in a novel that relies on junctures and ruptures in its characters' lives.



Fig. 5. Kathleen Vaughan, Single page, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

Of course, collage has a long and abiding discourse of practice in visual arts. About 100 years ago, artists Pablo Picasso and Georges Braque, working independently each fractured painting's pictorial space by adhering to the surface of their works newspaper, chair caning, and other attributes of modernity's mass production (Poggi, 1991). Then and since, collage has often been linked with cultural transformation, or at the very least with dissent and cultural critique (Mesch, 2000). As states contemporary American artist

Martha Rosler, renowned for her photomontages and her orientation to socially engaged practice, "It is a truism that fragmentation besets modernity, and collage/montage is a symptom, a strategy, a form of resistance" (2007, p. 96). Indeed, according to art critic Laura Hoptman, writing about the multi-disciplinary collages in the influential 2007 New Museum exhibition, *Unmonumental*,

... the collages created at the beginning of the twenty-first century can be considered appropriate responses to contemporary fractures caused by vast political, social, and cultural unrest, technological change on an unprecedented level, and vicious, multi-national war. Two-dimensional expressions of the carnage of a suicide bomb attack, a roar of protest from an enraged crowd, the collision of signs in an urban landscape, the apocalyptic moment when art is finally subsumed by popular culture, contemporary collage work seeks to create a space between the rarefied museum and the chaos outside. (2007, pp. 10-11)

In my own work, I have described collage as "a juxtaposition of multiple forms, that is, an original composition in any media that brings together previously independent components, whether found or fashioned" (Vaughan, 2009, p. 10). I am aligned with those who from surrealist Max Ernst (1970, p. 256), to education theorist Joe Norris (2008, p. 94) and artist Laure Prouvost – who in her recent work *Farfromwords* (2013) integrates digital and traditional media in mashed-up room-sized installations – move collage beyond the basics of cut paper and glue into multiple communicative forms—expanding the field. My own considerations explore collage as a method for research-creation (Vaughan, 2005, 2007, 2009), often using my own practice as a basis for theorizing, as here. In writing linked to the method in creating the *Unwearables*, a body of textile sculptures addressing questions of family relation, loss, and mourning, I stipulated nine characteristics of collage as a method of artist's research⁵ (Vaughan, 2005, pp. 11-14). These characteristics are now ensconced as a basic orientation of my practice as an artist and researcher. I have enacted them in subsequent projects of research-creation, such as the body of work currently underway.

Using a qualitative research lens to consider my collage research method, I contend that my previous work was oriented to identifying how a collage lens could be useful in articulating specifics of the first three of the five phases of the research process (Denzin & Lincoln, 2011, p. 12): that embodied by the socially situated 21st century researcher, who recognizes her ethical obligations to self and other; that of the major paradigms and perspectives of practice, mine being oriented postpositively to feminism, cultural studies and critique; and that of the orientation of the research strategy, which in my case is research-creation.

Denzin and Lincoln would identify the next stage of theorizing, its fourth phase, as, that of naming the methods of collecting and analyzing data (2011, p. 14). And it is that which I articulate here. In recognizing the relationship between qualitative research and research-creation as a Möbius, I aim to invoke and adapt the qualitative orientation to

⁵ These nine characteristics are that the research 1) is embodied in creative practice; 2) uses juxtaposition; 3) is interdisciplinary; 4) is linked to daily life and grounded in particular experiences; 5) is conducted by a situated artist-researcher; 6) is oriented to cultural critique and transformation; 7) is open-ended, with outcomes being seen as of the moment rather than definitive; 8) exists in multiple, provisional, and interdependent outcomes; and 9) consists of work that reflects, reveals, and documents the process of its own making.

collecting and analyzing my data in a way that adds meaning and rigor to my collage paradigm while still, I hope, giving place to the uncanny: I recognize that *Made Flesh* needs both. But I also recognize that I need to find new procedures at this point in my research-creation process, something that can move me out of this stuck impasse of dissatisfaction with my project and into clearly seen steps for improvement.



Fig. 6. Kathleen Vaughan, Single page, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

Current Procedures in Research-Creation

Currently, many commonly accepted procedures of research-creation are based in the twin pillars of reflection and documentation. The orientation to reflection builds from the work of Donald Schön (1983, 1987), who suggested that for those of us who are practice-oriented professionals (in arts, teaching, nursing, etc.), "Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action" (1983, 49). By reflecting on her actions, the practitioner learns from and improves her practice.

In later work, Schön (1987) theorized the relative benefits of reflection *in* practice, which takes place quickly and in the moment, and reflection *on* practice, a deliberate and considered activity after the fact, to deconstruct the practice through critical recollection and identify behavioural changes that could potentially improve the outcomes of another, similar instance. The entwined working of reflection in and on practice is the dynamic means by what a practitioner develops, bringing past experience to bear on new situations. Schön's work was updated with specific reference to practice-based research in the arts by Steven Scrivener (2000), who described an intricate system of reflection-in-action and -practice (RIAP) and reflection-on-action and -practice (ROAP) (p. 9), by which an artist can identify and document significant moments of creative research. He proposed that, "Each surprise during working, together with its associated frame, refuted theory of action, surfaced tacit knowledge, revised theory of action, revised frame and subsequent action, should be reflected on both with regard to its contribution to the project and its implications for future action and practice" (p. 11).

Relatedly, documentation has been proposed as a key methodological tool of research-creation, a way of tracking learning for further consideration and review. New Zealand artist-theorist Nancy de Freitas proposes that "Active documentation ... is a process of knowledge construction that may be regarded as a distinct research method appropriate to practice-based research projects in art and design. It can be used to: a) identify the evolution of a work process; b) capture accidental progress or problematic blocks; c) articulate those phases of work that become invisible with progress and d) provide the detached record that is necessary in the abstraction of research issues" (2002, p. 10). Similarly, Finnish artist-researcher Nithikul Nimkulrat writes, "The aim of this documentation is to make the creative process somewhat transparent by capturing each step the practitioner-researcher takes in the process, both consciously and unconsciously" (2007, p. 4).

The field of education also has an understanding of the value of documentation to learning, notably through the Reggio Emilia approach to early childhood education. This latter proposes that well-considered documentation can 'make learning visible' to teachers, parents, and the students themselves (Project Zero and Reggio Children, 2001; Project Zero et al, 2003): the challenge for the teacher-researcher is to catch learning as it happens, to be "more willing to create and trust the co-constructed, investigative, and evolving moments [found through documentation] as starting, middle, and ending places for understanding the children they teach and with whom they learn" (Kroeger & Cardy, 2006, p. 397). While this was written with teachers' documentation in mind, the artist-researcher faces related challenges of creating meaningful documentation: that of finding and sticking to a useful system; of actually capturing moments of learning rather than

simply a convenient stopping point in the work; of selecting from among a large array of data the most meaningful moments of learning, etc. The question of how one might usefully document one's own reflective learning is a larger one than I will address here.

Documentation and reflection are of course essential to a process of research-creation, with the consequent reflexivity being a basic tenet of postmodern standpoint theory (Haraway, 1991, p. 190) and a stipulation of my critically self-aware approach to collage as research method as noted above (p. 14). However, reflection and documentation are not, I contend, sufficient. Both processes rely on the individual to see beyond her own biases and limitations, bootstrapping her way to innovation and improvement. No question that this can be eminently achievable. But an emphasis on self-reliance overlooks the fact that learning is fundamentally dialogical and that such dialogue may be most effectively achieved with an attuned other. Especially with the imperative that works of art-as-research "include a fundamental, public, communicative contribution that is worth preserving" (Nevanlinna, 2002, p. 70), that – as exhorts cultural theorist David Scott (1999) – we be taking up questions whose answers are worth having, we must, I believe open our research-creation processes to input from others and look beyond reflection.

Education theorist Ben Kotzee (2012) offers a related critique of Schön's theorizing, pointing out that the researcher may not always be the best judge of her own success:

The problem with Schön's account is that what it means to do anything well is not a matter of individual artistry and personal construction, but of social judgement. In order for anyone to not only take part in a practice, but to take part well, it is not enough for someone to rely on their own interpretation of whether they are doing well, they must submit to the standards and criticism of other people. (pp. 14-15)

Of course, within the arts there is much room for individuality and multiple orientations to success, but there are still professional standards of practice and disciplinary discourses to consider -- and learn from. (As noted on pages 10-11 of this text, according to the earlier SSHRC definition of research-creation, the research and any works created "must meet peer standards of excellence and be suitable for publication, public performance or viewing.")

Accordingly, as I grapple with the making of *Made Flesh*, I propose to open up the research-creation process to input from others. This could of course take the traditional form of a studio critique, fine arts' signature form of pedagogy (Klebesadel & Kornetsky, 2009), a form of focused critical and constructive discussion with knowledgeable others. However, instead of or in addition to such dialogic learning, I propose a kind of further orientation to collage as method, a juxtaposition of other artists' works with one's own in a way that could be seen as a kind of data collection and analysis. It is important that the artist-researcher choose works that are aligned with her own, that there be sufficient thematic or formal preoccupations in common for a rigorous analysis of the factors of success in others' works to be usefully applied to one's own work. Sullivan, in his theorizing of art as research (2010), describes the kind of analytic process that is at the heart of a research endeavour:

Identifying similarities and difference among ideas, concepts, definitions, interpretations, and theoretical views is one of the most common methods of analysis used in research. A basic requirement is to locate common points or areas

of overlap whereby views can be compared and contrasted. In essence, one is looking for common interests and different views. (p. 211)

And so with respect to identifying the strengths and weaknesses of *Made Flesh* as a work in progress, I seek out others' artworks with common interests and different views on questions of love and loss of a beloved animal companion, works which are well achieved not only to my own standards but to those of the broader arts communities as well. As a component of the analytic phase, one in which one checks one's own progress and self-corrects, this juxtaposition of one's own artwork with others' is more extensive and in-depth than the self-positioning, due diligence work a researcher does in a literature review. That is, what I am proposing exceeds the "artistic audit" that Haseman (2006) suggests might be the practice-based research equivalent of a literature review, his version being more specifically artists-researchers' demonstrated awareness of "both earlier and contemporaneous productions which contribute to the overall research context for their work" (p. 8).

I am proposing a kind of critical, comparative visual analysis, a kind of collage procedure in which other artists' work can serve as a lens through which to better understand one's own and to hone one's own visions and practices, a kind of triangulation through others' achievements. The purpose here is not to create an either/or binary of opposition between artworks so much as to bring the various elements together, using the friction of juxtaposition to 'rub up a spark'— as art critic Leo Steinberg proclaimed the achievement of collage. He described a collage by Jasper Johns as "...two flinty things in a picture plane [made to] work against one another so hard that the mind is sparked. Seeing then becomes thinking" (1974, p. 14).



Fig. 7. Kathleen Vaughan, Double page spread, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

While there are various approaches that one might adopt to effect the 'rub', the critical visual analytic mode that I prefer is that of Gillian Rose (2012), who articulates three different sites at which meaning is made in visual work: the site(s) of production of the image, that is, the specific circumstances, time, and location where the work was made; the site of the image itself, which can include its formal, sensory, phenomenological or affective aspects; and the site of audiencing, or the process by which an image has its meanings renegotiated by a specific viewer or set of viewers (2012, p. 19 ff.). Rose further proposed that a critical viewer can explore each of these three sites from any one or more of three modalities that can contribute to the critical understanding of visual works: the technological, the compositional, and the social, this latter being Rose's shorthand for "the range of economic, social and political relations, institutions and practices that surround an image and through which it is seen and used" (p. 20).

With Rose's schema in mind, I conducted a critical visual analysis of artworks created by two contemporary women artists who have an orientation to juxtaposition and the use of fragments and, moreover, who used these devices to explore the death of a beloved dog: Eija-Liisa Ahtila and Susan Rothenberg. Working at the site of the image itself, engaging its formal and affective aspects, I explore each artist's works in turn and then address their relevance to my own work and the insights this process offers for my next steps of making.



Fig. 8. Kathleen Vaughan, Double page spread, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

'Data collection and analysis': Other artists' works

Finnish artist Eija-Liisa Ahtila is known for her multi-screen projections portraying interwoven points of view on a non-linear story, and that are often referred to as creations of "expanded cinema." Trained as a painter before she began creating film, Ahtila is always conscious of the gallery space in which her work is experienced, the physical structure of the screens (one or more) on which images flicker and the story unfolds. The artwork in question is *The Hour of Prayer* (2005), a 14-minute four-channel work projected onto an angled structure of four screens, a sculptural installation in its own right. (Images from and an installation shot of this work can be found on the website of the artist's New York gallery: http://www.mariangoodman.com/exhibitions/2006-01-19_eija-liisa-ahtila/)

While most of Ahtila's narrative pieces link to social and political issues enacted by fictional characters, *The Hour of Prayer* is autobiographical and deals with the death of her dog, Luka. Her first person narrative, relayed in the piece by actress Laura Malmivaara, begins in January in New York City in an evening snowstorm. Over the sounds of dense traffic starting and stopping through slushy roads, and against four screens of different footage, some shot from above as though from a hotel room window, and some from street level, where New Yorkers of all kinds struggle through the bad weather, the unnamed narrator speaks about a nightmare she had when visiting the city. In her dream, she couldn't find Luka.

As she speaks, the images on the four screens shift quickly, reflecting the busy city rhythm in a sequence of New York street scenes. Then the action moves indoors, with slower footage of our narrator in her hotel room preparing to go to bed. Falling asleep, the unnamed narrator has a nightmare in which she can't find her dog.

Once Ahtila has established the parameters of her storytelling device—the visit to New York in winter, the dream, the dog—we go along for the ride as, next, two screens go black. On one of the remaining two, we see the protagonist addressing the camera against a dark ground in the first time she speaks directly to the viewer, while on another screen we see semi-transparent slow-motion footage of her dog running, superimposed on the reflected image of the hotel room in which she sleeps. She speaks, saying, "A few days later, when I was returning home, I thought maybe things in the dream were somehow reversed, that while in my dream I had somehow picked up the dog's anxiety about my being away, that despite all his efforts he couldn't find me" (Ahtila, 2005).

In simple, heartfelt language, the protagonist describes her strong connection to Luka, an accidental injury he experiences while out walking with the narrator, the discovery of his bone cancer and his radical medical treatment. In a rather reflective, calm voice, the narrator recalls her desperation to keep her dog alive. She said, "I prayed that we could keep Luka boy at least for the summer. And then later when Luka died on the eleventh of August, I blamed myself for not praying to have him at least until Christmas" (Ahtila, 2005).

Counterpoint to the straightforward storytelling is the rich and dynamic interplay of images. At times, all four screens are used to extend a panorama. But Ahtila also breaks up the screen space, using a single or double black screen as a compositional, conceptual, and emotional tool, to separate the speaker from the world she evokes to focus our concentration in on specific details, to leave just a little room for the viewer to enter the frame. It occurred to me that the black screens might also indicate the un-doing

of representation that is at the core of death, since there seems to be no good way for us to truly represent death itself.

There is much resonance and power of juxtaposition as used by Ahtila in *Hour of Prayer*. Juxtaposition implies that no single element is complete on its own -- with metaphorically rich implications for considerations of mourning, for in bereavement we feel partial, lost without the absent loved one. The deliberate display of this fragmentation, of this partiality, is one of the compositional devices of American painter Susan Rothenberg, especially in her recent paintings of dogs. Rothenberg came to prominence in the 1970s with now iconic paintings of horses created long before she moved to actual horse country, to the a ranch outside Santa Fe, New Mexico where she now lives (Auping & Buhler Lynes, 2009). In her large, gestural paintings Rothenberg represents deeply felt, occasionally shocking aspects of her daily life, including her canine companions, their miscellaneous doggie activities and, ultimately, the imminent death of one beloved canine companion.

Depicting a dog very much alive is Rothenberg's *Gert* (2010, and can be viewed at <http://blog.exhibitiona.com/2011/09/susan-rothenbergs-gert-hanging-in-elevator-at-sperone-westwater/>). She places the dog at the right of the panel, cropped so that her nose and her right paw disappear off the edge of the frame. Considering how important paws and nose are to a dog's engagement with the world, it is striking that Rothenberg has excluded two of Gert's key perceptual and relational capacities from the painted world. They exist in the world *outside* the painting, in the world that in filmmaking is known as the *hors champ*, whose invisible presence is felt even if material aspects are not seen (on the *hors champ*, see Deleuze, 1983, p. 29). We are left instead with a fragment of Gert, whose compelling and oddly human figure emerges from a roughly worked ground of dark brown, the hewn and over-hewn touch a Rothenberg signature.

A yellow dog also appears in Rothenberg's 2002-3 work, *Yellow Studio*. This painting, too, uses fragments—the dog with the cropped nose, the artist whose truncated arms hold an illustrated book and whose body is replaced by a reading lamp. Along the top edge of the frame are some non-specific studio furnishings—possibly a small table or easel, a shelf. Given that this piece is called the *Yellow Studio* we in fact see little of the usual attributes of studio life, paintings, artists' materials, or even a horizon or floor line that defines the space. These elements, too, exist in the *hors champ*, the off-screen space.

These two pieces of Rothenberg's are in fact just preamble to the painting that is most relevant to this discussion, a large unfinished and untitled work⁶ that appears in a short film on the theme of "Emotions" created by the American producers of the *Art 21* documentary television series about contemporary art (Miller & Ravich, 2010, viewable at <http://www.art21.org/videos/short-susan-rothenberg-emotions>), and available as supplemental website material rather than broadcast. The film begins with Rothenberg in a chair, smoking, discussing questions of beauty in her artwork, indicating her hope that her paintings "can be emotional moments for people." She speaks of the emotional challenges of creating a deeply felt work, the courage that she must summon. The camera shows us the large, creatively chaotic space of her studio, her abundant paints and

⁶ This artwork seems not to have been finished and delivered to Rothenberg's gallery in New York, whose registrar reports that Rothenberg will occasionally destroy works she is not happy with. (J. Burbank, personal communications, June 18, 2012). Perhaps Rothenberg's on-screen remark that this work is "just completely personal" suggests that she might not be intending or willing to sell the painting.

recover... her for a moment" (Miller & Ravich, 2010.) I infer that Rothenberg was trying to recover herself as much as she was trying to bring the dog she loved back into her life in painted form.

The immense feeling that is captured in Rothenberg's work—and in Ahtila's, in a more reserved way—is so strong that it breaks through the representational boundaries of the forms the artists choose. In Ahtila's case, it means creating multiple simultaneous interwoven visual narratives that play in counterpoint against the single spoken text. In Rothenberg's case, it means emphasizing the *hors champ* and bringing the tactile aspect of the work into prominence, correspondingly downplaying visual acuteness.

Through this analysis of these artworks, whose achievements I compared with my own in *Made Flesh*, I came up with three key observations that are now helping me improve my own work:

One: A linear narrative feels too simple. Through this process I've found that the traditional graphic novel form based in sequential frames – the form that I've used here so far – doesn't evoke enough of the messy, lateral thinking way I understand my own experience of mourning. Nor does a linear form relate sufficiently to my body of visual work, which does not use straightforward or single narrative as a communicative device. Consequently, I now plan to use the eight images I've created as vignettes of experience and add visual elements in other media, reflecting other realities and enhancing the sense of collage.

Two, and relatedly: *Made Flesh* must represent internal experience more fully, balancing the clearly articulated external realities. As it stands now, the visual aesthetic I've created is very transparent, clear, and mimetic of external reality. I'm understanding that the work needs more rupture, more grit, more indication of the internal and felt reality that the protagonist experiences as the story unfolds – or perhaps that the dogs feel.

Along the same lines, and so three: the work needs more fragmentation, more '*hors champ*'. That is to say, my work needs more indications of the world beyond the one that I render. Somehow, I've created a world that is too closed, too contained: a world that seems to resist death, to resist mourning, to be keeping out the experience of the collapse and fragmentation of mourning even while it narrates it. In other words, I seem to have fallen into the trap of the paradox of representation, which creates a world in the face of death and loss, where no world can in fact sustain.

In reviewing the common qualities of these adjustments, I realized that essentially they all amounted to a need in my work for greater acknowledgement and reflection of the disruptive, the disowned, the disquieting, that is, the uncanny. I return to Freud for a closer consideration of the uncanny, and find that he maintains that in the world of the arts (as opposed to what he describes as real-life experience [1919, 2003, p. 157]), the uncanny is more difficulty achieved. This is because the uncanny requires a kind of dissonance between the affective reality and one's cognitive expectations, and the world of aesthetic production being a world apart, it can establish its own rules about reality and expectations. We don't reality test fiction in the same way that we do life. So my challenge is augmented. In both art and life, though, Freud associates the uncanny with the return of personal feelings of childhood that have been repressed and forgotten (p. 147 ff.). Pushed away, reviled, these repressed feelings often have a quality of solitude, silence and darkness (p. 159) that resurges into an experience of the uncanny. This same

brushes, the unfinished works on unstretched canvas, tacked to the walls, an older black dog who ambles through the studio, obviously familiar with and part of Rothenberg's working routine.

After this minute of set-up discussion, we look with Rothenberg at one unfinished oil painting that is the focus of discussion for the remaining two minutes of the film. It's large, perhaps six feet high by eight wide, the image featuring a white dog crouching at the left side of the canvas, held by two large blue hands, the right hand extended from a long angled arm. From the bottom edge of the canvas, the toes of two red sneakers appear. While the dog appears disproportionately small compared to the gigantic human elements, in fact, given the size of the canvas, the dog could be just about life-sized. The background of the work is heavily worked in tones of white and off-white, into which the dog's paleness virtually disappears. In fact, the stone white ground comprises the vast majority of the pictorial space of the image, the figural elements taking up just a tiny portion of surface area.

Rothenberg tells us the story of this piece, her voice halting and full of feeling, "We had this ... to put that dog down because she was in kidney failure. And I was holding her before the doctor did that. And I wanted to make a painting about it, how it felt and to remember her by" (Miller & Ravich, 2010). As she looks at her own work, Rothenberg sees the struggles that she has had to represent the feeling—the sadness and loss—that she wanted to convey. She speaks of her own attempts to bring the representation in alignment with the feeling, the problems being not in the depiction of the dog, but in the orientation of the hands and feet, the parts of herself that protrude into the painting:

I have had the arm everywhere you see this darker tone, I've had the arm there. <Laughs> Like this. Like this. Then I couldn't figure out where my, the feet should be. Then I couldn't figure out where the arm might be coming out of the body. And finally I decided to stop worrying about it. All I wanted was that dog held there and my sneakers grounding the bottom of the painting. (Miller & Ravich, 2010)

Moving from discussing the external image to her internal feelings, Rothenberg continues, "I just felt so sad and so... I felt the loss of this dog quite a lot, so... And I tried to recover ... her for a moment in the painting. It's just completely personal." Shifting once more between form and feeling, Rothenberg closes the segment by stating, "You know, if I could put my bleeding fucking heart in there I would. But as it is it's her and my arms and my shoes, you know, in the most all-embracing kind of send off that I could give her" (Miller & Ravich, 2010).

There is much that I love about this painting and Rothenberg's description of it, much that it helps me to understand about representing the death of a dog and its aftermath. The surface is crucial here – Rothenberg's characteristically heavily re-worked and touched up surface. In describing Rothenberg's sense of touch, art critic Mark Stevens writes, "There is an elegant coming-apart-at-the-seams in the appearance of her brushstroke that refuses to lay claim to the image or to any complete meaning" (Stevens, 1995, p. 87).

The meaning of the work in question is alluded to by Rothenberg in the interview: her emotional connection with her dog. I appreciated the lovely little hesitation when she mentioned, after describing how deeply she felt the loss of the dog, that she "tried to

experience lies at the heart of human existence, no matter how orderly we wish and pretend it to be.

Of course, the uncanny is not the only experience at the heart of life, art or research. I would also propose that the uncanny's 'möbian' partner or complement exists as well and is the feeling of joy. Paradoxically, joy seems to be intermittently present even in the work of mourning that prompted my own and these other artist's creations. It seems, then, that the work of mourning can be seen as something that starts and stops and is interceded upon by joy. Taking up the work of mourning may require, then, the acknowledgement that the actions of the living can never truly capture the absence of the dead, that those of us who remain behind, alive, are complicit with the process of life itself, which dances us onward. This reality is described by philosopher Gillian Rose who counters Derrida's assertion of the endlessness of the work of mourning, stating, "The work of mourning is difficult but not interminable; beginnings may be made in the middle" (1996, p. 122).

Ahtila's *Hour of Prayer* embodies this truth. In the second part of her film, the narrator leaves Finland for an artist's residency in Benin. In the dust and heat of Africa, the narrator experiences a daily ritual. Just before dawn, the bells of the church would toll, waking the community including the local dogs, who would run towards the church and bark in response to the sound of the peals. As the narrator put it, "Every morning I awoke to this canine prayer. I just lay there, eyes still closed, smiling at the dogs praying." (Ahtila, 2005). Correspondingly, the panel of my own work that most pleases me suggests both sleep and a kind of prayer, also by the two dogs, who feel themselves at home together in my office regardless of their state of being and oblivious to my work of mourning.



Fig. 9. Kathleen Vaughan, Double page spread, *Made Flesh*, (digital collage, dimensions variable, in progress)

Perhaps, moving continually along the möbius through art to research and back again, delighting in its twists and curls, I can begin again from this middle of where I am now, both in my practices and in my life. I remain an artist associated with the university. As such, I hope I rise to the challenge articulated by Sullivan, in his exploration of artistic research:

By taking on the challenge of research within the framework of the university setting, and doing so according to the integrity of visual arts practice, perhaps the artist-theorist can claim the right to create and critique issues of human significance within the context of the arts. (2010, p. 213)

I would hope that such issues would include questions of mourning and joy, and perhaps even associated theoretical and methodological inquiries into the modes of human understanding and expression that best reflect these issues – that is, the arts.

References

- Ahrens, J. & Meteling, A. (Eds.) (2010). *Comics and the city: Urban space in print, picture and sequence*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Ahtila, E.-L. (2005). *Hour of prayer* [a four channel projected installation with 6 channel DD 5.1 sound, 14 min 12 sec].
- Attig, T. (1996). *How we grieve: Relearning the world*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Auping, M., & Buhler Lynes, B. (2009). *Susan Rothenberg: Moving in place*. Fort Worth: Modern Art Museum of Fort Worth; Munich; New York: In association with DelMonico Books/Prestel.
- Austin, J.L. (1962/1975). *How to do things with words*. 2nd Ed. J.O. Urmson & M. Sbisá (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barone, T., & Eisner, Elliot W. (2012). *Arts-based research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Barrett, E. (2007). Introduction. In E. Barrett and B. Bolt (Eds.), *Practice as research: Approaches to creative arts inquiry* (pp. 1-13). London: I.B. Taurus.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Studies in Art Education* 48(1), 52-69.
- Britzman, D.P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany, NY: State University of New York.
- Butler-Kisber, L. (2007). Collage as analysis and representation. In J.G. Knowles, T.C. Luciani, A.L. Cole & L. Nielsen (Eds.), *The art of visual inquiry* (pp. 265-281). Halifax, NS: Backalong Books.

- Butler-Kisber, L. (2008). Collage as inquiry. In J.G. Knowles & A.L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 265-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: Thematic, narrative and arts-informed perspectives*. London: Sage.
- Carter, P. (2004). *Material thinking: The theory and practice of creative research*. Victoria, AU: Melbourne University Press.
- De Freitas, N. (2002). Towards a definition of studio documentation: working tool and transparent record. *Working Papers in Art and Design*, 2 Retrieved from http://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0011/12305/WPIAAD_vol2_freitas.pdf
- Deleuze, Gilles. 1983, *Cinéma 1. L'image-mouvement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th. Ed.) (pp. 1-20). Los Angeles: Sage.
- Derrida, J. (1996). By force of mourning. *Critical Inquiry*, 22, 171-92.
- Derrida, J. (2001). *The work of mourning*. (Ed. and trans. P.-A. Brault, Ed. M. Naas). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: A methodological manifesto on geography, montage and narration. *Transactions of the Institute of British Geographers* 35(2), 222-236.
- Ernst, M. (1970). *Écritures*. Paris: Gallimard.
- Escher, M.C. (1963). *Möbius II (Red Ants)* [woodblock print].
- Freud, S. (1917/1991). Mourning and melancholia (J. Strachey, Trans.). In A. Dickson (Ed), *On metapsychology: The theory of psychoanalysis* (pp. 250-268). New York and London: Penguin.
- Freud, S. (1919/2003). *The Uncanny* (D. McLintock, Trans.). London: Penguin Books.
- Gray, C. (2000). Inquiry through practice: Developing appropriate research strategies. In P. Strandman (Ed.), *No guru, no method? Discussions on art and design research* (Taideteollisen Korkeakoulun Julkaisusarja. B, 55.), (82-95). Helsinki: University of Art & Design, UIAH/Art Books International.
- Gray, C., and Malins, J. (2004). *Visualising research: A guide to the research process in art and design*. Aldershot: Ashgate.
- Groensteen, T. (2007). *The system of comics*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vaden, T. (Eds.) (2005) *Artistic research: Theories, methods and practices*. Gothenberg & Helsinki: Gothenburg University/ArtMonitor & University of Fine Arts.
- Haraway, D.J. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature* (pp. 183-202). New York: Routledge.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"* 118, 98-106.
- Hoptman, L. (2007). Collage now: The seamier side. In Phillips, L., Flood, R., Hoptman, L, and Gioni, M., *Collage: The unmonumental picture*, (pp. 9-11). London and New York: Merrell and the New Museum of Contemporary Art.
- Jentsch, E. (1906). Zur Psychologie des Unheimlichen. *Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift* 8(22) (25 Aug. 1906), 195-98; and 8(23)(1 Sept. 1906), 203-05.
- Klebesadel, H. & Kornetsky, L. (2009). Critique as signature pedagogy in fine arts. In R.A.R. Gurung, N.L. Chick, & A. Haynie (Eds.), *Exploring signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind*, (99-117). Sterling, VA: Stylus.
- Kotzee, B. (2012) Private practice: Exploring the missing social dimension in 'reflective practice'. *Studies in Continuing Education* 34(1), 5-16.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal* 33(6), 389-398.
- McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. New York: HarperPerennial.
- McCloud, S. (2000). *Reinventing comics: How imagination and technology are revolutionizing an art form*. New York: HarperPerennial.
- McNiff, S. (2012). Opportunities and challenges in arts-based research. *Journal of Applied Arts & Health* 3(1), 5-12.
- Mesch, C. (2000). Vostell's ruins: Dé-collage and the mnemotechnic of the postwar city. *Art History* 23(1): 88-115.
- Miller, W., & Ravich, N. (Producers). (2010). Susan Rothenberg: Emotions [Documentary short film]. *Art 21*. New York, NY: Art 21 Inc. Retrieved from <http://blog.art21.org/2010/03/26/susan-rothenberg-emotions/>
- Nevanlinna, T. (2002). Is "artistic research" a meaningful concept? In S. Kiljunen and M. Hannula (Eds.), *Artistic Research*, pp. 61-71. Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Nimkulrat, N. (2007). The role of documentation in practice-led research. *Journal of Research Practice* 3(1, Article M6). Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/58/83>
- Norris, J. (2008). Collage. In L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Vol. 1 (pp. 94-97). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ondaatje, M. (2007), *Divisadero*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Pickover, C.A. (2006). *The möbius strip: Dr. August Möbius's marvelous band in mathematics, games, literature, art, technology, and cosmology*. New York: Thunder's Mouth Press.
- Poggi, C. (1992). *In defiance of painting: Cubism, futurism, and the invention of collage*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Project Zero, Cambridgeport Children's Center, Cambridgeport School, Ezra H. Baker School, & John Simpkins School. (2003). *Making teaching visible: Documenting individual and group learning as professional development*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Project Zero and Reggio Children. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Prouvost, L. (2013). *Farfromwords: car mirrors eat raspberries when swimming through the sun, to swallow sweet smells*. [Art work]. Retrieved from <http://www.laureprouvost.com/farfromword.html>

- Rose, G. (1996). *Mourning becomes the law: Philosophy and representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies*, 3rd edition. London: Sage.
- Rosler, M. (2007). [Untitled artist's statement]. In Phillips, L., Flood, R., Hoptman, L, and Gioni, M. *Collage: The unmonumental picture* (p. 96). London and New York: Merrell and the New Museum of Contemporary Art.
- Rothenberg, S. (2002-3). *The yellow studio* [Painting].
- Rothenberg, S. (2010). *Gert* [Painting].
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Scott, D. (1999). *Refashioning futures: Criticism after postcoloniality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Scrivener, S. (2000) Reflection in and on action and practice in creative-production doctoral projects in art and design. *Working Papers in Art and Design 1*. Retrieved from http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol1/scrivener2.html
- Social Sciences and Humanities Research Council (2013). Definition of terms. Retrieved from <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programmes-programmes/definitions-eng.aspx#a3>
- Steinberg, L. *Other criteria*. New York: Oxford University Press, 1974.
- Stevens, M. (1995). Essential hesitations. *Parkett* 43, 86-87.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Uncanny. (n.d.). In *Merriam-Webster's online dictionary*. Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/uncanny>
- Vaughan, K. (2005). Pieced together: Collage as an artist's method of interdisciplinary research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). Retrieved from <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4452/3557>
- Vaughan, K. (2007). *Finding home: Knowledge, collage, and the local environments* (Unpublished doctoral dissertation). York University, Toronto, ON.
- Vaughan, K. (2009, April). *Collage as form, collage as method: An approach to interdisciplinary qualitative research using visual art practices and theory*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York City.
- Vaughan, K. (2010). Creating ruins: From image to object in making *Unwearable Clothing*. *Mosaic: A Journal for Interdisciplinary Study of Literature (Special issue: Sculpture)* 43(2): 185-201.
- Worden, D. (2006). The shameful art: *McSweeney's Quarterly Concern*, comics, and the politics of affect. *MFS Modern Fiction Studies* 52(4), 891-917.

Cómic, currículum en la escuela secundaria y APPS. Comic, high school curriculum and APPS.

Diego Navarro Martínez
Universidad de Granada
dinamart@correo.ugr.es

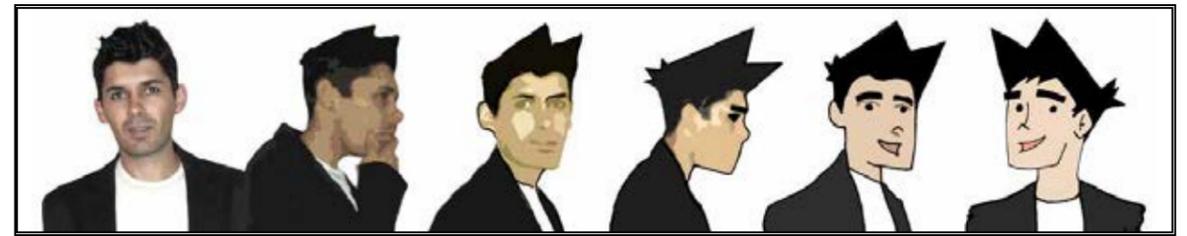


Fig. 1: Navarro (2012) *Seis autorretratos foto-gráficos* (Fotografía, infografía, lápiz, tinta).

Resumen

La *narración gráfica secuencial*, es decir, el cómic, no es sólo un medio para contar ideas, acontecimientos, hechos o historias sobre superhéroes, política, sexo, etc. también puede ser un método de enseñanza y una metodología de investigación. El cómic utiliza un lenguaje gráfico-narrativo determinado para persuadir y entretener al lector. Si aprovechamos esta característica con un fin pedagógico, podemos conseguir desarrollar una metodología didáctica que facilite el aprendizaje de los contenidos en disciplinas de cualquier etapa educativa. Esta investigación se centra en el currículo de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria y trata de demostrar que el cómic puede actuar como catalizador del proceso de aprendizaje del alumnado sobre los contenidos didácticos de dicha materia, además, incorporamos un valor añadido relacionado con el ámbito de las TIC, las APPs, esto es, adaptamos el cómic a las nuevas tecnologías y le añadimos recursos interactivos con un fin didáctico. Todo esto con el objetivo de mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave

Cómic, educación artística, investigación artística, escuela secundaria, currículum visual.

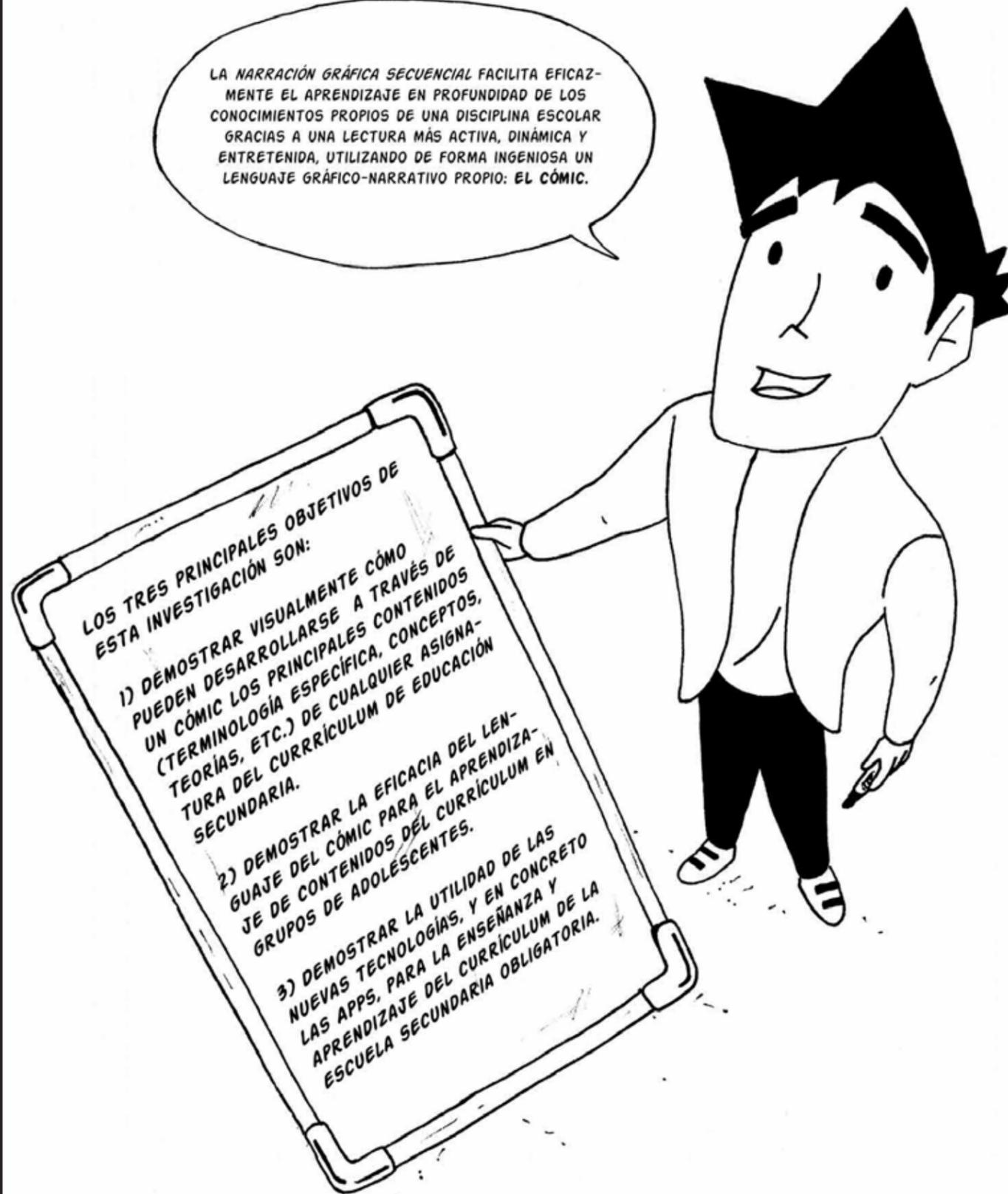
Abstract The *sequential graphic narrative*, ie. comic, is not just a medium to tell ideas, events, facts or stories about superheroes, politics, sex, etc. it can also be a teaching method and a research method. The comic uses a graphic-narrative language aims to persuade and entertain the reader. If we take this feature with a pedagogical purpose, we can get develop a teaching methodology that facilitates learning of the disciplines in any educational stage. In this particular case, the research focuses on the curriculum of Art Education in High School and tries to prove that comics can act as a catalyst in the learning process in such discipline, addition, we incorporate an added value related to TIC, APPs, ie, we adapt comics to new technologies and we incorporate interactive resources with a didactic purpose. All this with the aim of improving and enriching the teaching-learning process.

Key words

Comic, art education, artistic research, high school, visual curriculum.

INTRODUCCIÓN

LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL FACILITA EFICAZMENTE EL APRENDIZAJE EN PROFUNDIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS PROPIOS DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR GRACIAS A UNA LECTURA MÁS ACTIVA, DINÁMICA Y ENTRETENIDA, UTILIZANDO DE FORMA INGENUOSA UN LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO PROPIO: EL CÓMIC.



EL CÓMIC Y EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

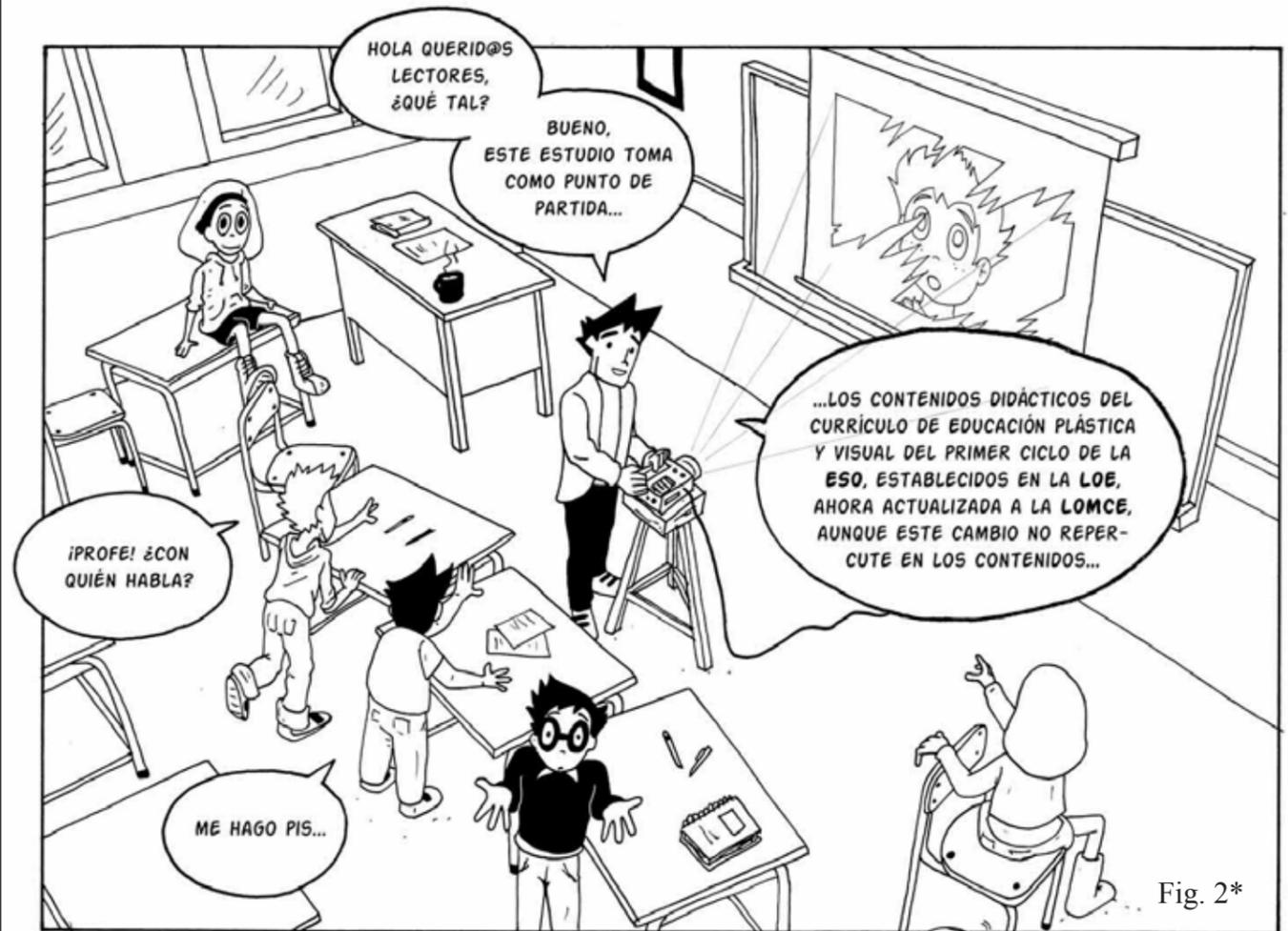


Fig. 2*

...SINO EN OTROS ASPECTOS, PERO COMO DECÍA ENDE (1982) "PERO ESA ES OTRA HISTORIA Y DEBE SER CONTADA EN OTRA OCASIÓN".

LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE ÁMBITO GENERAL PARA CADA ASIGNATURA DEL CURRÍCULO, PUEDEN SER ADAPTADOS POR CADA CENTRO ESCOLAR, DEPENDIENDO DE SUS INTERESES EDUCATIVOS. ESTO CONLLEVA QUE LAS PRINCIPALES EDITORIALES DE LIBROS DE TEXTO ESCOLARES ESTABLEZCAN DIFERENCIAS, A VECES NOTABLES, EN LA ESTRUCTURA DE SUS LIBROS DE TEXTO PARA EL ALUMNADO. POR ESTE MOTIVO, SE HA TENIDO EN CUENTA ALGUNA DE LAS EDITORIALES MÁS RELEVANTES EN LIBROS DE TEXTO, CON EL FIN DE COMPARAR LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS QUE PROPONEN CADA UNA DE ELLAS Y ESTABLECER UNA SELECCIÓN DE CONTENIDOS CONCORDANTE CON LA QUE PROPONEN LAS EDITORIALES..



EDITORIAL	ESCRIB	ANAYA	SM	EDERSÉ/GUADALUPE	MCGRANHILL
UNIDAD 1	UNIDAD 1				
UNIDAD 2	UNIDAD 2				
UNIDAD 3	UNIDAD 3				
UNIDAD 4	UNIDAD 4				
UNIDAD 5	UNIDAD 5				
UNIDAD 6	UNIDAD 6				
UNIDAD 7	UNIDAD 7				
UNIDAD 8	UNIDAD 8				
UNIDAD 9	UNIDAD 9				
UNIDAD 10	UNIDAD 10				
UNIDAD 11	UNIDAD 11				
UNIDAD 12	UNIDAD 12				
UNIDAD 13	UNIDAD 13				
UNIDAD 14	UNIDAD 14				
UNIDAD 15	UNIDAD 15				

COLOR **GEOMETRÍA** **COMPOSICIÓN** **FORMA**

VOLUMEN Y ESPACIO **REPRODUCCIÓN** **DISEÑO Y TECNOLOGÍA**

PRIMERO SE HACE UNA DISTINCIÓN POR TEMÁTICAS, QUE SE HA CLASIFICADO POR COLORES, REFERENTES AL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

Fig. 3*

COLOR	GEOMETRÍA	COMPOSICIÓN	FORMA	VOLUMEN Y ESPACIO	REPRODUCCIÓN	DISEÑO Y TECNOLOGÍA
...

DESPUÉS SE HA HECHO UNA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS AFINES DEL PRIMER CICLO DE ENTRE ESTAS SEIS EDITORIALES ELEGIDAS.

Fig. 4*

1º ESO EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

REQUERIMIENTOS GENERALES	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS
...

YA QUE EL OBJETIVO ES CREAR UN LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO PROPIO Y ORIGINAL, SE HACE UNA VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS RECOPIADOS POR SI SE ESTIMA NECESARIA HACER ALGUNA INCORPORACIÓN, MODIFICACIÓN O ELIMINACIÓN DE ALGUNO DE ELLOS. UNA VEZ CONTRASTADOS LOS CONTENIDOS, SE DISTRIBUYEN ENTRE LOS DOS CURSOS DEL PRIMER CICLO.

Fig. 5*

EL HECHO DE QUE EL CURRÍCULO SE COMPONGA DE QUINCE UNIDADES DIDÁCTICAS SE DEBE BÁSICAMENTE A UN CRITERIO DE ADAPTABILIDAD, ES DECIR, POR EJEMPLO...

...PARA UNAS OPOSICIONES AL CUERPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SE EXIGEN COMO MÍNIMO ESTE NÚMERO DE UNIDADES.

AL IGUAL QUE OCURRE CON LAS DISTINTAS EDITORIALES QUE SUELEN DIVIDIR LOS BLOQUES TEMÁTICOS O CONTENIDOS DE MANERA QUE SE ADAPTEN A LOS MESES O TRIMESTRES DE DOCENCIA LECTIVOS.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

SI HACEMOS UNA MEDIA DE LOS TEMAS QUE PRESENTA CADA EDITORIAL QUE HEMOS ESTUDIADO...

...OBTENEMOS UNA MEDIA DE 8,6 TEMAS APROXIMADAMENTE, QUE CORRESPONDE PRÁCTICAMENTE A LOS MESES DEL PERÍODO LECTIVO DE CLASE.

COMO EL DESARROLLO DE ESTE CURRÍCULO SE BASA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL (CÓMIC), EN LUGAR DE REALIZAR UNA INTRODUCCIÓN DE CADA BLOQUE TEMÁTICO, LO QUE SE MUESTRA ES UNA SINOPSIS DE CADA CAPÍTULO DE LA NARRACIÓN.

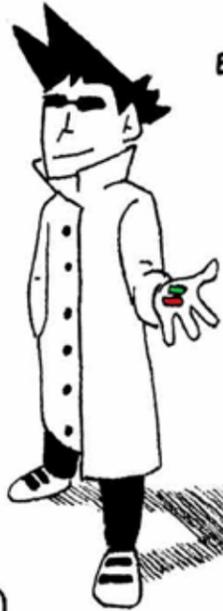
SINOPSIS

EL PERSONAJE PRINCIPAL ES EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, QUE A SU VEZ ES EL NARRADOR Y EL PROPIO AUTOR DEL CÓMIC. BÁSICAMENTE NO SE TRATA DE UNA HISTORIA GENERAL, SINO DE VARIOS CAPÍTULOS INDEPENDIENTES PERO INTERCONECTADOS ENTRE SÍ DEBIDO A QUE EL ARGUMENTO GIRA EN TORNO A LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE EL CURRÍCULO DEL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PLÁSTICA DE LA ESO. LA SUCESIÓN DE "HISTORIAS" PARTE DE UN FICTICIO INSTITUTO, PERO NO TODAS LAS HISTORIAS TRANSCURREN EN ESTE LUGAR...

SINOPSIS POR CAPÍTULOS

BLOQUE 1. LENGUAJE VISUAL.

APARECE EL PROFESOR EN UN LUGAR VACÍO, TODO BLANCO, COMO SI SE TRATASE DE UN ESPACIO CONCEPTUAL O DE UN ENTORNO VIRTUAL. ALLÍ EXPLICA A LOS ALUMNOS LOS FUNDAMENTOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN VISUAL: FINALIDAD Y FUNCIONES DE LA IMAGEN, ELEMENTOS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ETC. PERO ALGO EMPIEZA A FALLAR Y UN NIÑO SE QUITA UN CASO Y APARECEN TODOS LOS ALUMNOS EN UNA SALA DE CINE...



BLOQUE 2. FORMA. LOS VIAJES DE OLIVER.

EN UN BARCO PIRATA AL ESTILO DE LA "PERLA NEGRA" SE VE AL PROFESOR VESTIDO DE CAPITÁN Y A LOS ALUMNOS DE PIRATAS. VAN SURCANDO LOS MARES DE TODO EL MUNDO Y POR CADA PAÍS QUE PASAN EL CAPITÁN LES EXPLICA ALGUNA ANÉCDOTA. CUANDO LLEGAN A TURQUÍA, EL ORIGEN DE LA SANGUINA; CUANDO PASAN POR CHINA, LA TINTA Y EL NACIMIENTO DEL PAPEL, ETC. AL FINAL DEL VIAJE, LLEGAN A PUERTO DONDE ESPERA OTRO GRUPO DE ALUMNOS CON SU PROFESOR. TODO TRANSCURRE EN UN PARQUE DE AVENTURAS.

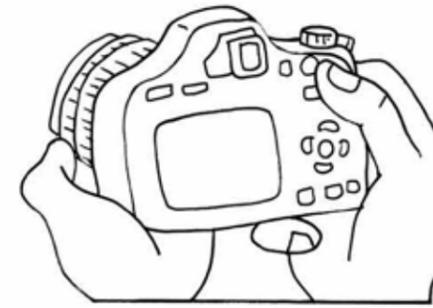


BLOQUE 3. GEOMETRÍA.

ALICIA EN EL PAÍS DE LA GEOMETRÍA.

ALICIA ANDA PERDIDA POR EL CAMPO Y SIN COBERTURA. LLEGA A UN LUGAR MUY EXTRAÑO DONDE VAN APARECIENDO PERSONAJES HISTÓRICOS QUE LE VAN DANDO EXPLICACIONES SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LA GEOMETRÍA, PORQUE PARA VOLVER A CASA TIENE QUE PASAR UNA PRUEBA EN EL CASTILLO DE LAS PUERTAS INFINITAS.

Fig. 6*



BLOQUE 4. VOLUMEN Y ESPACIO.

DÍA DE EXCURSIÓN A UN ESTUDIO DE FOTOGRAFÍA. ALLÍ, EL PROFESOR JUNTO AL TÉCNICO EXPLICARÁ LOS TIPOS DE ILUMINACIÓN Y LAS CLASES DE LUCES FUNDAMENTALES. COMO CASI SIEMPRE, BRUNO HARÁ UNA DE LAS SUYAS, Y TENDRÁN QUE TERMINAR LA LECCIÓN EN CLASE.

BLOQUE 5. COLOR.

CHARLIE Y LA FÁBRICA DE COLORES.

LA FÁBRICA DE COLORES ABRIRÁ SUS PUERTAS OTRO AÑO PARA UNA VISITA ESPECIAL, PERO SÓLO TRES NIÑOS SERÁN LOS ELEGIDOS. EL PROFESOR LE OFRECE LA ÚLTIMA ENTRADA A CHARLIE. EL SEÑOR DE LA FÁBRICA LES ACOMPAÑA DURANTE UN RECORRIDO POR EL INTERIOR A LA VEZ QUE LES VA DANDO EXPLICACIONES SOBRE LOS FUNDAMENTOS DEL COLOR Y SUS PROPIEDADES. PERO AL FINAL OCURRE ALGO INESPERADO...



BLOQUE 6. COMPOSICIÓN.

EL PROFESOR DE DIBUJO DECIDE IMPARTIR ESTA LECCIÓN CON LA AYUDA DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL GIMNASIO. UTILIZANDO LOS DIFERENTES MATERIALES DE DEPORTE, CREAN COMPOSICIONES EQUILIBRADAS, SIMÉTRICAS, ETC.



BLOQUE 7. DISEÑO Y TECNOLOGÍA.

EN ESTE TEMA EL PROFESOR ENSEÑA A LOS ALUMNOS LOS PROCESOS DE TRABAJO QUE SE LLEVAN A CABO A LA HORA DE REALIZAR DISEÑOS, PUBLICIDAD, CÓMICS, CINE, ETC. TALES COMO BOCETOS, STORYBOARDS... PARA ELLO, LES MUESTRA UN ESTUDIO QUE TIENE EN EL INSTITUTO, UN CUARTO PEQUEÑO DONDE HAY UN ORDENADOR, UNA IMPRESORA Y UNA MESA DE LUZ.



LEARNING WITH COMICS

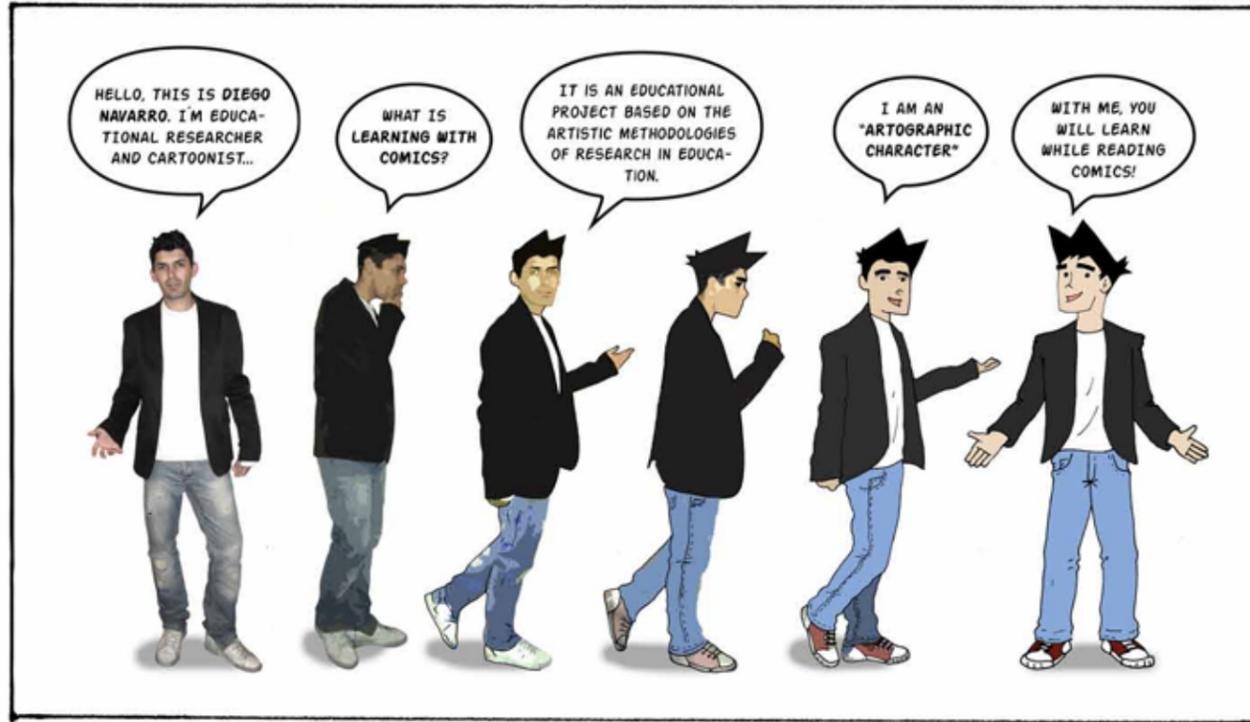
THAT'S TERRIFIC!



Fig. 7*

LEARNING WITH COMICS ES UN PROYECTO DIDÁCTICO QUE SE CENTRA EN LA "INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL", Y QUE TIENE COMO ELEMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS EL CÓMIC Y LAS APPS COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Fig. 8*



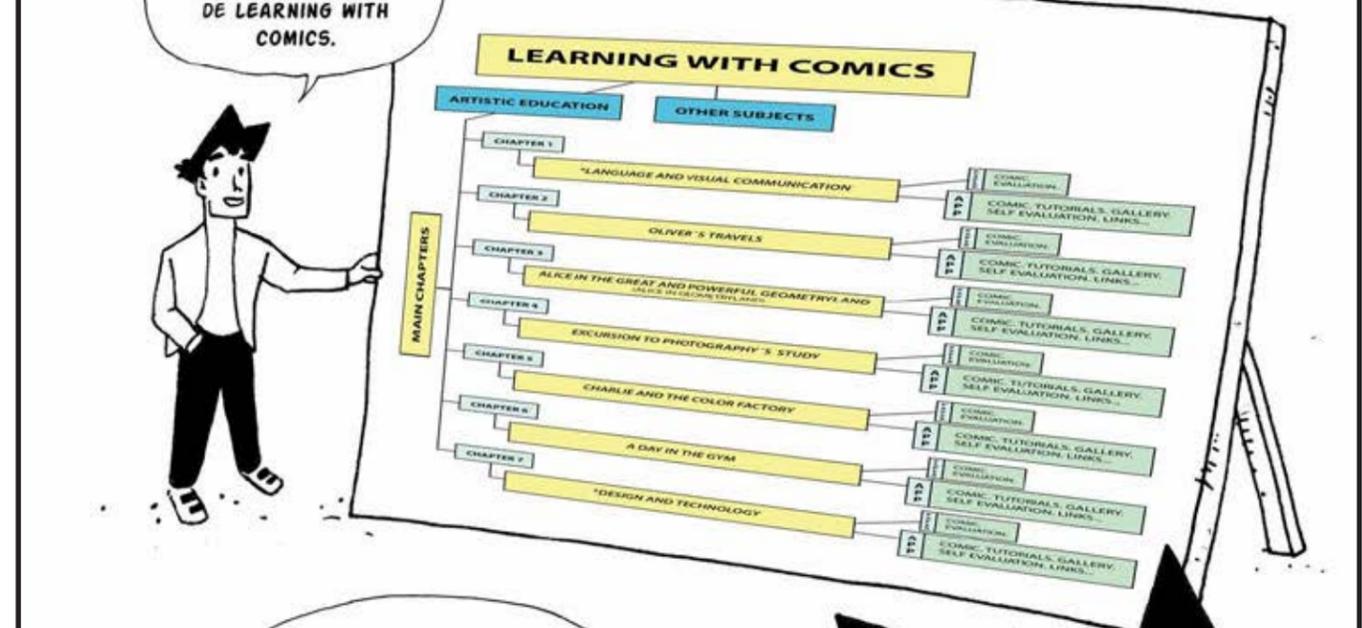
LO QUE PRETENDE LEARNING WITH COMICS NO ES SOLO LIMITAR ESTE PROYECTO A UN CURSO O CURRÍCULO ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SINO ADAPTARLO UNIVERSALMENTE A LAS ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO, PARA QUE PUEDA SERVIR COMO MODELO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO, NO SOLO EN EL ÁMBITO ESPAÑOL, SINO EN EL DE CUALQUIER PAÍS.

ADEMÁS, LEARNING WITH COMICS TOMA COMO PUNTO DE PARTIDA EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PORQUE ESTE PROYECTO SE ENCUENTRA DENTRO DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (ARTS BASED EDUCATIONAL RESEARCH), MÁS CONCRETAMENTE LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS BASADAS EN LAS ARTES VISUALES (VISUAL ARTS BASED EDUCATIONAL RESEARCH), PERO NO PRETENDE QUEDARSE AHÍ, SINO QUE LA INTENCIÓN ES LA DE DESARROLLAR UN PROYECTO TANTO MULTIDISCIPLINAR COMO INTERDISCIPLINAR.

Y ARRIESGANDO UN POCO MÁS, ESTE PROYECTO TIENE LA INTENCIÓN DE SERVIR DE MODELO PARA SU APLICACIÓN, TAMBIÉN, EN OTRAS ETAPAS EDUCATIVAS TALES COMO EDUCACIÓN PRIMARIA, BACHILLERATO, EDUCACIÓN PARA ADULTOS, ETC.

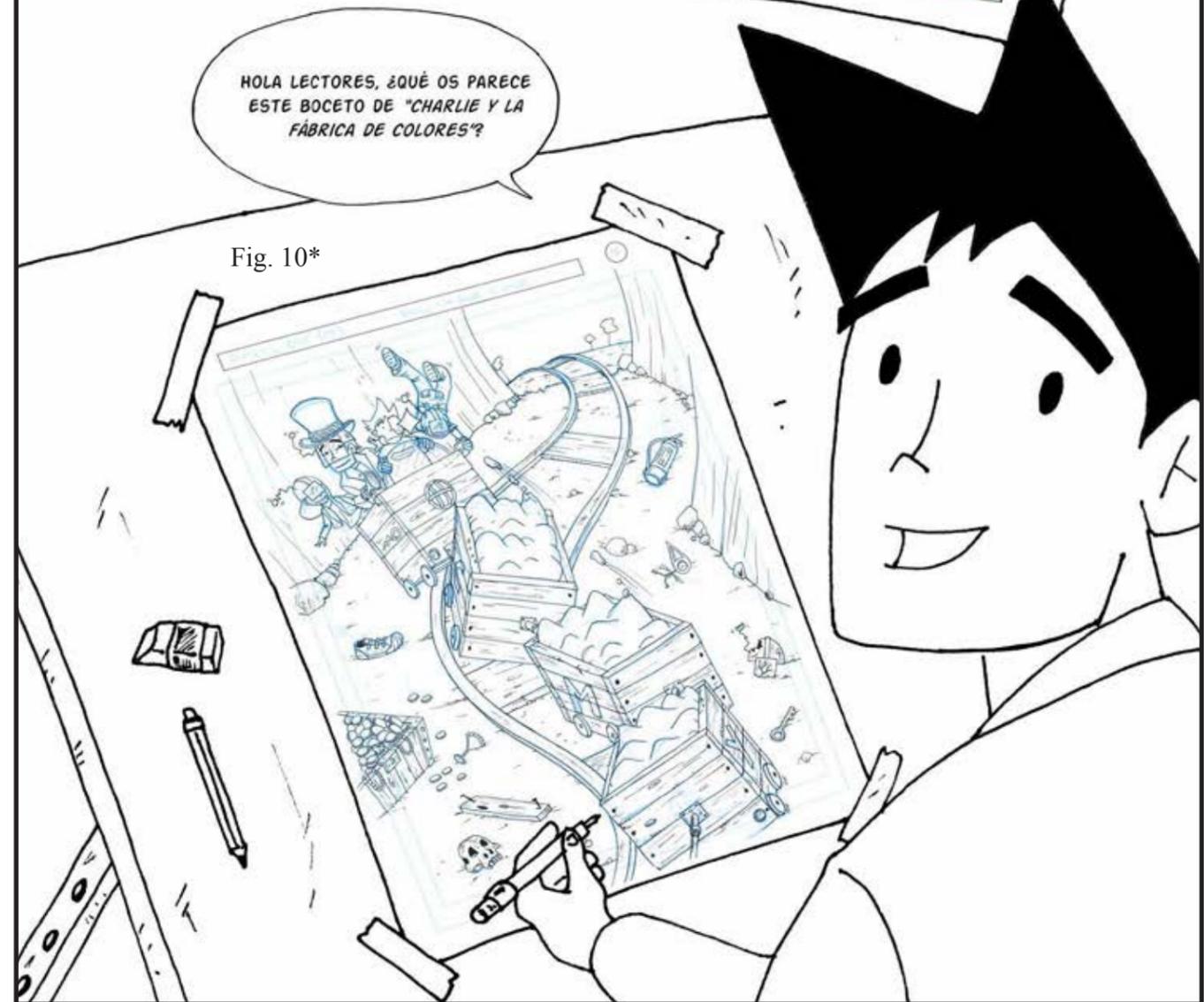
ESTE SERÍA UN DIAGRAMA DEL PROYECTO PRINCIPAL DE LEARNING WITH COMICS.

Fig. 9*



HOLA LECTORES, ¿QUÉ OS PARECE ESTE BOCETO DE "CHARLIE Y LA FÁBRICA DE COLORES"?

Fig. 10*



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL. EL CÓMIC.

DESDE UNA DEFINICIÓN TÉCNICAMENTE CORRECTA PODRÍAMOS DENOMINAR EL TÉRMINO CÓMIC COMO NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL...

...YA QUE, DE HECHO, SE TRATA PRECISAMENTE DE UNA NARRACIÓN, PORQUE CUENTA UNA HISTORIA;

GRÁFICA, PORQUE ESTÁ ILUSTRADA;

Y SECUENCIAL, PORQUE SE PRODUCE UNA SERIE DE ACONTECIMIENTOS BAJO UNA LÍNEA TEMPORAL DETERMINADA.

EISNER (2003: 16) DEFINE LA NARRACIÓN GRÁFICA ASÍ "DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE CUALQUIER NARRATIVA QUE SE SIRVE DE LA IMAGEN PARA TRANSMITIR UNA IDEA".

PERO PARA SIMPLIFICAR A LA HORA DE MENCIONAR DICHO TÉRMINO, UTILIZAREMOS LA PALABRA CÓMIC EN LUGAR DE NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL.

AHORA BIEN, UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL (IEBNGS), TIENE COMO FIN LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL CÓMIC, DESTINADA NO SÓLO A LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, SINO DE CUALQUIER DISCIPLINA EDUCATIVA. EN EL CASO QUE NOS OCUPA ESTA INVESTIGACIÓN, NOS CENTRAREMOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

PARA SITUAR LA IEBNGS DENTRO DE UN MARCO METODOLÓGICO CONCRETO, EL DE LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, MÁS ESPECÍFICAMENTE EN LAS METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS BASADAS EN LAS ARTES VISUALES (VISUAL ARTS BASED EDUCATIONAL RESEARCH) NOS BASAMOS, EN ALGUNAS DE LAS ANOTACIONES DE RICARDO MARÍN, UNA DE LAS FIGURAS MÁS REPRESENTATIVAS EN ESTE CAMPO Y PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, EN ESPAÑA:

"UNA EXCELENTE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PUEDE CONSISTIR EN UN OBJETO O UNA IMAGEN VISUAL (DIBUJOS, MAPAS, GRÁFICOS, PINTURAS, FOTOGRAFÍAS, ÁLBUM DE CÓMIC, ETC.). ESTE TIPO DE INVESTIGACIÓN SERÍA PROPIA DE LA "INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES VISUALES". (MARÍN, 2009: 260).

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES O ARTEINVESTIGACIÓN EDUCATIVA SE FUNDAMENTA EN EL CONJUNTO DE METODOLOGÍAS QUE UTILIZAN LAS IMÁGENES COMO PROCESO Y RESULTADO DE SU INVESTIGACIÓN.

O MÁS ESPECÍFICAMENTE, EN PALABRAS DE MARÍN (2012: 36)

"LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES (VISUAL ARTS BASED EDUCATIONAL RESEARCH) AGRUPA AL CONJUNTO DE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN QUE, INSPIRADAS EN LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES DE LAS ARTES VISUALES, SE DEDICAN A LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DE MANERA QUE LOS DATOS, IDEAS, ARGUMENTOS Y CONCLUSIONES DE ESTAS INVESTIGACIONES SON FUNDAMENTALMENTE IMÁGENES."

ENTRE LOS RASGOS MÁS CARACTERÍSTICOS QUE LA ARTEINVESTIGACIÓN PROPONE COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESTACAMOS ESTE:

"LOS LENGUAJES Y FORMAS REPRESENTACIONALES PRIORITARIAS Y DISTINTIVAS DE LA "ARTEINVESTIGACIÓN" SON LOS VISUALES: LA FOTOGRAFÍA, EL DIBUJO, EL VIDEO, EL CINE, LA PINTURA, LA ESCULTURA, LA ARQUITECTURA, LA ANIMACIÓN, EL DISEÑO GRÁFICO, EL CÓMIC, LA CERÁMICA, LA PUBLICIDAD, LOS SISTEMAS MULTIMEDIA, ETC." (MARÍN, 2009: 260).

EL CÓMIC, COMO LENGUAJE COMUNICATIVO UTILIZA DOS VÍAS: LA PALABRA ESCRITA Y LA IMAGEN.

ESTOS DOS ELEMENTOS ESTÁN INTERCONECTADOS, SI BIEN EL CÓMIC POSEE LA CAPACIDAD DE COMUNICAR ÚNICAMENTE CON LA IMAGEN...

...EL TEXTO NECESITA INDISPENSABLEMENTE DE ÉSTA PARA PODER EXPRESARSE COMO CÓMIC, YA QUE UN CÓMIC SIN IMÁGENES, NO SERÍA UN CÓMIC.

HOLA, ¿QUÉ TE OCURRE?

ESTOY MUY ASUSTADO.

A VECES EL TEXTO PUEDE APARECER COMO UNA ENTIDAD INDEPENDIENTE, PERO SU PAPEL PRINCIPAL ES EL DE ACOMPAÑAR Y REFORZAR EL MENSAJE VISUAL.

SI LA MANIFESTACIÓN ARTÍSTICA POR MEDIO DE LA INTERCONEXIÓN DE LAS FORMAS VISUALES Y ESCRITAS...



...ES UN PAPEL FUNDAMENTAL DE LA A/R/TOGRAFÍA (IRWIN, 2006).



¿SE PUEDE CONSIDERAR AL CÓMIC COMO UNA MANIFESTACIÓN A/R/TOGRÁFICA?



YA QUE EL CÓMIC ES UN MEDIO DE EXPRESIÓN A TRAVÉS DE UN LENGUAJE VISUAL REFORZADO POR LA PALABRA ESCRITA DONDE IMAGEN Y TEXTO PUEDEN ACTUAR COMO ENTES INDEPENDIENTES PERO QUE INTERCONECTADAS COBRAN MÁS FUERZA...

TENGO MIEDO.

ME HAGO PIS.



...Y SI ADEMÁS, AÑADIMOS QUE EL PERSONAJE PRINCIPAL DEL CÓMIC ES EL PROPIO AUTOR QUE ACTÚA COMO PERSONAJE INTRADIÉGÉTICO...



...Y QUE DICHO PERSONAJE/AUTOR ES A SU VEZ INVESTIGADOR, YA QUE LA METODOLOGÍA QUE SIGUE SE BASA EN UNA IEBAV, ¿PODRÍAMOS ESTAR HABLANDO DE A/R/TOGRAFÍA?

PORQUE UNA IEBAV CONLLEVA UN PROCESO ARTÍSTICO (INVESTIGADOR/ARTISTA).



Y ADEMÁS ESTE PROCESO GIRA ENTORNO AL ÁMBITO EDUCATIVO, ES DECIR, ESTÁ DIRIGIDO A LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE (INVESTIGADOR/ARTISTA/DOCENTE).



ENTONCES PODRÍAMOS DECIR QUE SÍ, QUE UN CÓMIC DIDÁCTICO CON ESTAS CARACTERÍSTICAS SE PUEDE INCLUIR DENTRO DE LAS ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN DE LA A/R/TOGRAFÍA.



HOLA, SOY A/R/TOGRAPHIC MAN.

HOLA, YO SOY FLASH.



¿TE APETECE UN CAFÉ?

NO PUEDO...



...

TENGO LA TENSIÓN ALTA.





AUNQUE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL, SE GENERE EN EL SENO DE LA ARTEINVESTIGACIÓN EDUCATIVA...



AL IGUAL QUE OCURRE, POR EJEMPLO, CON LA FOTOGRAFÍA SEGÚN JOAQUÍN ROLDÁN (2012: 42)

"UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA FOTOGRAFÍA ES AQUELLA QUE UTILIZA LAS IMÁGENES Y LOS PROCESOS FOTOGRÁFICOS PARA INDAGAR EN LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE"



UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL PERSIGUE RESOLVER LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UN LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO PROPIO.



DE LA MISMA MANERA QUE EXPRESA ROLDÁN (2012: 42)

"NO EXISTE UNA ÚNICA MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN BASADA EN LA FOTOGRAFÍA PORQUE LOS MODOS EN QUE DICHAS INVESTIGACIONES UTILIZAN IMÁGENES FOTOGRÁFICAS SON MUY DIVERSOS"

ESO MISMO OCURRE CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN EL CÓMIC, ES DECIR, NO EXISTE UN ÚNICO CAMINO, YA QUE LAS DISCIPLINAS A LAS QUE PUEDE IR DIRIGIDO UN CÓMIC SON DIVERSAS, COMO DIVERSOS SON SUS CONTENIDOS DIDÁCTICOS Y COMO VARIADOS PUEDEN SER LOS ARGUMENTOS QUE LO DESARROLLEN.



DE FORMA GENERALIZADA, UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL ES AQUELLA QUE UTILIZA LOS RECURSOS GRÁFICO-NARRATIVOS DEL CÓMIC JUNTO CON LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE LA DISCIPLINA A LA QUE VA DIRIGIDA, PARA CONSEGUIR UNA METODOLOGÍA QUE FACILITE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UN LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO PROPIO Y ORIGINAL.



Y DE FORMA ESPECÍFICA, UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL ES AQUELLA QUE UTILIZA LOS RECURSOS GRÁFICO-NARRATIVOS DEL CÓMIC JUNTO CON LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PARA CONSEGUIR UNA METODOLOGÍA DIDÁCTICA QUE FACILITE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DICHA DISCIPLINA.

ESTAS SERÍAN ALGUNAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL PROPIO ÁMBITO DEL CÓMIC Y DE UNA DISCIPLINA DETERMINADA:



- EL ARGUMENTO, FICTICIO O REAL, NO DEBE ALTERAR LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE LA DISCIPLINA A INVESTIGAR.
- CONTENIDOS Y LENGUAJE ADECUADOS A LA EDAD DEL LECTOR AL QUE SE DIRIGE. DE ACUERDO CON JAVIER ABAD (2008: 48) "POR MUY INTERESANTES QUE SEAN LOS DATOS QUE SE INTENTE ENSEÑARNOS, SI NO ESTÁN ACORDES CON LA EDAD Y LAS CIRCUNSTANCIAS DE NUESTRA VIDA, NO PENETRAN NI SE CONVIERTEN EN EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE".
- DEBE EXISTIR UN ARGUMENTO PARALELO A LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS. NO SE TRATA SOLO DE EXPLICAR UNOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS A TRAVÉS DE DIBUJOS, SINO DE QUE EL DESARROLLO DE LAS EXPLICACIONES TENGAN SU PROPIA HISTORIA.
- EL ARGUMENTO DE CUALQUIER HISTORIA DEBE SEGUIR EL RITMO DE LA SOCIEDAD ACTUAL, ES DECIR, TECNOLOGÍA, RITMO DE VIDA, MODA, LENGUAJE VERBO-ICÓNICO, ETC. A NO SER QUE LA PROPIA NARRACIÓN REQUIERA ALGO DISTINTO Y LO JUSTIFIQUE COMO TAL.
- EL GRADO DE ICONOCIDAD VISUAL DEBE AJUSTARSE AL RITMO DE LECTURA ESTIMADO. UN DIBUJO EXCESIVAMENTE DETALLADO PUEDE RALENTIZAR EL RITMO DE LECTURA, Y UN DIBUJO MUY SENCILLO PUEDE NO AJUSTARSE A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIA. DE ACUERDO CON MCCLLOUD (2005: 31) "[...] EL SIMPLIFICAR LOS PERSONAJES E IMÁGENES CON UN PROPÓSITO PUEDE SER UN INSTRUMENTO EFICAZ A LA HORA DE CONTAR UNA HISTORIA" Y MÁS ADELANTE AÑADE (2005: 41) "CUANDO UNO SE SIRVE DE LA CARICATURA EN UNA NARRACIÓN GRÁFICA, EL MUNDO DE ESA HISTORIETA PUEDE PARECERNOS REBOSANTE DE VIDA".

ENTRE LAS VENTAJAS QUE CONSIDERAMOS QUE TIENE EL CÓMIC COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA PODEMOS DESTACAR, ENTRE OTRAS:



EL LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO FACILITA LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS.

COMO DICEN FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 112) "AL UNIR IMAGEN Y TEXTO, EL CÓMIC ESTABLECE ASOCIACIONES QUE FACILITAN UNA MAYOR COMPRENSIÓN, ASIMILACIÓN Y MEMORIZACIÓN DE MUCHOS TEMAS. ¿CUÁLES SON LOS QUE MEJOR SE PRESTAN A SER EXPLICADOS EN CÓMIC? [...] EN GENERAL, TODOS AQUELLOS TEMAS QUE, DE FORMA IMPLÍCITA, TENGAN UNA ESTRUCTURA NARRATIVA. LAS POSIBILIDADES SON AMPLÍSIMAS, Y, DESGRACIADAMENTE, LA OFERTA EDITORIAL DE CÓMICS DIDÁCTICOS ES MUY ESCASA".



SU APARIENCIA VISUAL LE CONFIERE UN CARÁCTER MÁS ATRACTIVO.

COMO VUELVEN A DECIR FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 115-116) "[...] SU NATURALEZA VERBO-ICÓNICA LE CONVIERTE EN UNO DE LOS MEDIOS MÁS EFICACES EN LA ESCUELA, A LA VEZ QUE ES BARATO Y ASEQUIBLE [...] TRATA DE PROVOCAR EN EL ALUMNO UNA ACTITUD RECEPTIVA QUE PERMITA UNA IMPLICACIÓN ACTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE".



FACTOR AFECTIVO.

LA COMPARACIÓN O RELACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS POR PARTE DE LAS HISTORIAS CON SITUACIONES COTIDIANAS DE LA VIDA REAL, CREA UN NIVEL AFECTIVO QUE FACILITA EL APRENDIZAJE Y LA LECTURA DE LOS CONTENIDOS A TRAVÉS DEL CÓMIC. ESA FAMILIARIZACIÓN LA EXPRESAN, POR UN LADO MC CLOUD (2009: 121) "EL QUE UN DIBUJO PUEDA SUSCITAR UNA EMOCIÓN O RESPUESTA SENSIBLE POR PARTE DEL LECTOR ES CAPITAL PARA EL ARTE DEL CÓMIC"; Y POR OTRO LADO MARINA ALONSO (2010: 14) "LAS IMÁGENES EVOCAN RECUERDOS Y DESENCADENAN EN LA MENTE DE LOS ALUMNOS UNA SERIE DE EMOCIONES POSITIVAS QUE CREAN UN AMBIENTE AGRADEBLE, DISMINUYEN LA ANSIEDAD Y AUMENTAN LA CONCENTRACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN. ESTE PROCESO SUGESTIVO SE ACTIVA DE MANERA SIGNIFICATIVA CUANDO UTILIZAMOS EL CÓMIC EN EL AULA, PUESTO QUE, COMO YA HEMOS DICHO, ESTOS ESTÁN PRESENTES EN MÚLTIPLES MANIFESTACIONES DE LA VIDA SOCIAL".



FOMENTO DE LA CREATIVIDAD.

TANTO LA LECTURA COMO LA PRÁCTICA DEL CÓMIC INFLUYEN EN LA CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS/AS INCITANDO A LA CREACIÓN DE NUEVAS HISTORIAS O SITUACIONES. RESPECTO A ESTE SENTIDO, FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 7) AÑADEN "DURANTE NUESTRA EXPERIENCIA HEMOS CONSTATADO QUE EL CÓMIC MOTIVA Y ENTRETIENE, FAVORECE EL APRENDIZAJE, ESTIMULA LA CREATIVIDAD, ES UNA VENTANA AL MUNDO, FACILITA LA <ALFABETIZACIÓN> EN EL LENGUAJE DE LA IMAGEN [...]".



ADEMÁS, MARINA ALONSO SEÑALA OTRO PUNTO INTERESANTE:

"OTRO FACTOR QUE CONVIERTE EL CÓMIC EN UN RECURSO IDÓNEO PARA SU UTILIZACIÓN EN EL AULA ES EL HECHO DE QUE LA DIMENSIÓN CREATIVA TIENE FUERTES VÍNCULOS CON UN COMPONENTE DE GRAN IMPORTANCIA EN EL CÓMIC: EL HUMOR. LA RISA NOS HACE VER LAS COSAS DESDE UN PUNTO DE VISTA DIFERENTE, QUE SE ALEJA DE NUESTROS PARÁMETROS COTIDIANOS, DÁNDO NOS ASÍ UNA NUEVA PERSPECTIVA DE LA REALIDAD. EN DEFINITIVA, NOS LIBERA DEL PENSAMIENTO RACIONAL QUE PRIMA EN LA ESCUELA TRADICIONAL, PERMITIÉNDONOS LA CREACIÓN DE MUNDOS NUEVOS" (ALONSO, 2010: 25).

ALGUNOS DE LOS INCONVENIENTES QUE PUEDE SUSCITAR EL USO DE UN CÓMIC DIDÁCTICO EN EL AULA PODRÍAN SER:



- DESDE UN PANORAMA ARTÍSTICO, APUNTA MC CLOUD (2001: 7-15) "[...] A NIVEL POPULAR, LOS CÓMICS SIGUEN RELEGADOS A UN ESTATUS INFERIOR AL ARTE. UN ESTATUS QUE ALGUNOS TRATAN DE CAMBIAR Y QUE OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD TRATAN DE MANTENER [...] LAS FORMAS ARTÍSTICAS DE LOS CÓMICS DEBEN RECONOCERSE COMO CAPACES DE LOGRAR LAS MISMAS COTAS QUE OTRAS ARTES COMO LA PINTURA O LA ESCULTURA".

- DESDE UN PUNTO DE VISTA EDUCATIVO, TAMBIÉN AÑADE MC CLOUD (2001: 15) "LAS INSTITUCIONES LEGISLATIVAS Y EDUCATIVAS DEBEN SUPERAR LOS PREJUICIOS POPULARES Y TRATAR A LOS CÓMICS CON TOTAL JUSTICIA".

- FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 11) AFIRMAN QUE "LA ESCUELA APENAS SE OCUPA DE "ALFABETIZAR" EN EL LENGUAJE DE LA IMAGEN, Y SIGUE AFERRADA AL ESTUDIO EXCLUSIVO DEL LENGUAJE ESCRITO".

WILL EISNER (2002: 7) PROPONE, ACERCA DEL CONTENIDO: "CLARO ESTÁ QUE UN INTERÉS PEDAGÓGICO PROPORCIONARÍA UN CLIMA MÁS BENIGNO PARA LA CREACIÓN DE CONTENIDOS MÁS DIGNOS Y LA EXPANSIÓN DEL MEDIO EN GENERAL. PERO A MENOS QUE EL CÓMIC NO SE CENTRE EN HISTORIAS DE MAYOR ALCANCE, ¿CÓMO PRETENDE RECIBIR UNA CRÍTICA SERIA E INTELLECTUAL? CON UN BUEN DIBUJO SIN MÁS NO BASTA".



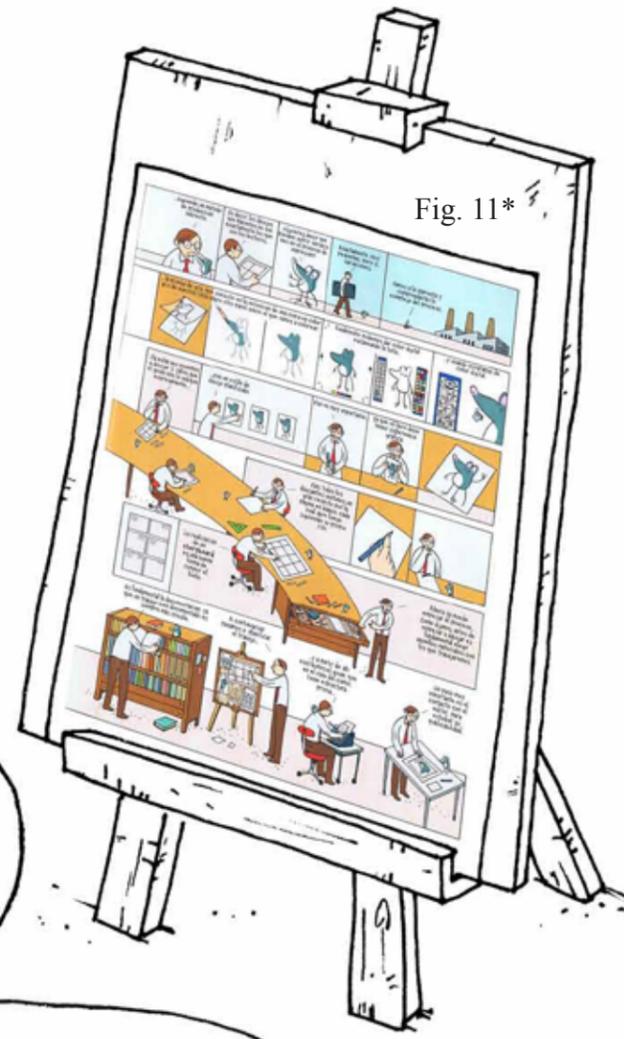
EN DEFINITIVA, UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL TIENE COMO FIN EL DESARROLLO DE UN CÓMIC DIDÁCTICO.

UN EJEMPLO DE CÓMIC DIDÁCTICO ES ANATOMÍA DE UNA HISTORIETA (2004) DE SERGIO GARCÍA, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, EN ESPAÑA, QUE USA EL PROPIO MEDIO PARA EXPLICAR EL PROCESO DE CREACIÓN DE UNA HISTORIETA.



EXISTE UNA NARRACIÓN GRÁFICA SECUENCIAL, ASÍ COMO UNA SERIE DE CONTENIDOS DIDÁCTICOS, ADEMÁS DE UN LENGUAJE GRÁFICO-NARRATIVO ADECUADO A UN LECTOR DETERMINADO. EN ESENCIA, PODEMOS DECIR QUE ESTAMOS HABLANDO DE UN CÓMIC DIDÁCTICO.

RICARDO MARÍN (2006: 264-265) ANALIZA ESTA OBRA, ENTRE OTRAS, Y ESTABLECE UNA SERIE DE CARACTERÍSTICAS QUE LA ATRIBUYEN A UNA...



...INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES VISUALES:

1
EL PROBLEMA CENTRAL QUE ABORDAN ES "EDUCATIVO": SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

2
HAN TENIDO UNA REPERCUSIÓN IMPORTANTE EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA. ALGUNOS DE ELLOS SON OBRAS CLAVE DE LOS PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES. (MARÍN, 1997).

3
EN TODOS ELLOS, ESTÁN ENTELAZADAS LA INNOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CREACIÓN DE LAS IMÁGENES QUE EVIDENCIAN EL INTERÉS DE ESOS CONTENIDOS. LA RELACIÓN ENTRE IMÁGENES Y TEXTOS, E INCLUSO EL PROPIO DISEÑO EDITORIAL DE LA PUBLICACIÓN ESTÁ EN FUNCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA QUE SE HA LLEVADO A CABO.

EL CÓMIC Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR

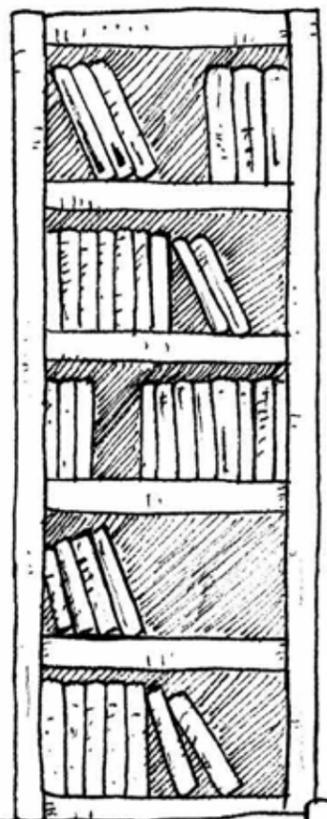
EL CÓMIC COMO ELEMENTO COMUNICATIVO Y ARTÍSTICO



EL CARÁCTER NARRATIVO DEL CÓMIC LE CONFIERE PER SE UN VALOR COMUNICATIVO, Y SI ADEMÁS,

SE TIENE EN CUENTA LA DIVERSIDAD DE TEMAS QUE ABARCA: SOCIAL, POLÍTICO, DIDÁCTICO, SEXUAL, FICCIÓN, ETNOGRÁFICO, PUBLICITARIO, ETC.

SE CONVIERTE, ENTONCES, EN UN IMPORTANTE MEDIO DE COMUNICACIÓN DE MASAS, TAL Y COMO SEÑALA MCCLLOUD (2001: 7)



"[...] EL LUGAR QUE OCUPAN LOS CÓMICS DENTRO DE LA SOCIEDAD ES VITAL, YA QUE ES UNA DE LAS POCAS FORMAS QUE EXISTEN DE COMUNICACIÓN PERSONAL... EN UN MUNDO DE CONDUCTAS AUTOMATIZADAS Y MARKETING CORPORATIVO EN MASA."



EL FIN DE LA COMUNICACIÓN ES, PRIMERO, TRANSMITIR UN MENSAJE.



Y SEGUNDO, QUE ESE MENSAJE SEA COMPRENDIDO.



SI EL ÚLTIMO FACTOR NO FUNCIONA, LA COMUNICACIÓN NO TIENE SENTIDO.



PERO EL PROBLEMA QUE TIENEN LOS CÓMICS NO ES ALGO INTRÍNSECO, SINO QUE VIENE DEL EXTERIOR, ES DECIR, AÚN EN PLENO SIGLO XXI SE TIENE UN CONCEPTO MUY DESVALORIZADO SOBRE EL POTENCIAL DE ESTE MEDIO. ASÍ LO EXPRESA MCCLLOUD (2001: 57)

"LA CAPACIDAD DE LOS CÓMICS PARA EXPRESAR DIVERSOS SIGNIFICADOS ESTÁ TAN MARGINADA QUE CUALQUIER DEMOSTRACIÓN ES UN ACONTECIMIENTO. TEMÁTICAS ENTERAS TRATADAS EN PROFUNDIDAD EN OTROS MEDIOS PERMANECEN PRÁCTICAMENTE VIRGENES EN LOS CÓMICS".



TODAVÍA SE LE VE COMO UN MERO PRODUCTO DE ENTRETENIMIENTO.

RESPECTO A ESTE SENTIDO, EISNER (2003: 3) AÑADE "CÓMO RESULTA TAN FÁCIL LEER CÓMICS, ESTOS SE HAN GANADO LA REPUTACIÓN DE SER ALGO PROPIO DE GENTE DE POCAS LUCES Y DE COEFICIENTE INTELLECTUAL LIMITADO. Y, A DECIR VERDAD, DURANTE DÉCADAS EL CONTENIDO DE LAS HISTORIAS DE LOS CÓMICS ESTABAN CONCEBIDAS PARA UN PÚBLICO DE ESAS CARACTERÍSTICAS."



POR ESTE MOTIVO HAY QUE TENER EN CUENTA QUÉ HISTORIA QUEREMOS CONTAR.



Y PARA QUIÉN QUEREMOS CONTARLA.



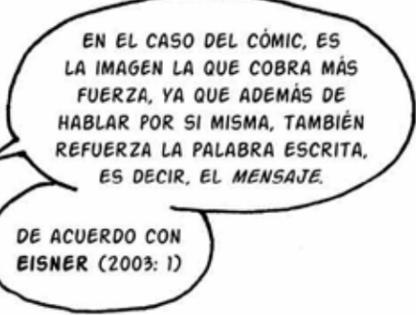
ASÍ LO ACLARA EISNER (2003: 47)

"[...] EL PERFIL DEL LECTOR, SU EXPERIENCIA Y CARACTERÍSTICAS CULTURALES SON DE SUMA IMPORTANCIA A LA HORA DE CONTARLE UNA HISTORIA. LA COMUNICACIÓN, PARA LLEGAR A SER TAL, DEPENDE DE LA MEMORIA DE EXPERIENCIAS Y DEL VOCABULARIO VISUAL DEL LECTOR".



OTRO FACTOR DETERMINANTE ES CÓMO QUEREMOS CONTAR UNA HISTORIA.

PARA ELLO, PODEMOS DIFERENCIAR DOS FORMAS DE COMUNICACIÓN: MEDIANTE LA PALABRA, ESCRITA O HABLADA, Y MEDIANTE LA IMAGEN.



EN EL CASO DEL CÓMIC, ES LA IMAGEN LA QUE COBRA MÁS FUERZA, YA QUE ADEMÁS DE HABLAR POR SI MISMA, TAMBIÉN REFUERZA LA PALABRA ESCRITA, ES DECIR, EL MENSAJE.

DE ACUERDO CON EISNER (2003: 1)

"EL CÓMIC ES, POR ESENCIA, UN MEDIO VISUAL COMPUESTO DE IMÁGENES. SI BIEN LA PALABRA CONSTITUYE UNO DE SUS COMPONENTES VITALES, SON LAS IMÁGENES LAS QUE CARGAN CON EL PESO DE LA DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN. IMÁGENES COMPRENSIBLES PARA TODO EL MUNDO, REALIZADAS CON LA INTENCIÓN DE IMITAR O EXAGERAR LA REALIDAD [...]".



YA LO DIJO CON OTRAS PALABRAS MCCLLOUD (2008: 29)

UNA COMBINACIÓN CREATIVA DEL TEXTO Y LAS IMÁGENES PUEDE FACILITAR UNA MEJOR ASIMILACIÓN DE LOS CONTENIDOS IMPLÍCITOS EN UNA NARRACIÓN. PERO OJO, PORQUE UNA IMAGEN O DIBUJO, POR MUY CREATIVA O ELABORADA QUE SEA, SI NO LOGRA COMUNICAR, EL MENSAJE NO LLEGARÁ AL LECTOR...

ADemás, UNAS PÁGINAS ANTES, TAMBIÉN AÑADE MCCLLOUD (2008: 26)

"PUEDE QUE YA SEAS CAPAZ DE DIBUJAR COMO MIGUEL ÁNGEL, PERO SI ESO NO COMUNICA, SE MORIRÁ EN LA PÁGINA [...]".

"NO IMPORTA QUE ESTILO DE IMAGEN ELIJAS, EL PRIMERO Y MÁS IMPORTANTE TRABAJO DE TUS DIBUJOS ES COMUNICARSE RÁPIDA, CLARA Y ABSORBENTEMENTE CON EL LECTOR".



PERO, AUNQUE LAS IMÁGENES CARGUEN CON EL PESO DE LA NARRACIÓN DE LA HISTORIA (EISNER, 2003: 1), DEBE HABER UN VÍNCULO ESPECIAL CON EL TEXTO PARA QUE LA COMUNICACIÓN EXISTA. ESTA ES UNA DE LAS "OBLIGACIONES" DEL CÓMIC, A EXCEPCIÓN DE LOS CÓMICS "MUDOS".

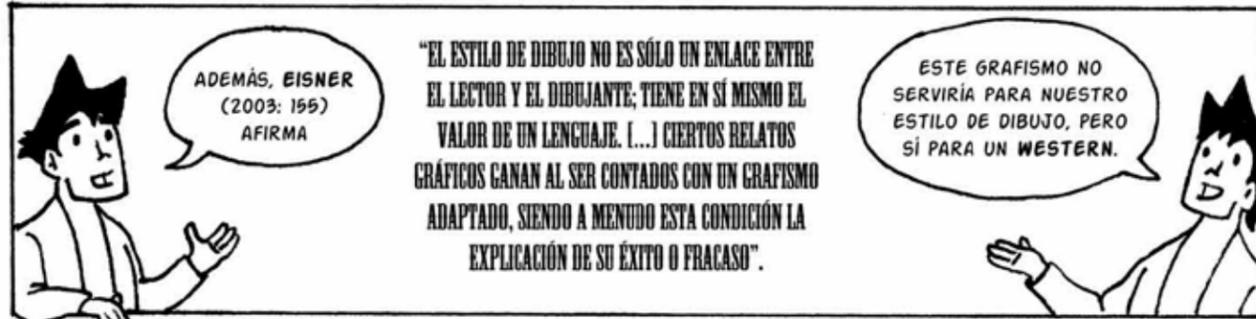
MCCLLOUD (2005: 135) HABLA ASÍ DE LAS PALABRAS

DE HECHO, LA PROPIA "PALABRA" SE INCLUYE DENTRO DEL CONTEXTO ARTÍSTICO DEL CÓMIC YA QUE ES UN ELEMENTO MAS DE LA REPRESENTACIÓN VISUAL DE LA NARRACIÓN. ASÍ LO DICE MCCLLOUD (2005: 8)

"NI QUE DECIR TIENE QUE LAS PALABRAS, MÁS QUE CUALQUIER OTRO TIPO DE SÍMBOLOS VISUALES TIENEN EL PODER DE DESCRIBIR EN SU TOTALIDAD EL MUNDO DE LOS SENTIDOS Y DE LAS EMOCIONES".

"LAS LETRAS SON IMÁGENES ESTÁTICAS [...] CUANDO ESTÁN DISPUESTAS EN UNA SECUENCIA DELIBERADA UNAS JUNTO A OTRAS, LAS LLAMAMOS PALABRAS!"

"EL TEBEO SE PRESENTA POR TANTO COMO MENSAJE NARRATIVO, CONSECUENCIA DERIVADA DIRECTAMENTE DE LA RELACIÓN DIACRÓNICA MARCADA POR LA DOMINANCIA DEL VECTOR DE SEGUIMIENTO DEL TEXTO, DE BASE CLARAMENTE DIACRÓNICA. LA IGNORANCIA O EL OLVIDO DE ESTA EXIGENCIA HA LLEVADO A PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS POCO EFICACES".
(RODRÍGUEZ, 1988: 28)



"EL ESTILO DE DIBUJO NO ES SÓLO UN ENLACE ENTRE EL LECTOR Y EL DIBUJANTE; TIENE EN SÍ MISMO EL VALOR DE UN LENGUAJE. [...] CIERTOS RELATOS GRÁFICOS GANAN AL SER CONTADOS CON UN GRAFISMO ADAPTADO, SIENDO A MENUDO ESTA CONDICIÓN LA EXPLICACIÓN DE SU ÉXITO O FRACASO".

CUANDO HABLAMOS DE CÓMIC COMO ELEMENTO ARTÍSTICO, NO LO HACEMOS EN EL SENTIDO CRÍTICO MENCIONADO POR MCCLLOUD (2001: 48) "PINTA UN CÓMIC SOBRE UN LIENZO Y ENMÁRCALO, Y ALGUNOS LO CONSIDERARÁN ARTE SÓLO POR SU FORMA FÍSICA", SINO COMO UN ELEMENTO EN SU EXPRESIÓN ARTÍSTICA.

ES DECIR, EL ESTILO DE DIBUJO Y LA TÉCNICA SERÁN CLAVES A LA HORA DE QUÉ HISTORIA CONTAR, CÓMO REPRESENTARLA Y PARA QUIÉN VA DIRIGIDA.

COMO EN ESTE CASO, EL TIPO DE LECTOR AL QUE NOS DIRIGIMOS SE TRATA DE ALUMNOS/AS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SE HA OPTADO POR ELEGIR UN ESTILO DE DIBUJO SENCILLO Y CÓMICO, Y UNA TÉCNICA DE COLOREADO DIGITAL, CON EL FIN DE NO ENTORPECER EL RITMO DE LA HISTORIA, YA QUE NO SE TRATA DE UN CÓMIC DE ENTRETENIMIENTO EN EL QUE EL LECTOR PUEDE INTERRUPTIR SU LECTURA SIN AFECTAR A LA COMPRENSIÓN DE LA MISMA, SINO QUE PARTE DE UN GUIÓN BASADO EN UNOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS, LOS CUALES NECESITAN UN RITMO DE ASIMILACIÓN DETERMINADO, DEPENDIENDO DE LA DIFICULTAD O DEL MOMENTO DE LA HISTORIA.



FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 116) HABLAN DE "CÓMIC PARA MOTIVAR" DONDE SE ABORDAN LAS REALIDADES SOCIALES MÁS PRÓXIMAS.

"TRATA DE PROVOCAR EN EL ALUMNO UNA ACTITUD RECEPTIVA QUE PERMITA UNA IMPLICACIÓN ACTIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE".
(FERNÁNDEZ Y DÍAZ, 1990: 116)

ESTE ES UNO DE LOS OBJETIVOS QUE TRATAMOS DE ABORDAR CON EL USO DEL CÓMIC EN EL AULA Y DEL QUE HABLAREMOS MÁS ADELANTE.



EL CÓMIC COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

ANTES DE NADA, NO HAY QUE CONFUNDIR EL USO DEL CÓMIC COMO MANUAL DIDÁCTICO DEL PROPIO MEDIO Y EL USO DEL CÓMIC COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE UNA DISCIPLINA DETERMINADA.



COMO MANUAL DIDÁCTICO, EL CÓMIC PRETENDE ENSEÑAR A DIBUJAR Y A ESTIMULAR LA CREATIVIDAD MEDIANTE LOS RECURSOS GRÁFICO-PLÁSTICOS DEL PROPIO MEDIO, ESTO ES, EL FIN DEL CÓMIC COMO MANUAL DIDÁCTICO ES APRENDER DIBUJANDO CÓMICS.

COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA, SE PRETENDE ENSEÑAR A TRAVÉS DEL CÓMIC, ES DECIR, APRENDER LEYENDO CÓMICS. AQUÍ ESTARIAMOS HABLANDO DE UN CÓMIC DIDÁCTICO, Y ESTO IMPLICA UN USO MULTIDISCIPLINAR DEL MISMO YA QUE SE PUEDE APLICAR A DIFERENTES DISCIPLINAS, EN NUESTRO CASO, HABLARIAMOS DE CURRÍCULOS.

EL CÓMIC NO SÓLO ES UN MEDIO DE COMUNICACIÓN QUE PRETENDE ENTRETENER, SINO QUE TAMBIÉN INTENTA PERSUADIR (FERNÁNDEZ Y DÍAZ, 1990: 26), CON ESTO SE QUIERE DECIR QUE LA FINALIDAD DE ESTE MEDIO COMO RECURSO DIDÁCTICO ES LA DE FACILITAR EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE UNA LECTURA MÁS ENTRETENIDA.

COMO DICEN FERNÁNDEZ Y DÍAZ (1990: 10) "LOS CÓMICS, COMO CUALQUIER OTRO MEDIO DE EXPRESIÓN, SON UN TESTIMONIO DE SU TIEMPO. DIRECTA O INDIRECTAMENTE, REFLEJAN LA REALIDAD SOCIAL DE UNA ÉPOCA O DE UN PAÍS."

POR ESTO, UN CÓMIC DIDÁCTICO NO SOLO APORTA UNA SERIE DE CONTENIDOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS, SINO QUE REFLEJA EL MOMENTO QUE SE VIVE ACTUALMENTE EN LA SOCIEDAD, MODA, TECNOLOGÍAS, COSTUMBRES... ADEMÁS, INTENTA REPRODUCIR SITUACIONES EN LAS QUE EL LECTOR SE PUEDA SENTIR IDENTIFICADO CON LOS PERSONAJES O CON LA NARRACIÓN.

COMO OPINA EISNER (2003: 86)

"EL PÚBLICO SE INTERESA POR LAS AVENTURAS DE LOS PERSONAJES CON LOS QUE PUEDE IDENTIFICARSE. SE PRODUCE ALGO MUY PERSONAL CUANDO EL LECTOR COMPARTE EL PUNTO DE VISTA Y LA EXPERIENCIA DE UNO DE LOS PROTAGONISTAS".



ASÍ, EN ALICIA EN EL PAÍS DE LA GEOMETRÍA, SE REALIZA UNA VERSIÓN A PARTIR DE UNA HISTORIA MUY CONOCIDA, DONDE EL LECTOR, ALUMNO EN ESTE CASO, SE PUEDE SENTIR IDENTIFICADO CON LA NARRACIÓN. NO SE TRATA DE COPIAR UNA IDEA, SINO DE TRABAJAR A PARTIR DE HISTORIAS YA CONOCIDAS Y ACEPTADAS EMOTIVAMENTE POR EL LECTOR.



EN CHARLIE Y LA FÁBRICA DE COLORES, OCURRE LO MISMO, SE PARTE DE UNA HISTORIA YA CONOCIDA Y SE REALIZA UNA VERSIÓN DE LA MISMA ADAPTANDO SU ARGUMENTO A UNOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DETERMINADOS. ¿QUÉ SE PRETENDE CON ESTO? PUES, FAMILIARIZARSE CON LA HISTORIA PARA ASIMILAR MEJOR DICHS CONTENIDOS.



SIN EMBARGO, EN EL CAPÍTULO 4, VOLUMEN Y ESPACIO, NO SE PARTE DE UNA HISTORIA DE FICCIÓN O FANTASÍA DETERMINADA, SINO QUE EL ARGUMENTO SE CENTRA EN UNA SITUACIÓN QUE PODRÍA SER REAL, COMO EN ESTE CASO, SE TRATA DE UNA EXCURSIÓN A UN ESTUDIO DE FOTOGRAFÍA DONDE EL PROFESOR, JUNTO A UN TÉCNICO EXPLICA LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS DE DICHO TEMA.



NO SE TRATA DE QUE EL LECTOR SE PUEDA IDENTIFICAR SOLAMENTE CON UNA HISTORIA, SINO QUE SE IDENTIFIQUE TAMBIÉN CON LOS PERSONAJES O PROTAGONISTAS, YA QUE ÉSTOS VISTEN, ACTÚAN, Y HABLAN COMO EN LA REALIDAD, CADA UNO CON UNA PERSONALIDAD DIFERENTE.



LA "MAGIA" DEL CÓMIC PUEDE HACER QUE OCURRAN COSAS INCREÍBLES, SURREALISTAS, EN UNA HISTORIA, PERO SI LA NARRACIÓN LLEVA CONSIGO UNA SERIE DE CONTENIDOS DIDÁCTICOS, HAY QUE ADAPTAR LA REPRESENTACIÓN DE MANERA QUE NO AFECTE A DICHS CONTENIDOS.



POR EJEMPLO, EN ALICIA EN EL PAÍS DE LA GEOMETRÍA, APARECE POR UN LADO ARQUÍMEDES MOSTRANDOLE A ALICIA LA CONSTRUCCIÓN BÁSICA DE POLÍGONOS, Y POCO DESPUÉS APARECE GASPARD MONGE EXPLICÁNDOLE LOS FUNDAMENTOS DEL SISTEMA DIÉDRICO. ESTOS DOS PERSONAJES PERTENECEN A ÉPOCAS MUY DISTINTAS, PERO ESTO NO SUPONE NINGÚN INCONVENIENTE PORQUE NO ALTERA NI MODIFICA LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL CÓMIC FRENTE AL LIBRO DE TEXTO TRADICIONAL

ESTAS SON ALGUNAS DE LAS VENTAJAS QUE PODRÍA PRESENTAR EL CÓMIC FRENTE AL LIBRO DE TEXTO TRADICIONAL.

VENTAJAS

- LECTURA MÁS ENTRETENIDA
- HISTORIA CON ARGUMENTO
- FAMILIARIZACIÓN CON PERSONAJES
- PARTICIPACIÓN DEL LECTOR*
- FOMENTO DE LA CREATIVIDAD
- INCORPORACIÓN DEL HUMOR
- ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS POR RETENTIVA ECONÓMICO
- INTERDISCIPLINAR Y MULTIDISCIPLINAR



* EL LECTOR PARTICIPA DE FORMA ACTIVA EN LA NARRACIÓN ESCRIBIENDO EN ALGUNA OCASIÓN EN LOS BOCADILLOS DE LOS PERSONAJES (ALUMNOS).

INCONVENIENTES

- NO ESTÁ BIEN ACEPTADO POR EL SISTEMA
- FALTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
- SE HA EXPERIMENTADO POCO
- EDITORIALES REACIAS*
- CONVENCER A CENTROS EDUCATIVOS

INCONVENIENTES



* ESTO CONLLEVARÍA UNA LUCHA ENTRE LAS EDITORIALES POR CREAR HISTORIAS DIFERENTES PARA LOS MISMOS CONTENIDOS. ESO SIGNIFICA QUE TENEMOS UN ARMA DE DOBLE FILO, POR UN LADO HABRÍA UNA GRAN VARIEDAD DE POSIBILIDADES, PERO POR OTRA, HABRÍA QUE ESTUDIAR COMO AFECTAN LAS DIFERENTES NARRACIONES EN LA ASIMILACIÓN DE LOS MISMOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS, YA QUE LA CREACIÓN DE UNOS PERSONAJES A LO LARGO DEL PRIMER CURSO DE ESO SUPONDRÍA LA CONTINUACIÓN DE LOS MISMOS EN LOS CURSOS SIGUIENTES, O POR LO MENOS EN EL PRIMER CICLO.

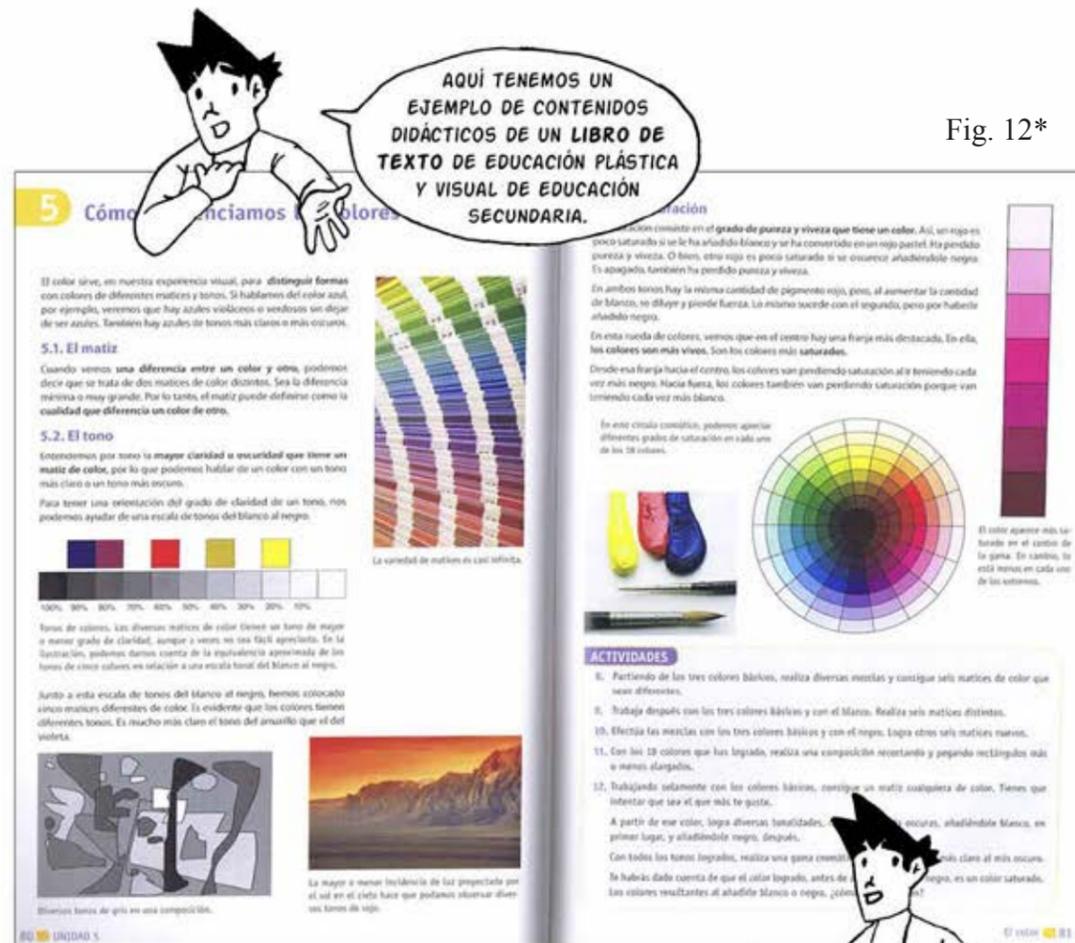


Fig. 12*

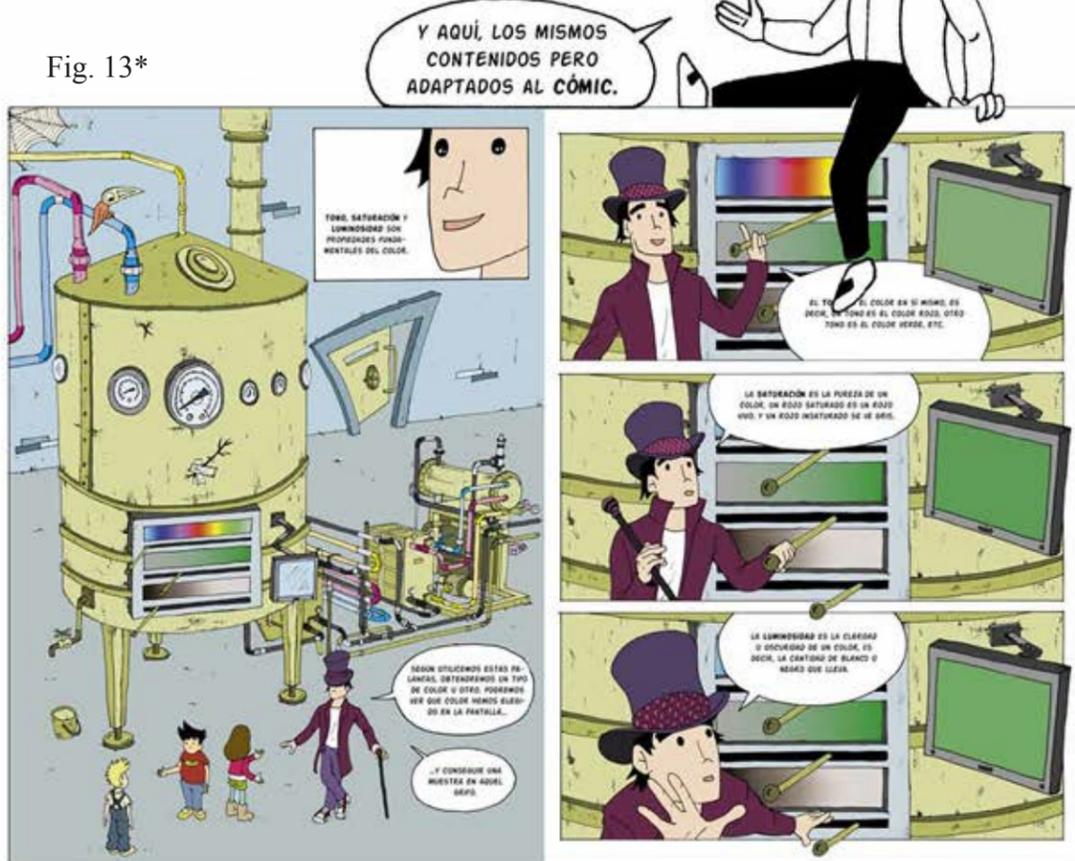


Fig. 13*

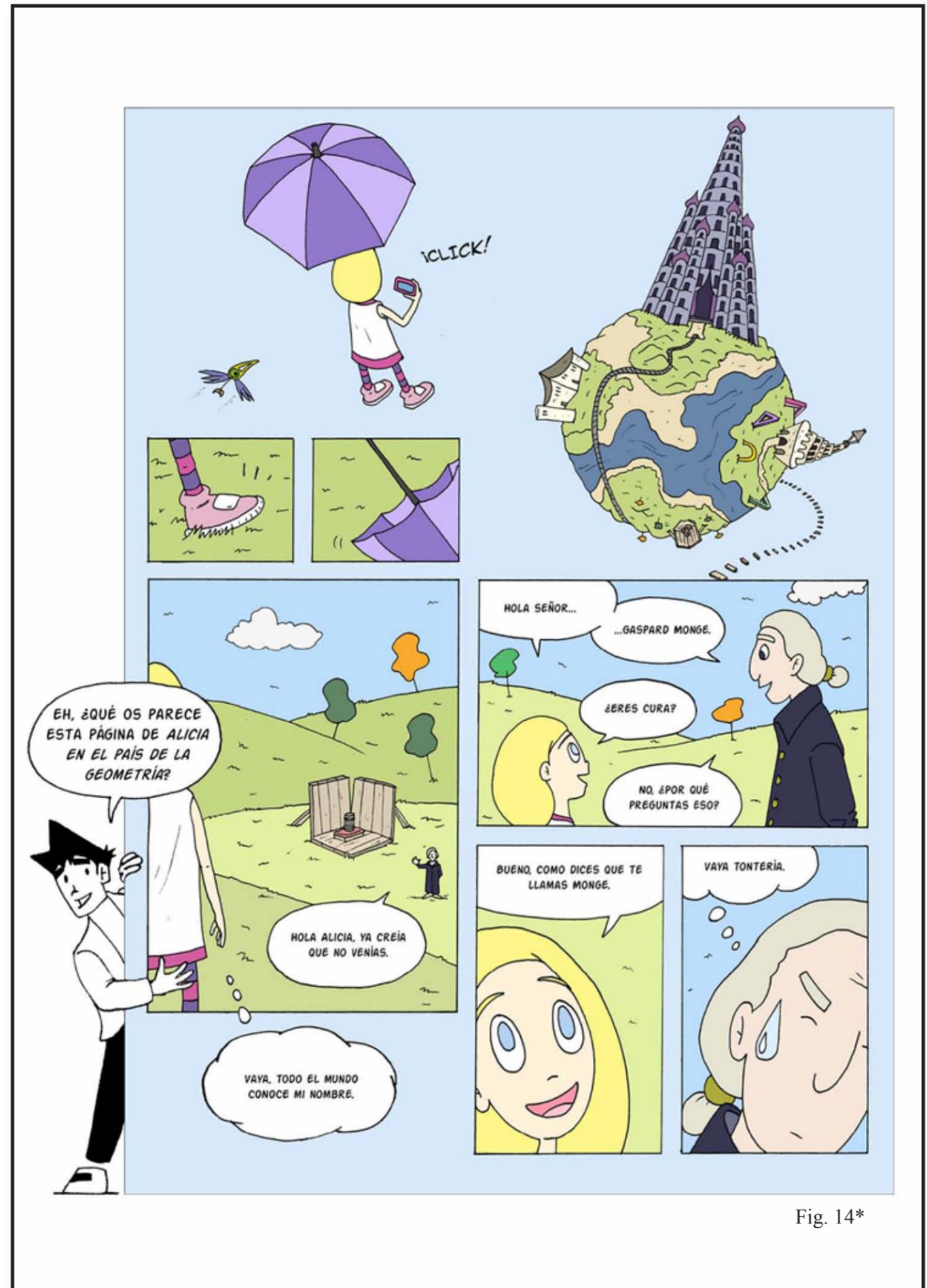


Fig. 14*

El cómic como APP.

“Corremos el riesgo de que lo que acontece en las aulas pierda el ritmo de lo que está aconteciendo en la sociedad” (Marín, 2003: 13).

¿Y qué tienen que ver las APPs con esto? Pues prácticamente todo.

Lo primero es familiarizarnos con el acrónimo “APP”, que proviene del término inglés *application*, y hace referencia a una aplicación informática que implica un cierto grado de interactividad. Estas “iniciales” se han puesto de moda con la llegada masiva de los smartphones, tablets, ipads, etc. porque, aunque las aplicaciones o programas ya existían en sistemas operativos como Windows, han sido otros sistemas los que han revolucionado el desarrollo de las APPs: *iOS* y *android*.

Desde apenas dos años atrás la evolución de las aplicaciones para estos dispositivos portátiles ha crecido de un modo vertiginoso, y nos podemos encontrar miles y miles de aplicaciones para cualquier tema, desde juegos, concursos, cuestionarios, domótica, buscadores, gps, reproductores, diseño... incluso educativos, y esto último es lo que nos interesa. Porque el sistema educativo tiene y debe aprovechar esta revolución tecnológica para su propio beneficio, ya que la educación no se puede permitir que el ritmo tecnológico al que avanza la sociedad llegue al punto de que sea inalcanzable en el aula (Marín, 2003: 13).

Los adolescentes han aprendido de una forma autodidacta muy eficiente el uso de estas aplicaciones. El motivo está clarísimo, la tecnología si va acompañada de la interactividad y el entretenimiento, se convierte en una *bomba* para los jóvenes.

Pero el problema radica en el uso que se le da normalmente a las APPs, que por lo general suele estar destinado a aplicaciones de entretenimiento y distracción. Posiblemente se deba a que el sistema no se encuentra todavía preparado para afrontar este enorme reto pedagógico y didáctico. En la siguiente tabla se muestra algunas de las ventajas o desventajas que podrían tener las APPs respecto a esta cuestión:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p><i>Formación autodidacta del alumnado</i> <i>La interactividad fomenta la participación</i> <i>La interactividad ayuda al aprendizaje</i> <i>Uso de las tecnologías del momento</i> <i>Actualización constante de contenidos</i> <i>Clases, tutorías, trabajo online en tiempo real</i> <i>Descarga instantánea de APPs</i> <i>APPs económicas o gratuitas</i></p>	<p><i>Falta de formación del profesorado</i> <i>Material insuficiente y desactualizado</i> <i>Falta de inversión económica por parte de la Administración</i> <i>Falta de interés por parte del M. Educación</i> <i>Precio elevado de plataformas y hardware*</i></p> <p><i>*Aunque actualmente se están desarrollando tablets a bajo precio a un ritmo vertiginoso, en zonas de la India (Stevens, 2011)</i></p>

Fig. 15: Ventajas y desventajas de las APPs en el cómic.

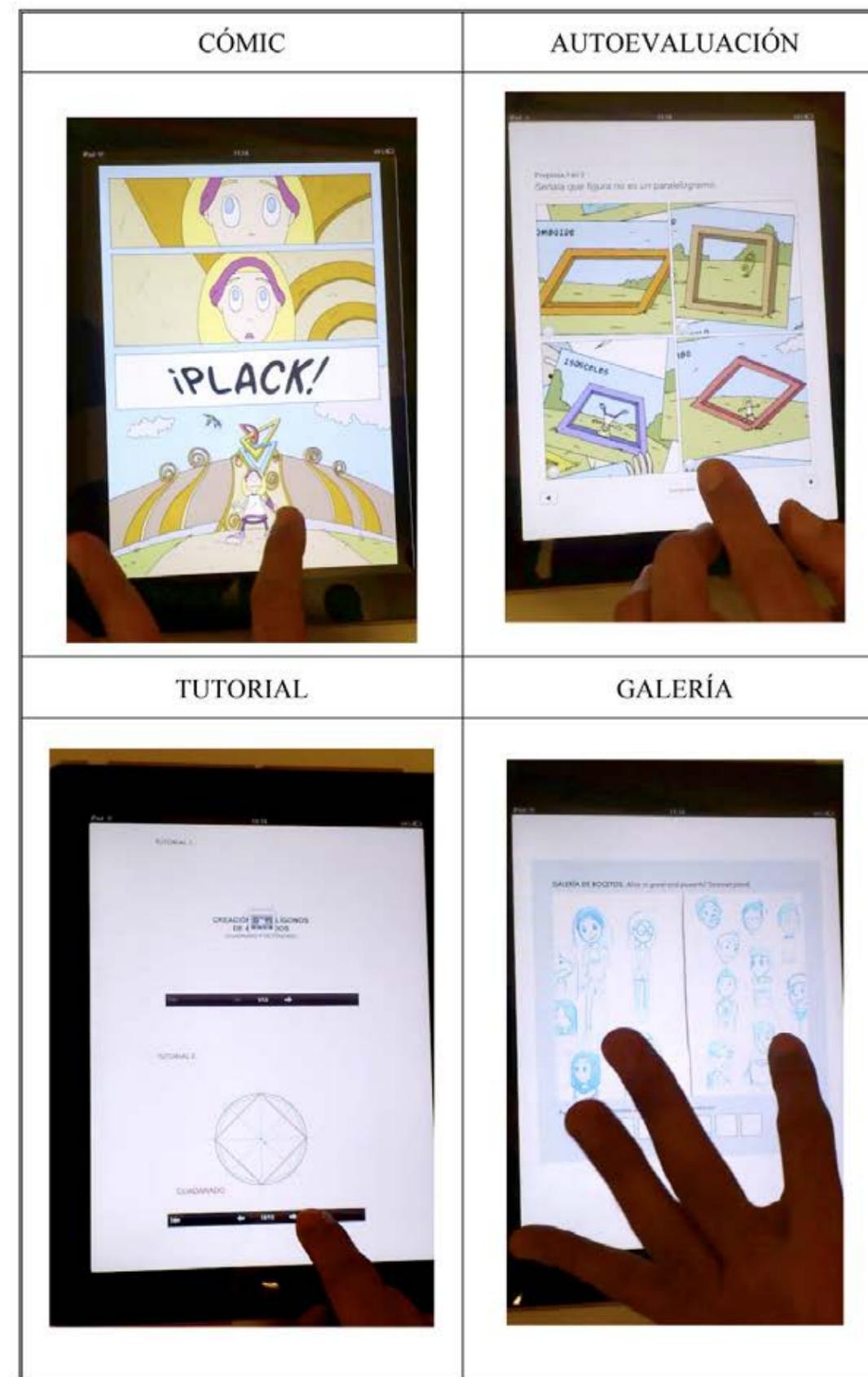


Fig. 16: Imágenes de *Alice in Geometryland* para iPad.

Como se ha mencionado en la tabla anterior, el uso de las APPs implica interactividad del usuario; entonces debemos preguntarnos ¿Qué puede aportar el cómic respecto a esto? Porque un cómic está pensado para una lectura secuencial, es decir, avanzamos o retrocedemos página, no existe más interactividad que esa en un cómic. Aunque podríamos añadir algunos efectos como el de ampliar el texto pasando los dedos, o incorporar sonido a los bocadillos (audio-cómic), algunos efectos especiales al mover el dispositivo (iPad, tablet, smartphone, etc.) como ocurre con *Alice for the iPad*, pero desde un punto de visto didáctico no aporta prácticamente nada.

Esto quiere decir que el uso del cómic como APP no tiene mas sentido que el de la propia lectura como tal, pero para ello ya existen los libros electrónicos (pdf, epub, etc.), por lo tanto, habría que incorporar al cómic un *valor añadido* que implique interactividad.

Actualmente estamos investigando sobre el uso del cómic como APP para un soporte *multi-touch* (multitáctil), concretamente para iPad en formato *ibooks*. Aunque este formato no llega a considerarse exactamente como una APP sino como un *libro multi-touch*, permite añadir elementos de interactividad tales como tutoriales, elementos 3D, ventanas emergentes, lenguaje html, etc.

En *Alice in Geometryland*, aparte del cómic como elemento de lectura, se incorpora una serie de tutoriales sobre la construcción de algunos polígonos, donde el usuario puede ir construyéndolos paso a paso; también hay un cuestionario de autoevaluación sobre los contenidos del cómic; una galería de dibujos y bocetos; links; y más...

Es un objetivo a corto plazo el conseguir resultados positivos sobre esta investigación para profundizar en el desarrollo de aplicaciones didácticas para los sistemas operativos de moda actualmente: *iOS* y *android*. Sobre todo, hay que centrarse en android, porque está desbancando brutalmente al sistema iOS, en parte debido al alto precio de los dispositivos de este último sistema, pero sobre todo porque cada vez son más los usuarios que utilizan terminales basados en android, y su precio sigue bajando, de modo que lo convierte en algo atractivo para el sistema educativo a corto-medio plazo.

Un mayor grado de interactividad no implica una mayor eficiencia, al igual que una mayor cantidad de efectos especiales no hacen que una película sea más buena.

La interactividad implica la participación del usuario, y si eso conlleva una mejoría en el aprendizaje, el objetivo se verá cumplido, independientemente de la cantidad de elementos interactivos que tenga una aplicación. El equilibrio se encuentra en la justa medida de las cosas, es decir, en utilizar solamente los recursos que sean necesarios, ni más ni menos.

Enlace a la versión completa de *Alice in the Great and Powerful Geometryland*:

<https://itunes.apple.com/us/book/alice-in-great-powerful-geometryland/id646301095?l=es&ls=1>

Resultados y contraste de la investigación.

En un primer acercamiento del cómic al aula, se realizaron, en 2013, dos prácticas cualitativas en un centro de Educación Secundaria, concretamente el I.E.S. Cura Valera de Huércal Overa, en la provincia de Almería, en España. La metodología aplicada consistía básicamente en una exposición visual, debate posterior y encuesta anónima. Las prácticas se realizaron de forma siguiente:

- **Educación Secundaria.** Se realizaron tres exposiciones a los cursos primero, segundo y cuarto de la ESO, consistentes en la reproducción de los contenidos didácticos del bloque del color, *Charlie y la fábrica de colores*; explicación del apartado de “cualidades del color”; reproducción de un fragmento de *Alicia en el país de la Geometría*; debate sobre la comparación entre *libro de texto* y *cómic*; encuesta anónima; y participación (de forma escrita) en una de las páginas de “*Charlie*”.

- **Bachillerato.** Esta práctica consistió en una exposición visual sobre la metodología utilizada para la realización de *Alicia en el país de la Geometría*, que incluía todo el proceso de trabajo que se llevó a cabo (guión, bocetos, storyboards, ilustración, maquetación, etc.); seguidamente, se mostró el resultado final del cómic; después hubo una breve explicación sobre las posibilidades que ofrecería el cómic en el sistema educativo; posteriormente se realizó una encuesta anónima sobre los aspectos más destacados de todo lo anterior.

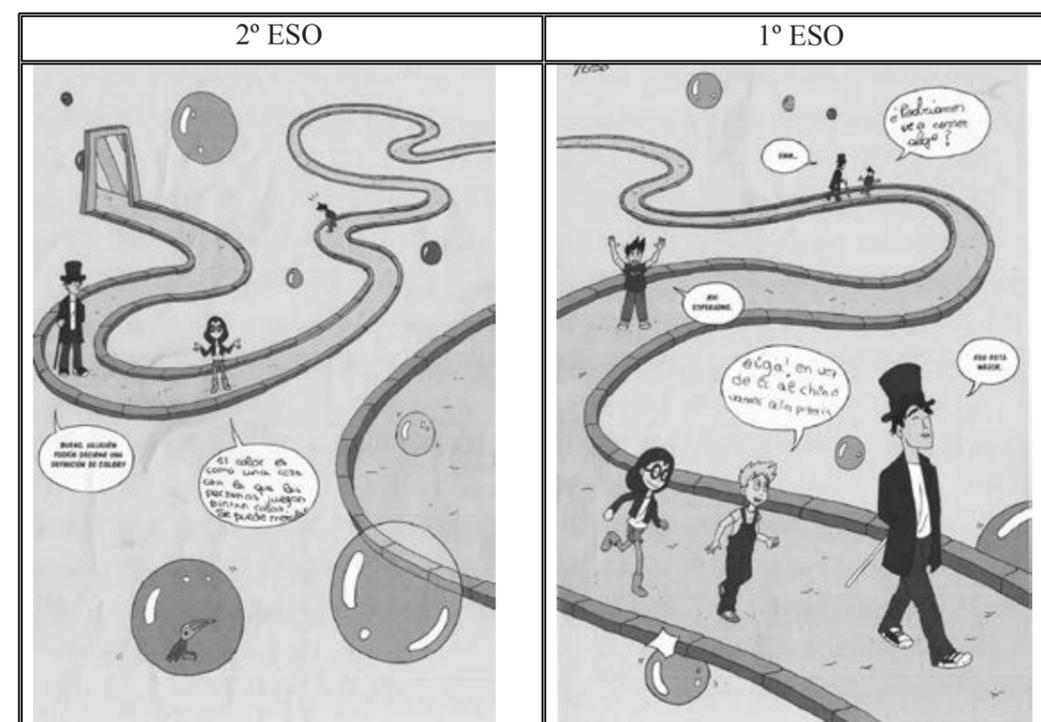


Fig. 17: Participación de alumnos/as en una página de *Charlie y la fábrica de colores*.

2º ESO	BACHILLERATO
<p>ENCUESTA REALIZADA AL ALUMNADO 19 de diciembre de 2013 2º ESO B</p> <p>PROGRAMA OFICIAL DE BACHILLERATO EN ARTES Departamento de Historia del Arte Facultad de Filosofía y Letras Campus de Somosaguas, C.P. 28071, Getafe</p> <p>Doctorando en Artes: D. Diego Navarro Martínez Título: La Narrativa Gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la Educación Artística en la Escuela Secundaria.</p> <p>383 Cava Valera Av. de Guillermo Bayona, 35, 28460 Madrid-Oeste, España</p> <p>ENCUESTA (línea con una X según tu preferencia)</p> <p>1. ¿Te gustan los cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>2. ¿Se puede aprender con los cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>3. Prefieres los cómics a los libros de texto normales? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>4. Un cómic sólo sirve para entretener y no para enseñar? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>5. Me resulta más fácil estudiar con el cómic? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>6. Me ha gustado "Charley y la fábrica de Caramelos"? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>7. Me ha parecido interesante la clase de Diego Navarro? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>8. Pienso que sería más interesante estudiar por medio de un cómic? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>9. Los cómics sólo son para niños? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>10. He aprendido algo nuevo con la clase de hoy? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>11. Es difícil asignar tareas también deberías utilizar el cómic? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>12. ¿Has leído muchos cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>13. ¿Te gustaría dibujar cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>Indica tu cómic favorito: Asterix y Obelix</p> <p>* Si tienes alguna sugerencia, no dudes en comentarla: Yo creo que debería ser un poco más para mayores. Pero está muy bien para estudiar.</p> <p>Indica tus dibujos animados favoritos: Hora de Aventuras y los Simpson.</p>	<p>ENCUESTA REALIZADA AL ALUMNADO 29 de mayo de 2013</p> <p>PROGRAMA OFICIAL DE BACHILLERATO EN ARTES Departamento de Historia del Arte Facultad de Filosofía y Letras Campus de Somosaguas, C.P. 28071, Getafe</p> <p>Doctorando en Artes: D. Diego Navarro Martínez Título: La Narrativa Gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la Educación Artística en la Escuela Secundaria.</p> <p>383 Cava Valera Av. de Guillermo Bayona, 35, 28460 Madrid-Oeste, España</p> <p>ENCUESTA (línea con una X según tu preferencia)</p> <p>1. ¿Te gustan los cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>2. ¿Se puede aprender con los cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>3. ¿Crees que el cómic se puede introducir en el sistema educativo? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>4. Un cómic sólo sirve para entretener y no para enseñar? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>5. Me gustan los cómics de superhéroes? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>6. Me gustan los cómics Manga? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>7. Me ha parecido interesante la clase de Diego Navarro? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>8. Pienso que sería más interesante estudiar por medio de un cómic? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>9. Los cómics sólo son para niños? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>10. He aprendido algo nuevo con la clase de hoy? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>11. Me siento más cansado por el cómic después de la clase de Diego? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>12. ¿Has leído muchos cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>13. ¿Te gustaría dibujar cómics? <input type="radio"/> SI <input checked="" type="radio"/> MÁS O MENOS <input type="radio"/> NO</p> <p>* Si tienes alguna sugerencia, no dudes en comentarla: Sería de explicar un poco más sobre los temas que se van haciendo sobre un cómic y explicar un poco mejor la forma de dibujar de un cómic, un planteamiento, un desarrollo y acabado.</p>

Fig. 18: Modelo de encuesta para alumnos/as de Educación Secundaria y Bachillerato.

En los gráficos siguientes se mostrarán los estadísticas de algunas de las preguntas de la encuesta tanto de los alumnos/as de la ESO como los de Bachillerato, y se hará una breve estimación sobre los resultados.

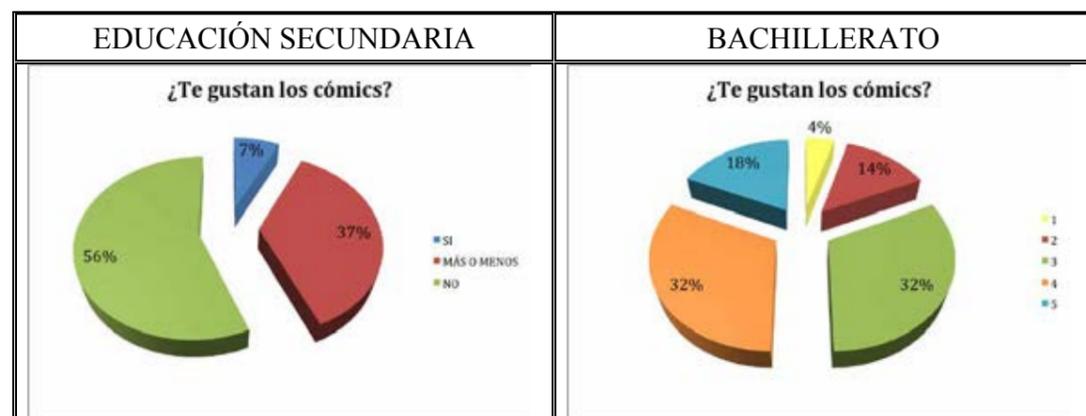


Fig. 19: Resultados de las encuestas.

En esta pregunta podemos apreciar que hay un porcentaje bastante alto de alumnos/as de ESO que no les gusta el cómic frente a los de Bachillerato. El "estereotipo" que se les asigna a los adolescentes sobre que el cómic les gusta a los más jóvenes, falla en esta primera pregunta, que parece que les gusta más a los más adultos.

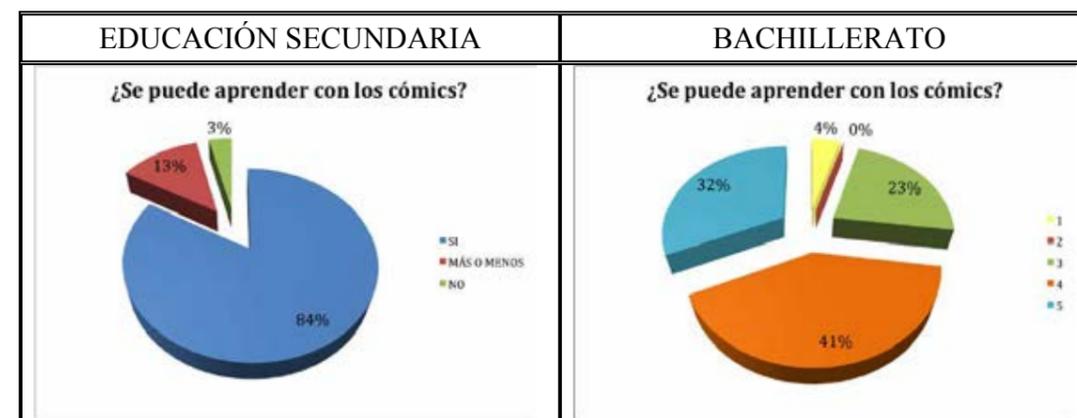


Fig. 20: Resultados de las encuestas.

Sin embargo, y a pesar de los resultados negativos de la anterior pregunta, estas dos etapas educativas parecen coincidir en que el cómic podría ser un buen recurso didáctico.

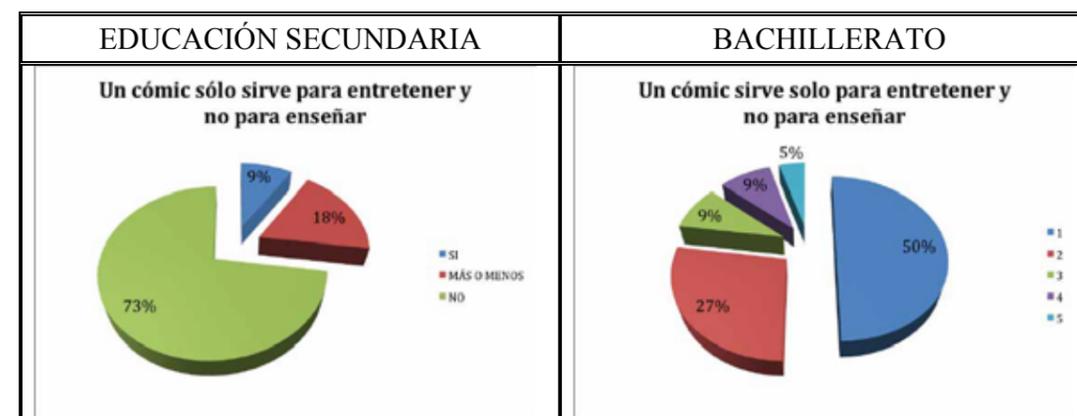


Fig. 21: Resultados de las encuestas.

Aquí, los alumnos/as de ESO parece que lo tiene más claro y coinciden con la respuesta anterior. Los de Bachillerato no lo tienen tan claro y la mayoría parece estar en desacuerdo, algo que se contradice con la respuesta de antes.

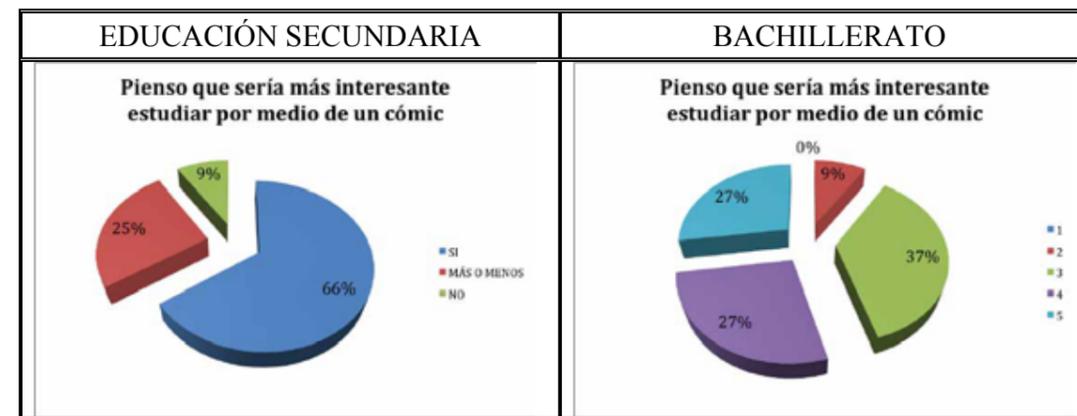


Fig. 22: Resultados de las encuestas.

Ahora tenemos por una parte, a los alumnos/as de ESO bastante convencidos de que podrían asimilar mejor los contenidos a través del cómic, y por otra parte, tenemos a los de Bachillerato que no lo tienen tan claro pero que son bastante positivos en ese sentido.

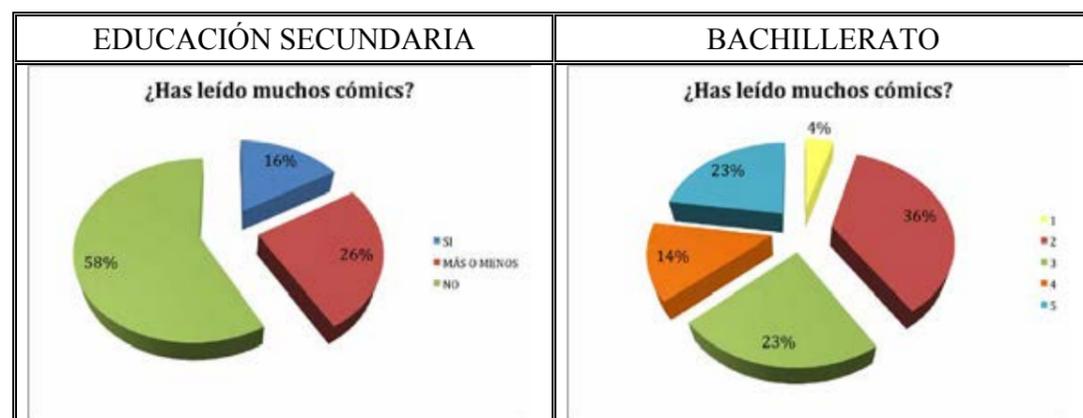


Fig. 23: Resultados de las encuestas.

En esta pregunta, la mayoría de los participantes de ESO coinciden en que no han leído demasiados cómics, por lo que se puede apreciar que no están tan familiarizados con este tipo de lectura. Los resultados de Bachillerato, son más positivos en este aspecto, y parece que presentan más experiencia con los cómics.

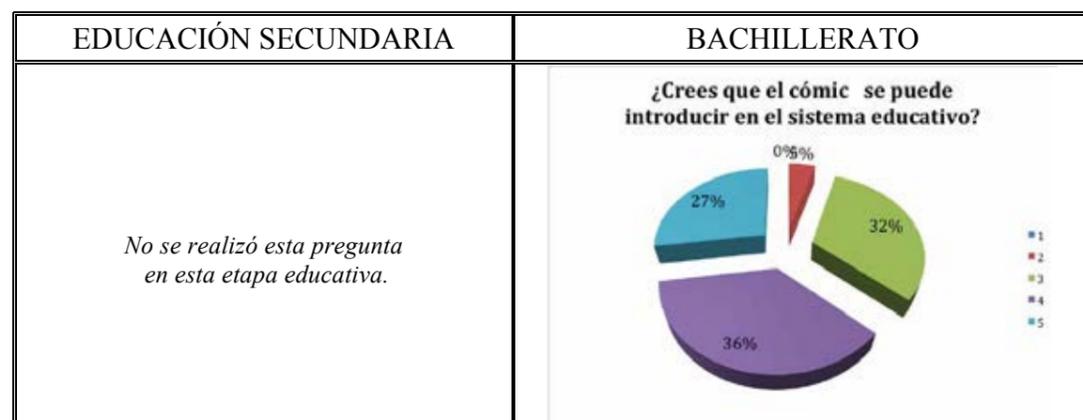


Fig. 24: Resultados de las encuestas.

Una última valoración la tenemos en los resultados de esta pregunta realizada a los alumnos/as de Bachillerato, en la que los encuestados ven con optimismo la posibilidad de que el cómic pueda aplicarse con fines didácticos en la enseñanza en general.

Conclusiones.

Desde un punto de vista investigador podemos deducir que el cómic puede actuar como catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo en la Educación Secundaria sino, también, en otras etapas educativas siempre y cuando reúna una serie de condiciones para tal fin.

Esa serie de condiciones son las que actualmente estamos desarrollando y que se enmarcan dentro de lo que hemos denominado *Investigación Educativa basada en la Narración Gráfica Secuencial (IEBNGS)*, y de la que se han mostrado algunas en esta investigación.

Los avances están todavía a medio camino ya que aparte del cómic como recurso didáctico, le tenemos que sumar el “valor añadido” que ofrecen las APPs y que abarca un campo enorme de posibilidades, y esto requiere mucho más tiempo.

Pero si es cierto que este primer acercamiento con alumnos/as de Educación Secundaria y Bachillerato, nos ha permitido tener una experiencia positiva y enriquecedora desde un punto de vista técnico y artístico, esto es, el primer contacto con un método diferente de enseñanza, a través de un lenguaje gráfico-narrativo propio: el cómic.

Desde una perspectiva didáctica todavía es pronto para establecer conclusiones firmes, ya que estas prácticas cualitativas se han basado más en la observación y opinión de este “nuevo medio” de enseñanza que en la asimilación de los contenidos didácticos.

Conforme avance la investigación se irán realizando prácticas basadas en el aprendizaje a través de este medio y se aplicarán medidas evaluativas según lo establezca la metodología desarrollada para tal efecto.

De momento podemos aprovechar parte de los datos recogidos en este estudio para hacer una valoración de los cambios que puede sufrir el desarrollo de nuestra metodología así como ir estableciendo las bases de nuestro “*manifiesto*” de la IEBNGS.

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, tan importante es la información escrita (contenido didáctico) como la información visual (estilo de dibujo), por lo que se ha realizado una recopilación de los dibujos de cómics y de los dibujos animados preferidos de los encuestados, para hacer una valoración de la técnica de dibujo que podría encajar de forma más efectiva en un *cómic didáctico*.

De todas las respuestas sobre cómics, destacamos los tres más repetidas:

1. Mortadelo y Filemón (15).
2. Ninguno (13).
3. Astérix y Obélix (2).

Sobre los dibujos animados, las respuestas más coincidentes han sido:

1. Los Simpson (22).
2. Doraemon (10).
3. Shin chan (9).

De aquí podemos deducir que la mayoría se inclina por un estilo de dibujo sencillo, un rasgo muy significativo a la hora de elaborar un cómic educativo ya que la asimilación de contenidos didácticos requiere un ritmo de lectura más fluido.

Por otra parte, algunos de los encuestados han visto *Alicia en el país de la Geometría* y *Charlie y la fábrica de colores*, con un estilo de dibujo un tanto infantil, y esta consideración hay que

tenerla en cuenta, no sólo por el ritmo de lectura sino por las preferencias estéticas del lector al que va dirigido.

Los contenidos didácticos son los que “son”, es decir, están establecidos por ley (LOMCE, en este caso) y se pueden modificar hasta cierto punto, por lo que hay que centrar la atención en el guión, es decir, como vamos a desarrollar la historia, y en el estilo de dibujo.

La efectividad en la combinación de estos tres elementos (contenidos, guión, estilo de dibujo) dependerá del éxito o fracaso del cómic como *estrategia didáctica*.

Notas

*Fig. 2: Viñeta de *Charlie y la fábrica de colores*. © Diego Navarro.

*Fig. 3: Distinción por temáticas de los contenidos de la asignatura *Educación Plástica y Visual*.

*Fig. 4: Distribución de contenidos afines entre editoriales.

*Fig. 5: Distribución de contenidos didácticos por bloques temáticos de 1º ESO.

*Fig. 6: Imagen de *Alicia en el país de la Geometría*. © Diego Navarro.

*Fig. 7: Imagen de la portada de *Learning with comics*.

*Fig. 8: Viñeta de *Learning with comics*.

*Fig. 9: Diagrama de *Learning with comics*.

*Fig. 10: Boceto de *Charlie y la fábrica de colores*.

*Fig. 11: Página de *Anatomía de una historieta*. © Sergio García.

*Fig. 12: Página del libro de texto de *Educación Plástica y visual*. 2011 © Editorial Editex.

*Fig. 13: Páginas de *Charlie y la fábrica de colores*. © Diego Navarro.

*Fig. 14: Página de *Alicia en el país de la Geometría*. © Diego Navarro.

Referencias

Abad Molina, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Alonso, M. (2010). *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija.

Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial: teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Barcelona: Norma.

Eisner, W. (2003). *La narración gráfica*. Barcelona: Norma.

Eisner, W.; Miller, F. (2005). *Eisner/Miller*. Barcelona: Norma Editorial. Ende, M. (1982). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.

Fernández, M; Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra Longman, D.L.

García, S. (2000). *Sinfonía gráfica: Variaciones en las unidades estructurales y narrativas del cómic*. Barcelona: Glénat.

García, S. (2004). *Anatomía de una historieta*. Madrid: Sinsentido.

García, S.; Trondheim, L. (2009). *Cómo hacer un cómic*. Vigo: Factoría K de libros.

Hernández, F. (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*. 26, 85-118.

Marín, R. (et. al.)(2003). *Figuras, formas y colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*. Barcelona: Grao.

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

Marín, R. (2011). “La Investigación en Educación Artística”. *Educatio Siglo XXI*. 29 (1), 211-230.

Marín, R.; Roldán, J. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Archidona: Aljibe.

McCloud, S. (2001). *La revolución de los cómics*. Barcelona: Norma.

McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao: Astiberri.

McCloud, S. (2008). *Hacer cómics: secretos narrativos del cómic, el manga y la novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.

Rodríguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Stevens, C. (2011). *Diseñar para iPad: cómo crear aplicaciones de éxito*. Madrid: Anaya.

Investigación a/r/tográfica basada en el cómic A/r/tographic Comic-based Research

Marta Madrid Manrique
Universidad de Granada
martamadrid@ugr.es



Figura 1. Dibujo de la autora, 2013/ Drawing of the author, 2013.

Resumen

La investigación a/r/tográfica basada en el cómic utiliza la narración gráfica formada por texto e imagen para indagar sobre problemas educativos desde la complejidad de las relaciones pedagógicas y la contigüidad de las identidades de la artista, la investigadora y la profesora. El primer apartado introduce la metodología de investigación basada en la práctica de la a/r/tografía y los conceptos de contigüidad, relacionalidad y paradoja. El segundo, desarrolla la contigüidad entre la imagen y el texto, mientras que el tercero, plantea algunas cuestiones sobre el lenguaje narrativo del cómic y la novela gráfica. Posteriormente, sitúo el cómic en la investigación etnográfica visual y ofrezco algunos ejemplos de investigaciones educativas basadas en el cómic. Finalmente, sitúo algunas ideas sobre lo auto-bio-gráfico, la relación entre realidad y ficción, y la subjetividad y la reflexividad en investigaciones narrativas gráficas.

Palabras Clave: investigación educativa basada en el cómic, a/r/tografía

Abstract

A/r/tographic comic-based research uses graphic narratives formed by images and text as a means of inquiry about educational problems, considering the complexity of pedagogical relationships and the contiguity of the identities of the artist, researcher, and teacher. The first section introduces the practice based methodology of a/r/tography and the concepts of contiguity, relationality, and paradox. The second section addresses the contiguity of image and text, while the third section develops some issues about the narrative language of comics and graphic novels. Furthermore, I place comics in visual ethnography and mention some examples of comic-based educational research projects. Finally, I expose some ideas about the auto-biographical, the relationship among reality and fiction, subjectivity, and reflexivity in graphic narrative research.

Key words: comic-based educational research, a/r/tography

A/r/tography: practice based educational research

The arts offer a unique way of inquiry, and are a specific form of knowledge and comprehension (Barone & Eisner, 1997; Diamond & Mullen, 1999; Eisner, 1991). A/r/tography is a research methodology in education committed with embodied processes of creation of the visual arts, music, dance, theatre, traditional cultures and literature (Irwin & De Cosson, 2004). A/r/tography is a practice based research methodology that intertwines the epistemic paradigms of art, pedagogy and research, to study processes of learning and the construction of knowledge. What interests a/r/tography is not the epistemic work that differentiates truth from opinion, but the process of practice (Triggs, Irwin y O'Donoghue, 2012: 11). This practice is relational and in movement, a dynamic process of relating to others with our singularities and differences. According to my experience as an a/r/tographer, the most relevant renderings in my process of inquiry are the concepts of contiguity, relationality and paradox.

Contiguity between image and text: graphic narratives

The juxtaposition of image and text in a/r/tography assumes the complexity process of creation of meaning that resists transparent readings (Aoki, Low, Palulis, 2001). I create comics narratives to narrate scenes of the creative process shared with participants. This allows me to play to elaborate my feelings and thoughts regarding difficulties. Play could be considered a serious vital process that implies taking risks, experimenting, and going through potential threats and dangers (Bloustien, 2003; Bloustien and Peters, 2011). Play is an affective and cognitive process of representation and identification used to give meaning, and relief uncertainty (Handelman, 1990; Taussig, 1993). Affect has to do with the way that images are felt through our body (Featherstone, 2010: 195).

The game of telling stories may facilitate negotiation and the construction of identity as a result of the continuous exploration of possibilities of representation through images (Bloustien, 2012: 121). It is needed an ethical commitment and a critical perspective involved in the game of creating narratives in educational research. This creative game, allows me to elaborate my experiences, take distance from my emotions, conciliate my contradictory feelings, and become aware of my implication and my influences in the art workshop. The decision to create comic stories also responds to the solution to several research problems such as confidentiality and anonymity. The challenge to create a visual ethnography through comic implies considering reality and fiction very close. Furthermore, fiction might lead to a metaphoric visual language that conveys affect and complex emotions.

The narrative language of comics and graphic novels

The art of comics has been defined as an artistic expressive medium formed by a sequence of images, drawings and words that tell a story or represent an idea (Eisner, 2002), with the intention to convey information and obtain an aesthetic answer from the reader (McCloud, 2005).

There is no consent about the use of the terms 'comic' or 'graphic novel.' For Santiago García (2010), 'graphic novel' is a misleading term that reeferes to an adult comic that claims a different reading attitude than ordinary entertaining comics. Authors seem to prefer other names instead of graphic novel. For example, Daniel Clowes prefers to talk about 'comic-strip novel' in relation to his work *Ice Haven* (2005). Chester Brown calls his work *Louis Reel* (2003) 'comic-strip biography.' Seth

defined his book *It's a good life if you don't weaken* (1996) as a 'picture novel.' Craig Thompspon referred to his novel *Blankets* (2003) as an 'illustrated novel.' The language of comics and graphic novels is polysemic and requires an understanding of time. Reading comics implies visual literacy, hypertextuality and intertextuality.

In relation to visual literacy, Mackey and McClay (2000:19) state that reading graphic novels imply intellectual and emotional learning challenges. Graphic novels use symbolic representations, metaphors, allegories and other literary figures as a way of aesthetic inquiry. One of the key elements in comics is the gutter, the in-between space among comic units or strips, which gives the reader the opportunity to interpret the rhythm and relation of scenes, actions, and ideas. Hypertextuality is based in the relationship between image and text, and the juxtaposition of multiple layers of meanings (Morgan y Andrews, 1999; Dresang, 1999; Purves, 1998). In this direction, Cromer and Clark (2007) understand hypertextuality as a potential of freedom of interpretation of open meanings, which requires a high tolerance to ambiguity in the reader.

From visual culture, intertextuality can be understood as the complex interrelation of meanings evoked by the visual, the auditory, the literary, spacial and psychic dynamics of spectatorship (Rogoff, 2002: 24). It is relevant to mention Bal's visual essentialism in visual culture (2003) and the holistic stimulation of senses that visual elements imply. In a similar direction Mitchell (2002) stressed the fallacy of the hegemony of the visual over other discourses, and invited us to consider diverse cultural discourses as interrelated.

Visual ethnography: from photography, video, and media to comics

For Pink (2012: 22), ethnography does not have a simple definition, and cannot be considered a group of methods to collect data. She understands ethnography as a process of creation and representation of social, cultural, and individual knowledge based in personal experiences of ethnographers. Her approach does not stand for objectivity, but for the reflexivity of the ethnographer to give account of the intersubjective participatory or collaborative process of construction of knowledge (Pink, 2012: 22).

Ethnography is frequently considered to be explanatory by itself, and it is believed to have a 'truth effect' (McEachern, 1998: 252). Nevertheless, authors such as Bloustien (2012:118) question this assumptions and stress affect evoked by visual representations.

Pink (2012: 5) encourages researchers to apply visual images and technologies in a creative way, without following patterns or methodological recipes. In order to use visual images in social sciences, Pink states that it is necessary to abandon the idea of objectivity and to reject the idea of the superiority of written language in ethnography (2012: 6). Images do not necessarily substitute words; different media might coexist with other sensorial elements in the research. Visual ethnography might be related with cultural studies to become aware of the relevance of objects, texts, images, and technology in every day life and people's identity.

Contemporary ethnographic approaches in visual sociology focus in the collaboration between researchers and informants (Pink, 2012: 14). Furthermore, collaboration extends to the relations between the visual, the textual, performance, and the production of images and words. In this regard, McQuire (1998) states that the ambiguity of the meanings of images question the modern notion of truth. The uncertainty of the meanings if visual images questions the idea of one pure untouchable finality, and stress the relevance of subjectivity in the process of construction of meanings. Even though Pink (2012) does not mention comics as an ethnographic medium, there are research projects that are using comics as a way to convey research results, conclusions, and reflections.

Comics-based Educational Research

There are diverse comic-based educational research projects that are interesting for my work. One of them is the article "Teaching Bodies in Place," (2013a) written by Stephanie R. Jones and illustrated by James F. Woglom, who explore the concepts of body and place from feminist pedagogies. These authors have also made a comic-article titled "Graphica: Comic Arts-Based Educational Research" that talks about the collaboration between the researcher and the illustrator. The work of Nick Sousanis uses the comic *Unflattenin* as a research that explores the relationship between images and text. His work in process is shared in his blog "Spean, weave and cut" (<http://spinweaveandcut.blogspot.com.es>). Another comic author doing research through this artistic medium is Jarod Roselló, who reflects on his hybrid Cuban-american identity through the story of the Well Dressed Bear (www.jarodrosello.com).

I also found interesting the social comic-based research "Public Space, Information Accessibility, Technology and Diversity" (2009), conducted by social anthropologists Aleksandra Bartoszko and Anne Brigitte Lesethin collaboration with the comic artist Marcin Ponomarew. Their study assesses the accessibility and use of the information services and technology services in terms of cultural and social diversity of the University of Oslo. The conclusions of the study are presented in a comic book. Finally, even though it is not a research project, I find the comic book *To teach: The Journey, In Comics* (2010) an essential reference in comi-based educational research. William Ayers and Ryan Alexander-Tanner narrate the experience of Ayers as an elementary teacher, and invite us to understand education from complexity and love.

The auto-bio-graphic: reality-fiction, subjectivity-reflexivity

In the late years there has been a proliferation of autobiographical graphic novels. These works dwell between fiction and non fiction; a fertile territory that has been called autobifictionalography by Linda Barry and "autographics" (Whitlock, 2006). Some autobiographic novels have received serious academic attention, such as *Maus* (Spiegelman, 1991), and *Persépolis* (Satrapi, 2001). For Nancy K. Miller (2007), the objective of autobiography is to understand oneself in relation to others, and place ourselves in a net of embodied relations.

Some authors have made their fictional narratives with personal elements in fictionalized stories. This is the case of Gilbert, Jaime Hernandez, Daniel Clowes, Chris Ware, Charles Burns, Seth, Adrian Tomine o Jessica Abel (García, 2010: 240). In this stories there cannot be a clear distinction between reality and fiction. Other works can be placed between reality and subjective experience, such as *The Photographer* (2006), by Didier Lefèvre, Emmanuel Gruibert and Frédéric Lemercier. This work invites us to consider the relationship between the iconic image of drawings, the photographic image, and their relationship with the text.

The term autobiographical might evoke an intimate and personal approach, but in a relational perspective there is a social element referred to others. Autobiographical relational research allow us to recuperate, re-present, re-tell experiences of difficulty, loss, and vulnerability, regenerating meaning in the process of telling stories. As an aesthetic research methodology, a/r/tography is understood as an embodied way to live in intermediate places between art and text, between the roles of the artist/ researcher/ teacher (Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, Irwin, Wilson Kind, 2005). Being committed with an a/r/tographic practice means to inquire in the world through a process of art creation and writing (Springgay, Irwin, Wilson Kind, 2005). Images and text are not just illustrative one of the other, but are interconnected, intertwined, and their relationship creates new meanings.



Figura 2. Página 2 de la historieta 'Aurora no quiere hacer nada,' Marta Madrid, 2013/ Page 2 of the story 'Aurora doesn't want to do anything,' Marta Madrid, 2013.

A/r/tography: Investigación educativa basada en la práctica

“A/r/tography is an educational practice-based research methodology in which knowing, learning and making are not opposed to each other, but instead, encompassed within the sensation and movement of art practice.” (Triggs, Irwin y O’Donoghue, 2012: 1)

“La a/r/tografía es una metodología de investigación educativa basada en la práctica en la que conocer, aprender y hacer no son excluyentes entre sí, sino coexistentes con la sensación y el movimiento de la práctica artística”

“The methods should serve the aims of the research, not the research serve the aims of the method” (McGuigan, 1997:2)

“Los métodos deber servir los objetivos de la investigación, y no que la investigación sirva los objetivos del método”

Las artes ofrecen una forma única de indagación y son una forma específica de conocimiento y comprensión (Barone & Eisner, 1997; Diamond & Mullen, 2000; Eisner, 1991). La a/r/tografía es una metodología de investigación en educación comprometida con los procesos encarnados de creación relacionados con las artes visuales, la música, la danza, el teatro, las culturas tradicionales y la literatura (Irwin & de Cosson, 2004). La práctica a/r/tográfica se definió en un primer momento a través de un conjunto de conceptos clave o renderings: contigüidad, cuestionamiento vital (living inquiry), apertura, metáfora/metonimia, reverberaciones y exceso (Springgay, Irwing y Kind, 2005). Como práctica, la a/r/tografía incorpora la creación artística y la escritura como formas de investigación. La a/r/tografía extiende el concepto moderno y postmoderno de artista, a través del reconocimiento de los aspectos interrelacionados de los roles de artista/investigador/docente (artista/researcher/ teacher) (Bickel et al., 2010: 88).

La a/r/tografía es una metodología de investigación educativa basada en la práctica que interrelaciona los paradigmas epistemológicos del arte, la pedagogía y la investigación, y se interesa por estudiar los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. Lo que interesa a la a/r/tografía, más que el trabajo epistemológico que diferencia la verdad de la opinión, es el proceso de la práctica (Triggs, Irwin y O’Donoghue, 2012: 11). La práctica a/r/tográfica es relacional y en movimiento. La vivencia de una práctica es siempre con otros, dinámica, desde las singularidades y las diferencias (Triggs, Irwin y O’Donoghue, 2012: 1). La a/r/tografía reconoce que ningún marco teórico es suficientemente flexible para abarcar la abstracción concreta de la experiencia. Las prácticas de creación artística, investigación y enseñanza son tecnologías del movimiento que funcionan de forma concreta y abstracta, no pueden contenerse, ni son espacios de medida (Triggs, Irwin y O’Donoghue, 2012: 11).

CONTIGÜIDAD entre imagen y texto: narrativas gráficas

“To play with narrative is to play with identity” Kaare y Lundby (2008: 5)

“Jugar con las narrativa es jugar con la identidad”

La contigüidad en la a/r/tografía propone la yuxtaposición del arte visual y la palabra, reconociendo en el proceso de creación artística y escritura un proceso complejo de significado que se resiste a lecturas transparentes (Aoki, Low, Palulis, 2001). Desde esta perspectiva, las narrativas gráficas del cómic y la novela gráfica, basadas en la yuxtaposición de imagen y palabra, pueden ser

un medio narrativo a/r/tográfico empleado para dar cuenta de lo que nos sucede en las relaciones pedagógicas a lo largo del proceso creativo participativo.

Crear narrativas gráficas y textuales me permite jugar a elaborar mi experiencia y dar cuenta de cómo me afectan y transforman las relaciones con los participantes a través de la creación artística. El concepto de juego ha de ser comprendido como un proceso vital extremadamente serio, que involucra riesgo y experimentación, y que a veces puede vivirse como potencialmente amenazador y peligroso (Bloustien, 2003; Bloustien and Peters, 2011). En este sentido, puede comprenderse la práctica artística de creación de narrativas como un juego relacionado con la construcción de la subjetividad. Tradicionalmente asociado al comportamiento infantil de lo no real y la fantasía, el juego normalmente se contrapone a las obligaciones pesadas de la “vida real” y el “trabajo.” Jugar nos permite soñar despiertos y experimentar con palabras e ideas, de modo que multitud de realidades y posibilidades puedan ser expuestas y negociadas. Esto abre posibilidades que son normalmente escondidas de nuestra visión (Bloustien, 2012: 120). El juego supone un proceso doble afectivo y cognitivo de representación e identificación que todas las personas usan para darle sentido a sus palabras, y para negociar y aliviar la incertidumbre (Handelman, 1990; Taussig, 1993). El afecto es descrito como la forma en la que las imágenes mediáticas son sentidas a través del cuerpo (Featherstone, 2010: 195).

En el juego de contar historias se produce un desplazamiento radical del yo, porque generamos conocimiento del yo y del mundo a través de identificaciones de similitud y diferencia (Taussig, 1993). El juego creativo puede facilitar la negociación y la construcción de la identidad como un resultado de una exploración continua de las posibilidades de representación a través de las imágenes (Bloustien, 2012: 121).

Es necesario un compromiso ético y una perspectiva crítica distanciada de la práctica para dar cuenta de lo que nos sucede y lo que les sucede a los participantes a lo largo de los conflictos y retos que presenta la investigación educativa. El juego creativo de transformar las narrativas del cuaderno de campo en historietas me permite elaborar mi experiencia, tomar distancia de las emociones, conciliar mis sentimientos contradictorios, y reconocer mi implicación y mi influencia en el taller. La decisión de crear historietas responde a la solución de varios problemas en la investigación, como la preservación de la confidencialidad y del anonimato. Realizar una etnografía visual a través del cómic es un reto que supone aceptar que realidad y ficción pueden estar muy cerca, y que la ficción permite un lenguaje metafórico visual directo que permite transmitir afectos y emociones complejas.

El lenguaje narrativo del cómic y la novela gráfica

No existe unanimidad sobre que el término ‘novela gráfica’ sea tan válido como ‘comic’ para referirse a una materia de estudio en sí misma. El cómic ha sido definido como medio artístico de expresión que trata de la disposición de dibujos, imágenes y palabras para contar una historia o escenificar una idea (Eisner, 2002), con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector (McCloud, 2005). Tanto el cómic como la novela gráfica tienen en común la secuenciación del lenguaje verboicónico en viñetas que articula un lenguaje espacio-temporal e invita a un tiempo de lectura no tan dirigida como el que imponen los productos audiovisuales.

Para Santiago García (2010:16), la novela gráfica “es sólo un término convencional que puede llevar a engaño, pues no hay que entender que con el mismo nos referimos a un cómic con características formales o narrativas de novela literaria, ni tampoco a un formato determinado,

sino, sencillamente a un tipo de cómic adulto moderno que reclama lecturas y actitudes distintas del cómic de consumo tradicional.” Para el dibujante e historietista Eddie Campbell, el término novela gráfica no es el más adecuado porque no se trata tan sólo de un híbrido entre la novela literaria y el lenguaje gráfico (en García, 2010: 23). Aunándose al rechazo del término novela gráfica, Daniel Clowes prefiere hablar de “comic-strip novel” en relación a su trabajo *Ice Heaven*. De forma similar, Chester Brown llamaba a su trabajo *Louis Riel* “comic-strip biography”. Seth llamaba “picture novel” a *La vida es buena si no te rindes*, y Craig Thompson se refería a su obra *Blankets* como “illustrated novel.”

El lenguaje del cómic y la novela gráfica es polisémico y requiere una comprensión del tiempo. En su lectura interviene la intertextualidad, la alfabetización visual y la hipertextualidad. En relación a la alfabetización visual, Mackey y McClay (2000: 192) señalan que las novelas gráficas pueden suponer un reto intelectual y emocional para el aprendizaje de estrategias de lecturas sofisticadas dada su identidad híbrida literaria y visual. Por otro lado, es interesante el potencial simbólico del lenguaje de las novelas gráficas para usar metáforas, metonimias y otras figuras literarias que enriquecen la indagación estética. Uno de los elementos más importantes de la novela gráfica y el cómic es el *glutter*, el espacio entre viñetas que ofrece al lector la oportunidad de interpretar el ritmo y la relación entre las escenas, acciones e ideas en la narración.

Las novelas gráficas se comparan a menudo con el hipertexto debido a la relacionalidad entre imagen y texto, que abren múltiples vías de lectura para comprender la yuxtaposición de varios niveles de significados (Morgan y Andrews, 1999; Dresang, 1999; Purves, 1998). Según Cromer y Clark (2007), en la cualidad hipertextual de la novela gráfica reside un potencial de libertad de interpretación y respuesta que favorece los significados abiertos, una mayor tolerancia a la ambigüedad, y la coexistencia de diversas capas de significados. Esto permite a los lectores/visualizadores un amplio espacio para cuestionarse y negociar el sentido y ritmo del texto.

Desde la cultura visual, Rogoff (2002: 24) enfatiza el estudio abierto y transdisciplinar de las imágenes, sabiendo que la cultura visual no es sólo sobre el estudio de las imágenes, sino sobre la complejidad de significados en la relación intertextual de lo visual, lo auditorio, lo literario, lo espacial y la dinámicas psíquicas de la expectación. Cabe recordar el esencialismo visual que Bal (2003) detectaba en la cultura visual para cuestionar el privilegio de la visión y de la imagen y su pureza sobre otros sentidos. Es necesario reconocer que cualquier estímulo sensorial puede involucrar otros sentidos, por lo que conviene comprender lo visual como una forma sinestética holística, incorporada, e impura de conocimiento a través de la sensualidad y la percepción sensorial. Mitchell (2002) señalaba la falacia de la hegemonía de lo visual en la cultura visual sobre otros discursos como el oral, la escritura, la textualidad o la lectura, y nos invitaba a considerar todos estos de forma interrelacionada. Esto es especialmente relevante en el caso de las narrativas gráficas, donde la imagen y el texto se yuxtaponen conjuntamente. Lo visual y lo textual tienen un poder mutuo para construir narrativas que nutren conceptos, fantasías y creencias.

Etnografía visual: de la fotografía, el vídeo y los media al cómic

“(Ethnography)... does not claim to produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers’ experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced” (Pink, 2012: 22)

“La etnografía no pretende producir informes objetivos o verídicos de la realidad, pero debe aspirar a ofrecer versiones de las experiencias de realidad de los etnógrafos que sean tan

fieles como sea posible al contexto, a las negociaciones y a las intersubjetividades a través de las cuales se produjo el conocimiento”

“It is often in these fissures and tensions, between what is said and what is silenced, what is known and what is imagined, that the most important information for us as educators, practitioners and researchers is revealed.” (Bloustien, 2012: 119)

“A menudo es en estas fisuras y tensiones, entre lo que se dice y lo que es silenciado, lo que es conocido y lo que es imaginado, donde se revela la información más importante para nosotros como educadores, practicantes e investigadores.”

Según Hammersley y Atkinson (1995:1), la etnografía es un método o conjunto de métodos que involucran al etnógrafo participando en la vida diaria de las personas durante un periodo extendido de tiempo, observando lo que pasa, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas, acumulando datos disponibles para arrojar luz a las cuestiones de la investigación. Para Pink (2012: 22), la etnografía no tiene una definición sencilla, ni es sólo un conjunto de métodos para la colección de datos, sino un proceso de creación y representación de conocimiento social, cultural e individual, que se basa en la experiencia personal de las personas etnógrafas. Desde este enfoque no se pretende producir un informe objetivo o verídico de la realidad, sino “versiones de las experiencias de realidad de los etnógrafos que sean tan fieles como sea posible al contexto, a las negociaciones y a las intersubjetividades a través de las cuales se produjo el conocimiento” (Pink, 2012: 22). Esto implica métodos reflexivos, colaborativos y/o participativos.

Lo que muchas disciplinas consideran “etnografía” es a menudo considerado explicativo por sí mismo, percibido como poseedor y transmisor de su propio “efecto de verdad” (McEachern, 1998: 252). Esto se debe a que se presupone que la etnografía transmite evidencias que muestran resistencias a ideologías dominantes. Reconociendo que esto no es así a priori, lo interesante de la etnografía visual puede ser dar cuenta del poder del afecto evocado a través de las representaciones visuales (Bloustien, 2012: 118). Como indica Pink (2012: 1), la fotografía, el vídeo y los hipermedia están siendo incorporados en trabajos de etnografía como textos culturales, como representaciones de conocimiento etnográfico y como lugares de producción cultural, representaciones de interacción social y experiencia individual que constituyen espacios de trabajo etnográfico de campo. Teniendo en cuenta que nuestras estrategias etnográficas están modeladas por las situaciones con los participantes, las percepciones locales y globales, así como las expectativas sobre nosotros, “no puede haber un cianotipo sobre cómo hacer trabajo de campo” (Josephides, 1997: 32). Según Pink (2012: 5), las imágenes visuales y las tecnologías han de ser aplicadas de forma creativa en cada proyecto de investigación, sin seguir patrones o recetas metodológicas. La fotografía o las imágenes digitales tomadas de la realidad parecen tener su propia verdad o efecto histórico de veracidad (Levinson, 1997; Gunning, 2004; Lister, 2007). Esto es problemático, porque, como argumenta Susan Sontag (1977: 11) “la visión de la realidad de la cámara siempre ha de esconder más de lo que muestra... Sólo aquello de lo que narra nos permite comprender.”

Para la incorporación adecuada de lo visual en las ciencias sociales, Pink afirma que es necesario abandonar la posibilidad de la objetividad pura, y rechazar la idea de que la palabra escrita es un médium esencialmente superior de representación etnográfica (2012: 6). Las imágenes no tienen por qué sustituir las palabras, aunque pueden ser o no el elemento principal de la investigación. Aún así, es importante no crear una jerarquía de elementos mediáticos y considerar la relación de lo visual con otros elementos sensoriales discursivos en la investigación que integren el gusto, el olfato, el tacto y el oído (Pink, 2012: 6). Es necesaria una interrelación

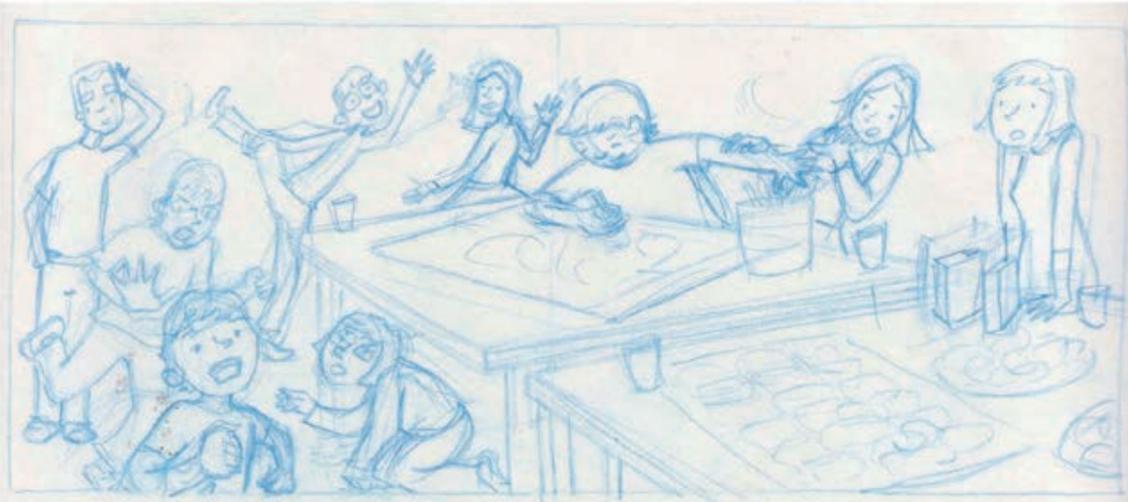


Figura 3. Proceso creativo de una viñeta: dibujo a mano, entintado y sombreado digital con Photoshop/ Creative process: hand drawing, inking and digital shading with Photoshop.

entre los estudios culturales y la etnografía visual para reconocer la relevancia de los objetos, los textos, las imágenes y las tecnologías en la vida cotidiana y en las identidades.

Los enfoques contemporáneos participativos en sociología visual se centran en la colaboración, y sitúan la relación entre los investigadores e informantes en el centro del proceso etnográfico (Pink, 2012: 14). El enfoque en la colaboración se extiende a las relaciones entre lo visual, lo textual, lo performativo, y las producciones de imágenes y palabras. Según McQuire (1998), la ambigüedad del sentido de las imágenes no sólo cuestiona la noción moderna de verdad, sino que desestabiliza las premisas básicas de la modernidad. Este autor propone que la incertidumbre del sentido implicado en el uso de la cámara cuestiona la idea de que puede haber un sentido con una finalidad última, pura o intocable (1998: 47). Esto implica un giro epistemológico en el que la comprensión de la construcción de sentido es transformado irreversiblemente. McQuire enfatizaba la promiscuidad y ambigüedad de las imágenes; la simultánea aparición de la objetividad y subjetividad en ellas. Pink no menciona las posibilidades del cómic en la etnografía visual, pero algunos proyectos investigadores se proponen utilizar el arte de la historieta para comunicar resultados de investigación.

Investigación educativa basada en el cómic

Entre las diversas líneas de investigación educativa basada en las artes, es de especial interés para mi trabajo la transformación de las experiencias en textos gráficos y performáticos. Entre los diversos estudios educativos basados en el cómic, es de interés la aportación de James F. Woglom y Stephanie R. Jones (Universidad de Georgia) sobre la presentación de la formación del profesorado a través de la novela gráfica. Su artículo "Teaching Bodies in Place" (2013) recoge reflexiones sobre pedagogía feminista, nociones postmodernas sobre cuerpo y lugar, y sobre formas de creación de sentido de datos de investigación recogidos durante tres años en un curso de formación de profesorado. El objetivo del cómic de Jones y Woglom (2013a) es que los estudiantes que se forman para trabajar como profesores reconozcan sus cuerpos como lugares centrales de cambio crítico, dentro y fuera de las instituciones. Otra publicación en formato cómic de estos autores aparece en el volumen 83, número 1 de la primavera de 2013 de la revista Harvard Educational Review, dedicado al tema de las artes en educación. Su artículo titulado "Graphica: Comic Arts-Based Educational Research", (Jones y Woglom, 2013b), es una historieta que narra la colaboración entre la investigadora y el dibujante, sobre la forma de representación de los contenidos de la investigación de Jones en formato cómic.

Otra investigación de interés basada el cómic es la tesis doctoral de Nick Sousanis sobre la relación entre lo visual y lo textual con un formato íntegro de cómic (Universidad de Columbia, Nueva York). Su trabajo busca ampliar las formas de indagación académica a través de la relación de la imagen y el texto, proponiendo el cómic como medio serio de investigación. Con el título Unflattenin, Sousanis desarrolla su cómic como forma de reflexión sobre este medio artístico, al mismo tiempo que comparte a través de su blog "Spean, weave and cut", algunas de sus páginas y eventos de difusión de su trabajo. Por ejemplo, en el post del 5 de Diciembre de 2013, Sousanis reflexiona sobre el espacio, las perspectivas y la ilusión de tridimensionalidad e infinito en un medio artístico de dos dimensiones. (<http://spinweaveandcut.blogspot.com.es/search/label/dissertation>).

El trabajo de investigación de Jarod Roselló consiste en un libro de cómic de 200 páginas, en el que la historia de ficción de un oso viviendo en una ciudad de humanos (El oso bien vestido) sirve al autor para explorar el proceso de negociación de su subjetividad en lugares que esperan de él que responda de una forma determinada. Su identidad americano-cubana en el contexto de los

Estados Unidos es el punto de partida de su narración auto-etnográfica que reflexiona sobre teoría del currículum y explora su experiencia como latino navegando un territorio fronterizo de identidad. En su web (www.jarodrosello.com) pueden verse páginas de su trabajo que ha dado lugar a varios libros. Para Jarod Roselló, la creación artística es el producto de diversas sensaciones y deseos, y crece desde un espacio sentido que responde a ideas y conceptos con los que tiene dificultades, pero no es una explicación de esos conceptos, más bien entra en diálogo con ellos y ofrece una oportunidad para verlos de otra forma. Estoy de acuerdo con el autor en que hacer arte quizás nos ayude a comprender de forma nueva el mundo, a nosotros mismos y a otros.

Las investigadoras en antropología social Aleksandra Bartoszko y Anne Brigitte Leseth, de la Universidad de Oslo, han colaborado con el dibujante Marcin Ponomarew para realizar el estudio "Public Space, Information Accessibility, Technology and Diversity" (2009). La investigación empírica cualitativa tiene como objetivo evaluar la accesibilidad y uso de los servicios de información y servicios de nuevas tecnologías en términos de diversidad cultural y social. Las entrevistas semi-estructuradas, la observación participante y la comunicación informal con empleados y estudiantes, dan lugar a las historietas que reflejan los resultados de la investigación. El cómic y los datos del proyecto y el estudio están disponibles online en el blog anthrocomics (<http://anthrocomics.wordpress.com/>).

El cómic 'To teach: The Journey, In Comics,' (2010), escrito por el activista y educador William Ayers, y dibujado por Ryan Alexander-Tanner es una adaptación al cómic del libro de Ayers 'To Teach: The Journey of a Teacher' (1993). Cada uno de los ocho capítulos del cómic trata de un aspecto de la vida de Ayers como profesor de educación infantil, su experiencia como padre, y el trabajo de otros educadores innovadores. La visión del libro propone una pedagogía centrada en el alumnado, una educación creativa, social, investigadora y holística al mismo tiempo que confronta y vence las fuerzas que estandarizan y deshumanizan el arte de la enseñanza. Los autores narran experiencias desde la motivación de los educadores por la enseñanza: la complejidad de la infancia, el misterio de la enseñanza, teniendo como tema central el amor.

Lo auto-bio-gráfico: realidad-ficción, subjetividad-reflexividad

"A reflexive approach recognizes the centrality of the subjectivity of the researcher to the production and representation of ethnographic knowledge" (Pink, 2012: 23)

"Un enfoque reflexivo reconoce la centralidad de la subjetividad de la investigadora en la producción y representación de conocimiento etnográfico"

"The ethnographicness of any image or representation is contingent on how it is situated, interpreted and used to invoke meanings and knowledge that are of ethnographic interest" (Pink, 2012: 23)

"El carácter etnográfico de cualquier imagen o representación es contingente en relación a cómo es situada, interpretada y usada para invocar significado y conocimiento que sean de interés etnográfico"

En un momento en el que la novela gráfica es un tema de estudio académico "serio", es interesante observar la proliferación de obras autobiográficas en el mercado editorial. La novela gráfica autobiográfica emerge como un territorio fronterizo entre la ficción y la no ficción; un territorio fértil que ha sido llamado "autobifictionalography" por Linda Barry o "autographics" (Whitlock, 2006). En algunas de las novelas autobiográficas que han recibido gran atención académica como Maus (Spiegelman, 2001) y Persépolis (Satrapi, 2007), los autores narran episodios complejos de sus vidas en contextos políticos dramáticos. El fenómeno de hacer público las

dificultades personales y hacer cómplice al lector del proceso de re-elaboración de la experiencia, abre una oportunidad de identificación y complicidad con otros a través de la auto-representación gráfica. La experiencia de lectura de una novela gráfica autobiográfica es un encuentro complejo de dos vidas (Egan, 1999, p.2). La relación intersubjetiva entre las voces múltiples de la autoría, el/la protagonista y la persona lectora, dan lugar a una conversación plural especular incierta (Egan, 1999). Para la crítica feminista Nancy K. Miller (2007) el yo autobiográfico emerge en la escritura, se hace público con sentimientos privados a través de una relación significativa con el otro (p.544). Para ella, el objetivo de la autobiografía es comprenderse a una/o misma/o en relación a otros. La narración autobiográfica es sobre la red de relaciones en la que nos encontramos (Miller, 2007: 544), hallándose ésta relación siempre mediada por el cuerpo.

Otros historietistas se han alejado de la autobiografía personal y han construido sus relatos ficticios con ciertos elementos personales, pero ficcionalizados; es el caso de autores como Gilbert, Jaime Hernandez, Daniel Clowes, Chris Ware, Charles Burns, Seth, Adrian Tomine o Jessica Abel (García, 2010: 240). También es de destacar la novela gráfica histórica y el cómic periodístico, donde la frontera entre la realidad y la ficción se deshace. Entre la realidad y la experiencia subjetiva puede situarse El fotógrafo (2011), de Didier Lefèvre, Emmanuel Gruibert, y Frédéric Lemerrier. Esta obra es especialmente interesante para esta investigación por el uso que hace del dibujo y la fotografía. Los autores narran los viajes que realiza Lefèvre como reportero de misiones de Médicos sin Fronteras a través de Afganistán, a mediados de los ochenta, estableciendo un diálogo particular entre el dibujo y la fotografía. El fotógrafo nos invita a reconsiderar la imagen icónica y simbólica del dibujo junto a la imagen fotográfica, y su relación con lo textual literario.

El término autobiográfico puede evocar una aproximación íntima y personal, pero dentro de una perspectiva relacional sigue existiendo un componente social que incluye inherentemente a otros. La interpretación de las imágenes y textos creativos en las investigaciones a/r/tográficas invitan a una interpretación abierta que implique al otro que hace su lectura. Para Kind (2006), los actos interpretativos artísticos son necesarios porque dejan algunas cosas sin decir y otras quedan expresadas de forma ambigua, lo que genera aperturas para futuras exploraciones y hallazgos (p. 13). La investigación autobiográfica narrativa permite recuperar, re-elaborar, re-contar y representar experiencias de duelo, pérdida y vulnerabilidad, regenerando sentido en el proceso de narrar historias. Esta metodología ofrece formas de abordar conversaciones complejas sobre la enseñanza y el aprendizaje al mismo tiempo que realiza el trabajo interpretativo, creativo, lingüístico y político necesario para que la conversación continúe. Esta investigación parte de la comprensión de Mikhail Bakhtin (1981) de que la voz propia está coloreada por las voces de otros. Aun así, la responsabilidad de la autoría de la investigación (la producción artística y la escritura) recae sobre la persona o el equipo investigador, lo que requiere de un compromiso ético, político y estético.



Figura 4. Dibujo de la autora, 2014/ Drawing of the author, 2014.

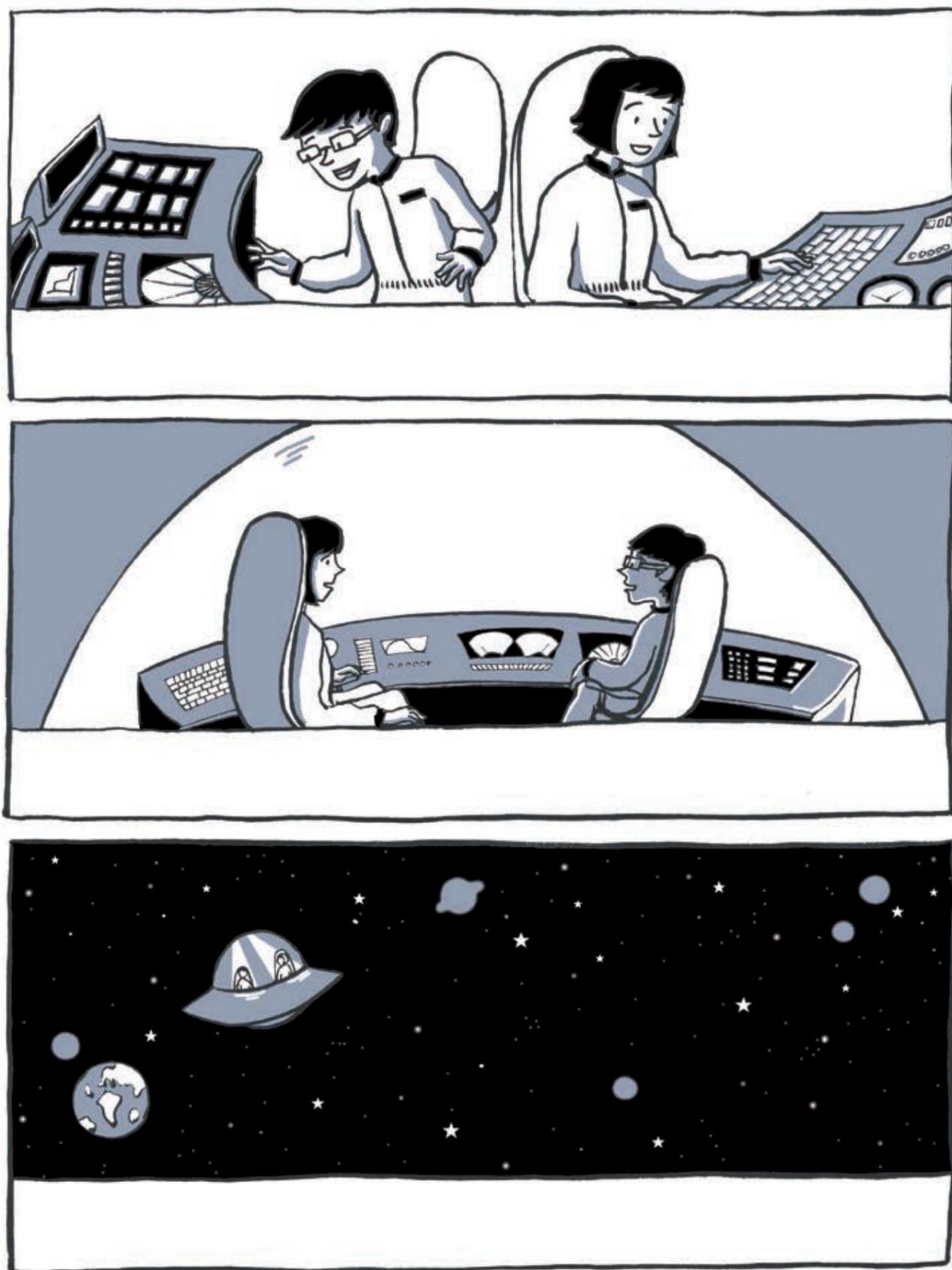


Figura 5. Página 2 de la historieta 'Originalidad y creatividad,' Marta Madrid, 2014./ Page 2 of the story 'Originality and creativity,' Marta Madrid, 2014.

Referencias

- Aoki, T. T., Low, M., & Paulis, P. (2001). Re-reading metonymic moments with/in living pedagogy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Ayers, W.; Alexander-Tanner, R. (2010). *To Teach: The Journey, In Comics*. New York: Teachers College Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. M. E. Holquist. (Ed.) Austin: University of Texas Press.
- Bal, M. (2003). Visual essentialism and the object of visual culture, *Journal of Visual Culture* 2(1): 5- 32.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (2nd ed.). Washington: AER
- Bartoszko, A., Leseth, A.B., Ponomarew, M. (2010). *Public Space, Information, Accesibility, Tendency and Diversity*, Oslo: Oslo University College.
- Bickel, B.; Springgay, S.; Beer, R.; Irwin, R. L., Grauer, K.; Xiong, G. (2010). "A/r/tographic Collaboration as Radical Relatedness." *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1): 86-102.
- Sousanis, N., blog (Marzo 2014) <http://spinweaveandcut.blogspot.com.es/>
- Bloustien, G. (2003). *Girl Making: A Cross-Cultural Ethnography of Growing Up Female*. New York: Berghahn.
- Bloustien, G. (2012). "Play, Affect, and Participatory Video as a Reflexive Research Strategy". In Milne, E-J., Mitchell, C y De Lange N. (Eds.). *Handbook of participatory video*, (pp.115- 131). Altamira Press: Lanham, Maryland.
- Bloustien, G., and Peters, M. (2011). *Youth, Music and Creative Cultures: Playing for Life*. London: Palgrave Macmillan.
- Diamond, C. P., & Mullen, C. A. (2000). *The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development*. New York: Peter Lang.
- Dresang, E.T. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. New York: H.W. Wilson.
- Egan, S. (1999). *Mirror talk: genres of crisis in contemporary autobiography*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial: teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Barcelona: Norma Editorial.
- Featherstone, M. (2010). Body, Image and Affect in Consumer Culture. *Body & Society* 16(1): 193- 221.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- Gunning, T. (2004). "What's the Point of an Index? Or, Faking Photographs." *NORDICOM Review*, 5(1/2):39-49.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in Practice*, London: Routledge.
- Handelman, D. (1990). *Models and Mirrors: Towards an Anthology of Public Events*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, British Columbia: Pacific Educational Press.
- Jones, S., Woglom, J. F. (2013a). Teaching Bodies in Place. *Teachers College Record* 115(8):1-29.
- Jones, S., Woglom, J. F. (2013b). Graphica comic arts-based educational research. *Harvard Educational Review*, 83 (1): 168- 274.
- Josephides, L. (1997). Representing the anthropologist's predicament,' in W. James, J.

- Hockey and A. Dawson (eds.), *After Writing Culture: Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*, London: Routledge.
- Kaare, B., and Lundby, K. (2008). "Mediatized Lives: Autobiography and Assumed Authenticity in Digital Storytelling." In K. Lundby (Ed.), *Digital Story-telling, Mediatized Stories* (pp. 105-122). New York: Peter Lang.
- Kind, S. (2006). *Of Stones and silences: storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching*. Tesis, University of British Columbia, Department of Curriculum Studies.
- Lefèvre, D., Guibert, E., Lemercier, F., (2011) *El fotógrafo*. Barcelona: Sins Entido
- Levinson, P. (1997). *The Soft Edge: A Natural History and Future of the Information Revolution*. London: Routledge.
- Lister, M. (2007). "A Sack in the Sand: Photography in the Age of Information." *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 13(3):251-274.
- Mackey, M., McClay J. K. (2000). "Graphic routes to electronic literacy: Polysemy and picture books." *Changing English*, 7(2): 191-201.
- McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*, Bilbao: Astiberri.
- McEachern, C. (1998). "A Mutual Interest? Ethnography in Anthropology and Cultural Studies." *Australian Journal of Anthropology*, 9 (3): 251-264.
- McGuigan, J. (ed.) (1997). *Cultural Methodologies*. London: Sage.
- McQuire, S. (1998). *Visions of Modernity: Representation, Memory, Time and Space in the Age of the Camera*. London: Sage.
- Miller, N. (2007). The Entangled Self: Genre Bondage in the Age of the Memoir. *Journal of the Modern Language Association of America*, 122(2): 537-48.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture* 1(2): 165-181.
- Morgan, W., & Andrews, R. (1999). City of text? Metaphors for hypertext in literary education. *Changing English*, 6(1), 81-92.
- Pink, S. (2012). *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. (2nd edition). London: Routledge.
- Purves, A. (1998). Flies in the web of hypertext. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & R.D. Kieffer (Eds.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 235-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, I. (2002). "Studying visual culture", en Mirzoeff, N, (Ed.) *The Visual Culture Reader*. Routledge: New York, pp. 24-36.
- Roselló, J. (2014, 3 de Febrero) Página web de Jarod Roselló, desde <http://www.jarodrose-llo.com/diss>
- Satrapi, M. (2007). *Persepolis*. Barcelona: Norma Editorial.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. New York: Dell.
- Springgay, S., Irwin, R., Kind, S., A/r/tography as living inquiry through art and text. (2005). *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912
- Taussig, M. (1993). *Mimesis and Alterity*. New York: Routledge.
- Triggs, V.; Irwin, R. I.; O'Donoghue, D. (2012). Following A/r/tography in practice: from possibility to potential. In Kathy Miglan & Cathy Smilan (Eds.). *Inquiry in Action: Paradigms, Methodologies and Perspectives in Art Education Research*. Reston, VA: NAEA.
- Whitlock, G. (2006). Autographics: The Seeing "I" of the Comics, 52 (4): 965-979

I am not there - modes of presence of the author in Comics-Based Research.

Enrico Beccari
Universidad de Barcelona
g.beccari.enrico@gmail.com

Resumen/Abstract

The paper here presented deals with the author's modes of representation in a narrative research where sequential art is used as a complimentary expressive strategy. My concerns about this specific, artistic aspect began when I had to deal with a series of difficulties, both conceptual and practical, that I had to solve in order to progress with my doctoral thesis – a narrative approach to visual culture, developed as a graphic novel(ish) project. Since I had taken the methodological decision of making my presence explicit in my research, I had to manage if, when and how to portray the visual representations of myself. I soon noticed that – among others – factors such as the level of iconicity of my drawn “persona” and the frequency in which it appeared altered the way I perceived my research position and, possibly, the way the reader would connect with my work.

Here, I explore the many types of my self-portraits, and I also look for other examples, drawn from other academic articles from authors who use sequential art as a communicative strategy, and from graphic novels that deal with social and educative themes. The aim is to define, albeit in a provisional manner, some categories that could help solving narrative impasses, as well as managing the modes of representation (presence/absence) of the self in this particular kind of narrative research.

Key words: Sequential Art; Self Portrait; Narrative Research; Arts-Based Research.

The article here presented deals with the author's modes of representation in academic researches that integrate sequential art as an expressive form.

My concerns about this specific aspect began when I had to deal with the many difficulties, both conceptual and practical, that I had to solve within the context of a PhD thesis developing as a vastly graphic project that draws inspiration from the language of comics.



The choice of representing the process and the results of a documental narrative inquiry as something that stands between the visual essay and a graphic novel generated a series of methodological problems.

How to translate abstract concepts to images?



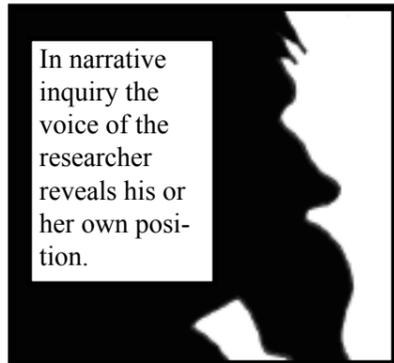
How to keep a constant flow of sequentiality through the narrative?



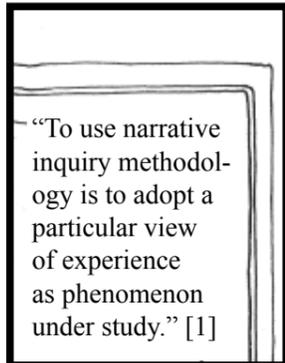
And, how to articulate my own role and appearance in it, so to elaborate the best strategy for my thesis?



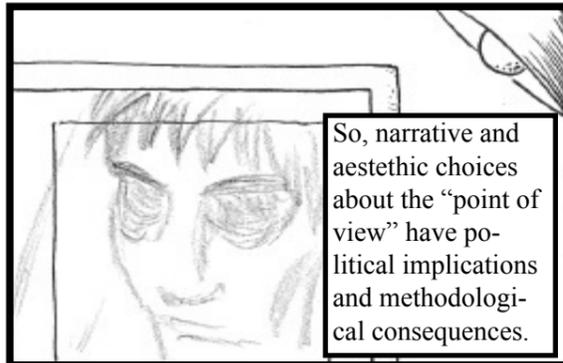
In narrative inquiry the voice of the researcher reveals his or her own position.



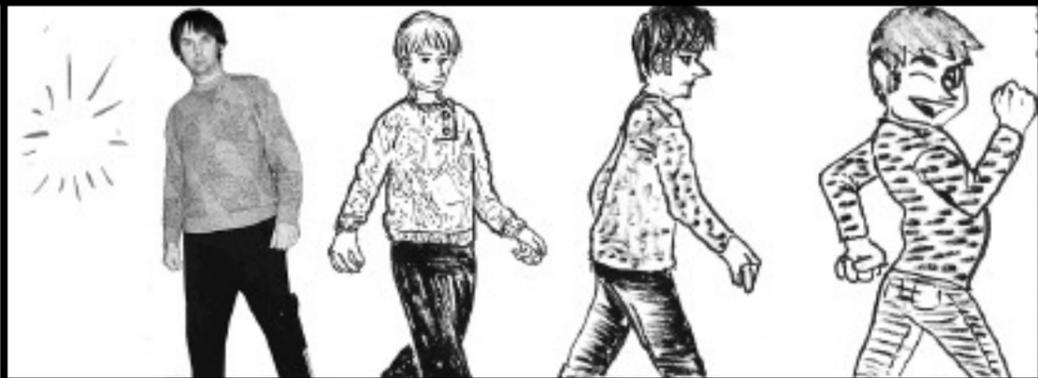
"To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study." [1]



So, narrative and aesthetic choices about the "point of view" have political implications and methodological consequences.



Decisions such as the iconicity level of my image and the iterations of its appearance alter my research position, the quality of this experience and even, subtly, the implications about the information there portrayed.

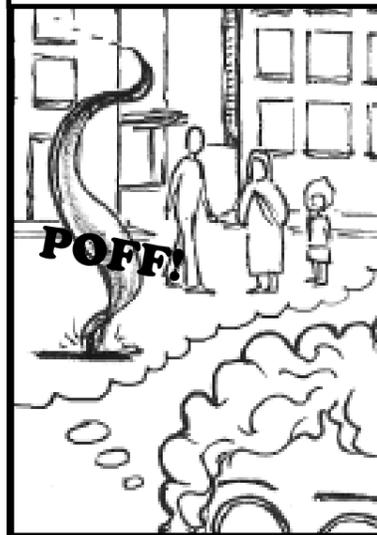


In textual, "written" narrative inquiry one has many options available with regard to the representation of the narrator.

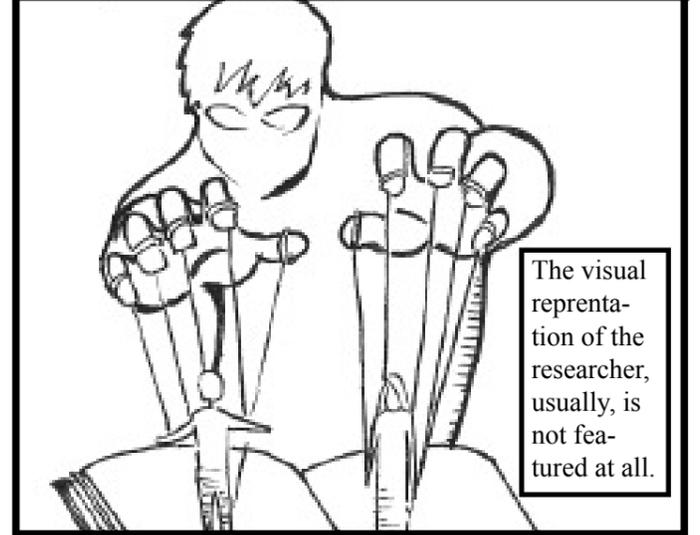
Narrative inquiry does not necessarily imply the use of a first person narrative, although this seems to be a common choice for many authors.

With sequential art, the starting point is basically the same: to decide whether to make the researcher's "presence" implicit or explicit.

When the researcher opts for an implicit position, he excludes himself from the story.

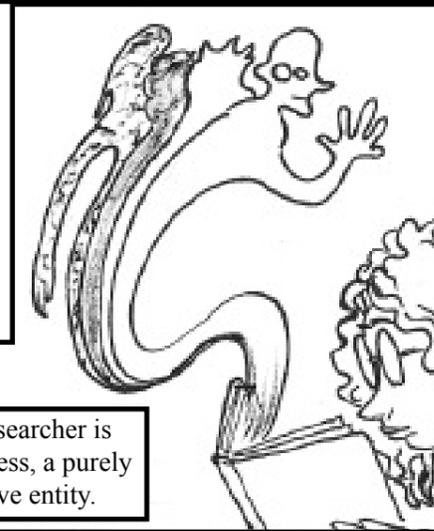


He then becomes a silent, invisible actor. Yet, he is still in control of the narrative, and has to be responsible for this power.

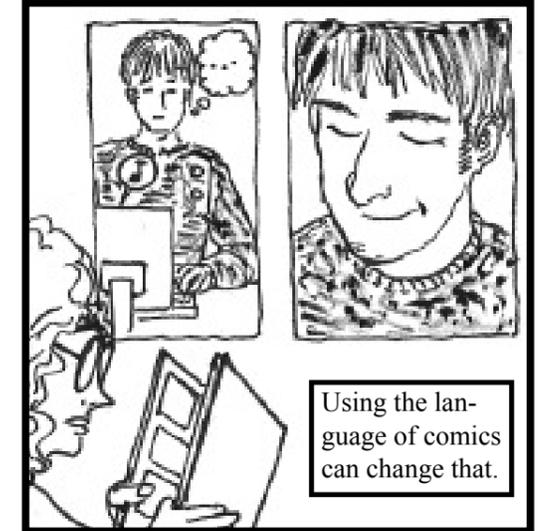


The visual representation of the researcher, usually, is not featured at all.

The reader does not really know who the researcher is, what's his or her age, what he or she looks like.



The researcher is body-less, a purely narrative entity.

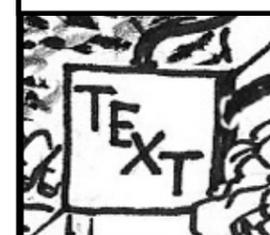


Using the language of comics can change that.

I don't think that, on a structural level, is any different from what theorized by Stuart Hall [2]



Me and the reader will both negotiate subjective meaning with the text.



So, using sequential art, or my presence in it, does not guarantee that the textual message will be transmitted and understood as I would like it to be.

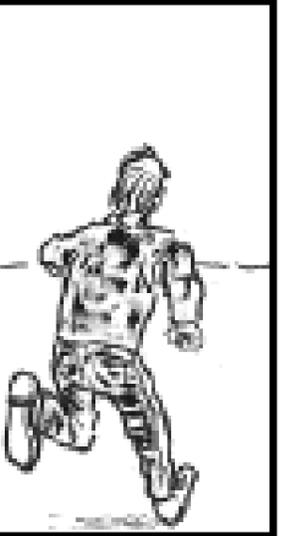
But, the use of images brings something different to the scene.



The common conception of what a comic is based on a visual subject in action, who provides a "voice", with which the reader can easily connect.



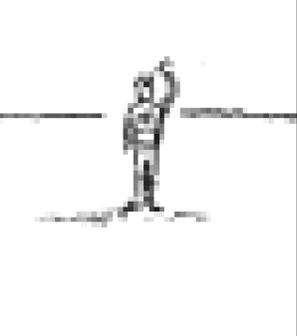
An academic essay is, often, something different: there is no need to constantly perceive a recognizable subject-in-action, even when the narrator assumes a first person perspective.



But in comics, I need to see "something moving".



So, the perception of reading a "graphic novel" may depend on whether I can give the reader some figure to identify with.



This figure can appear and hide intermittently in the narrative, but if it never appears, we will probably fail in recognizing the text as a graphic novel.

I see it a bit like a pact.



As an author, I have to ask myself: how do I mold my drawn figure so that the reader can dialogue with him?

For instance, I could ask the reader to consider all these images as visual resonances of the my discourse - which, on the other hand, could sound more like a spoken monologue than a properly academic paper.

More demanding requests should probably consider whether inform the reader about uncommon reading patterns [3].

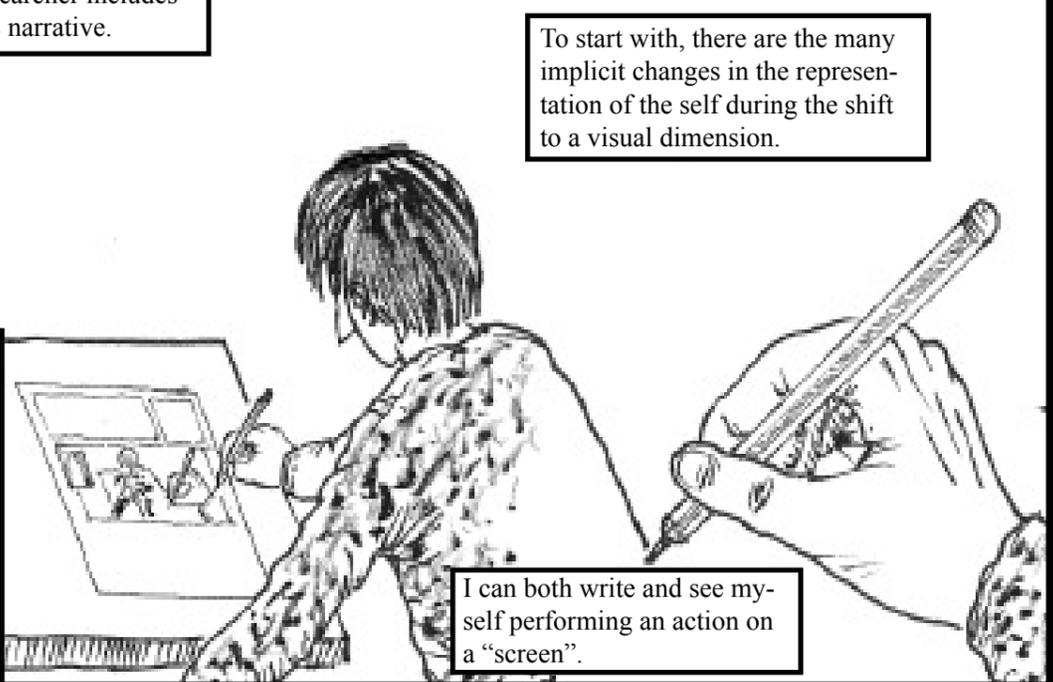


It is exactly this "persona" I'm interested in; when the researcher includes himself in the graphic narrative.

To start with, there are the many implicit changes in the representation of the self during the shift to a visual dimension.

In this case, as in other cases of graphic representation, the author talks from the self through the verbal text, and at the same time extrudes a visual image of the self.

I can both write and see myself performing an action on a "screen".



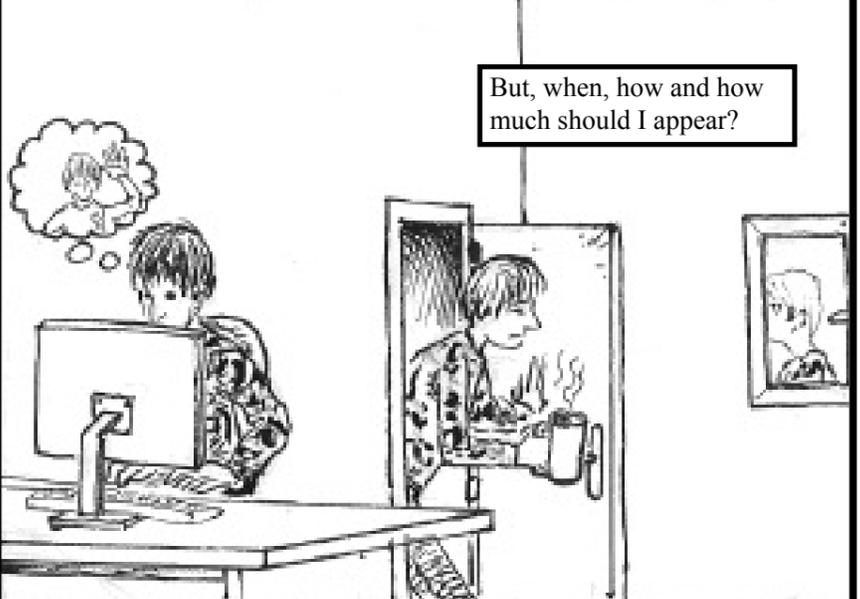
This implies a series of reflections about seeing oneself as "another", like in a lacanian mirror, and explore this estranged feeling and its methodological resonances.



What are the possible representational choices, and which functions do they serve?

I experimented with my "personas", with the aim of giving a visual background and conceptual deepness to certain moments or concepts expressed.

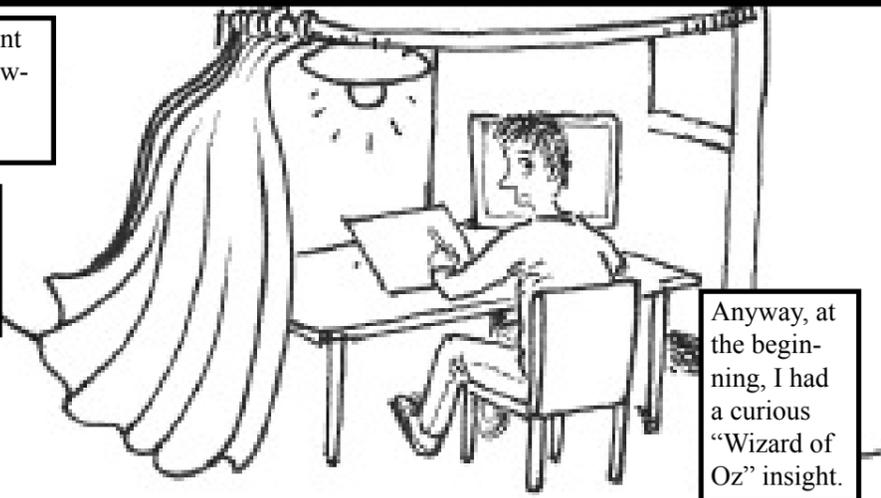
But, when, how and how much should I appear?



The image of myself, sitting in front of the computer, or busy at the drawing table, was coming to my mind again and again.

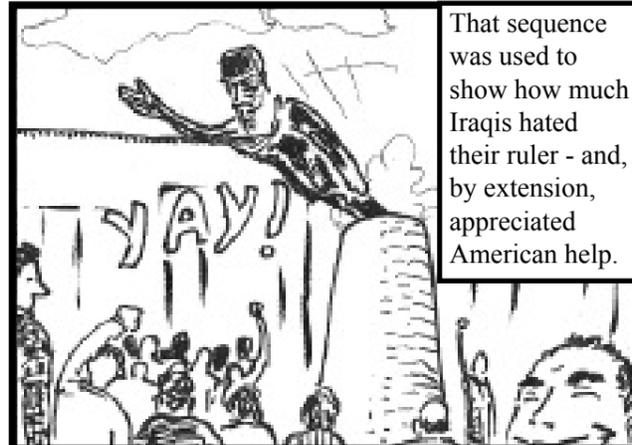
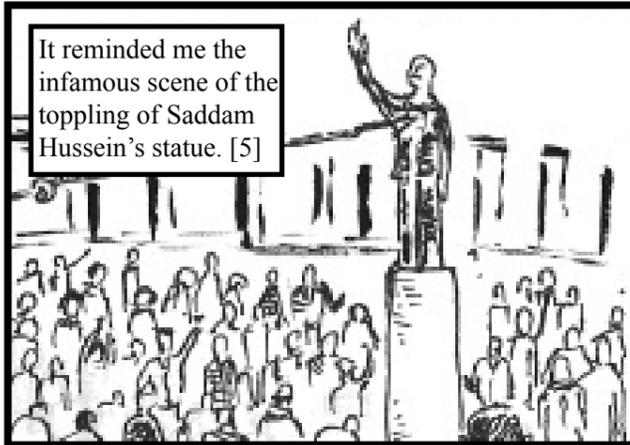
I realized very soon that this strategy had to be used with parsimony, otherwise it could become redundant and pointless.

Even the best graphic novels are full of "talking heads" [4], so maybe it's not a relevant issue. But I don't know.



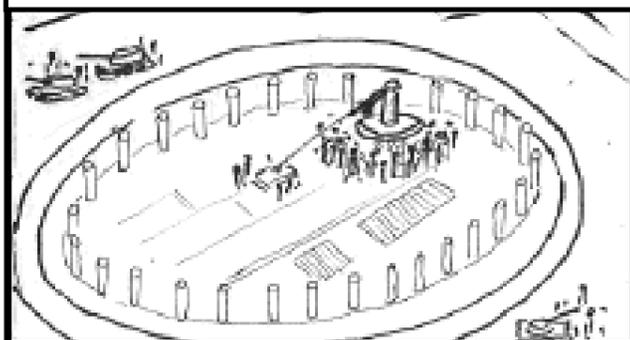
Anyway, at the beginning, I had a curious "Wizard of Oz" insight.

It reminded me the infamous scene of the toppling of Saddam Hussein's statue. [5]

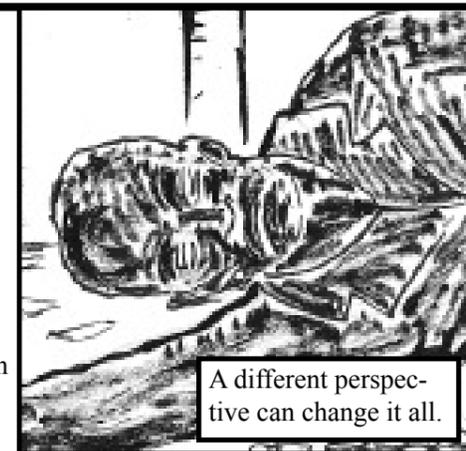


That sequence was used to show how much Iraqis hated their ruler - and, by extension, appreciated American help.

Another picture, taken from a distance, portrayed a different situation: very few people attended the event, and all was monitored by American armed forces. [6]

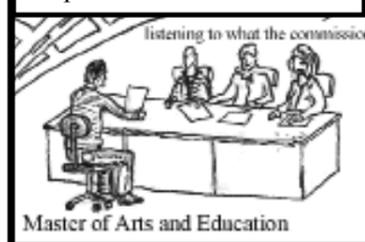


The analogy is that, by showing myself in the research, I can give the reader an glimpse of how fragmented, fragile and human the research proces is.



A different perspective can change it all.

So, I can portray the author I quote, draw references for the material I have read and for the places I have traveled to.



And yet, most of the time. I'm just a guy sitting at the computer!



Other researchers have made use of the image of themselves to portray emotional nuances embedded into their work.



Rachel Marie Crane-Williams, for instance, represents herself in a series of "vignettes". [7]



She explores the possibilities and problems of using comics as a way of visually representing her research activities.



Her "avatar" is the true focus of the article, and the places she draws herself in, all the postures, gestures, and expressions allow me to get a better insight of her academic practices. Relevant background aspects are shown, and the drawings even allows for a bit of humour to get in.



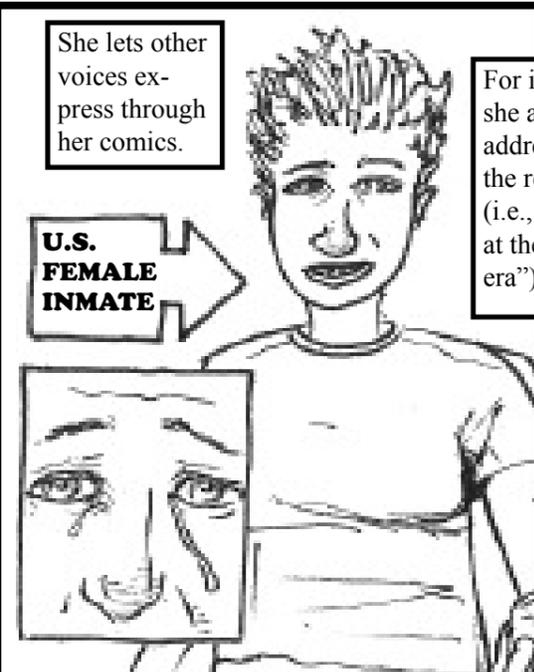
She positions herself as someone who is participating in her research and, by doing this, avoids protagonism.

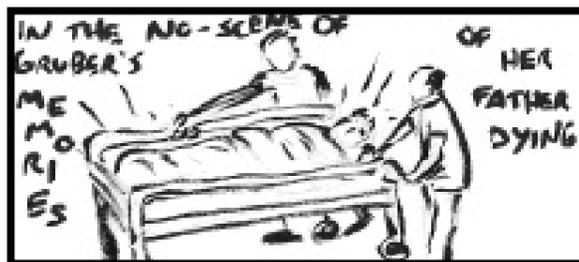
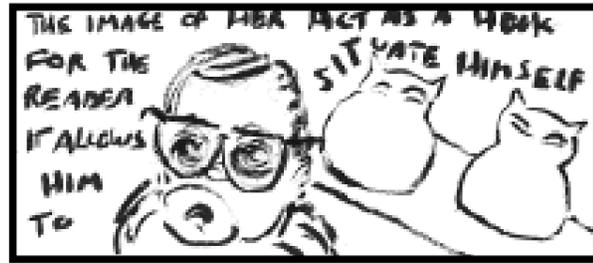
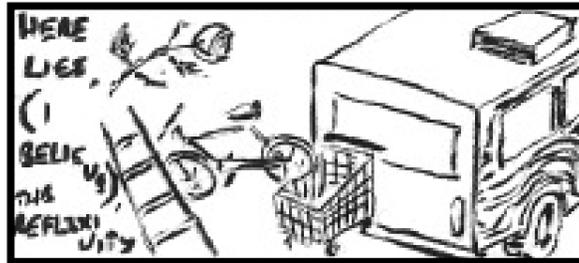


She lets other voices express through her comics.

U.S. FEMALE INMATE

For instance, she avoids addressing the reader (i.e., staring at the "camera").

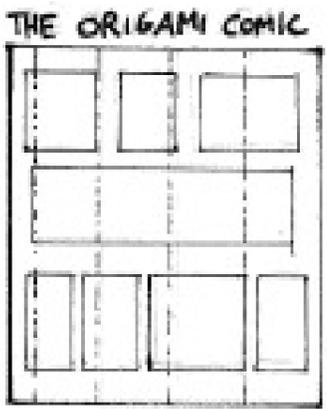




Maria Robinson-Czeke plays, instead, with the almost complete absence of a narrator.

The visual presence of her "self" is minimal, and subordinated to the purpose of the graphic narrative.

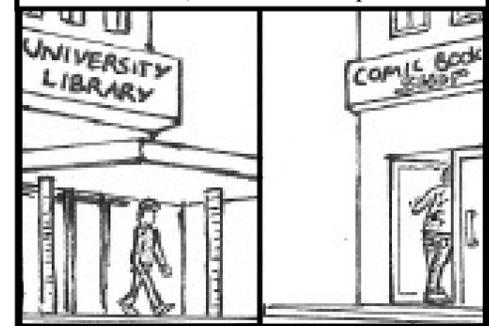
In this context, her avatar appears in just a few panels, barely visible. In these panels, the balloons have the usual rounded shape, a semiotic sign of human speech.



But in the rest of the article the balloons have a jagged edge, connected to the act of screaming, and also recalling a metallic, avvrificial, inhuman voice - a filter that displaces the voice of the author.

She aims to break the visual discourse and the aesthetics of the graphic novel and, thus, to provide a visual resonance to her discourse about the political role of the art. [9]

Since not many researches show a proper (or any at all) use of sequential art as a representational strategy, I had to look at graphic novels and visual essays where the authors wanted to portray overtly political themes or visually represent difficult, abstract concepts.



I have found the so called graphic journalism and the essays in graphic novel form to be of great analytic interest.



Joe Sacco is probably the better known name in this recent field of comic making. [10]



As a journalist, he appears to be very conscious about the role that comics can have in portraying what he defines subjective truths, and shows a strong sense of ethics in his graphic work.



He appears in his own comics, but he often disappears for many panels, so to let the voices of each interviewee freely tell his story and point of view.



The drawing style, while evidently coming from caricaturistic underground comics, has evolved toward very detailed naturalistic strokes, aimed to reinforce a sense of documenting the reality. [11]



This use of the author's "avatar" is very different from Guy Delisle's - an author of many graphic novels that stand between graphic journalism and travelogue. [12]



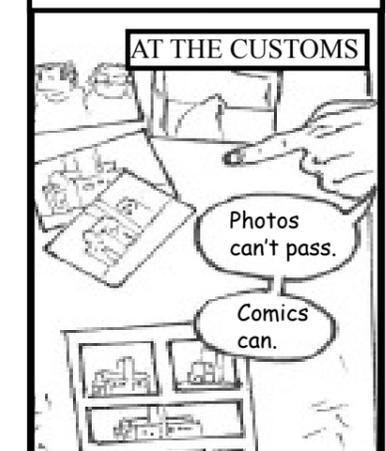
The most striking is, possibly, *Pyongyang: A Journey in North-Korea*.

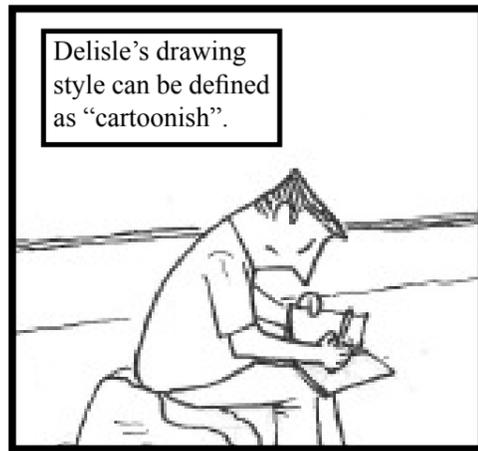


It is an unique document, an occidental look at north-Korean society and culture.

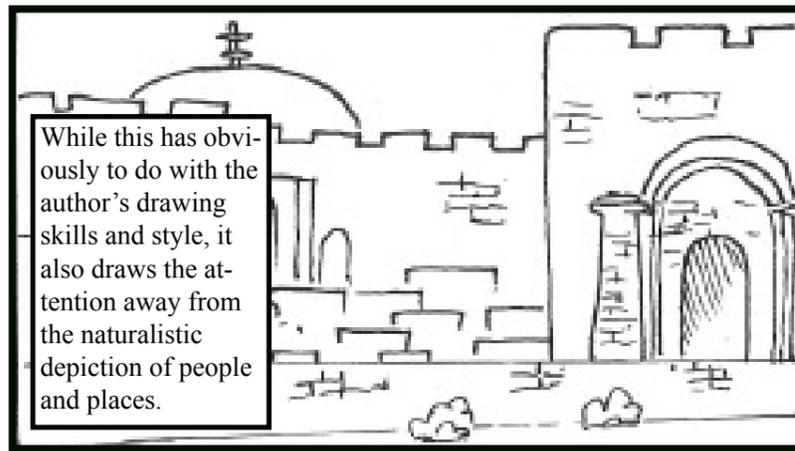


It is even more valuable given the strict regime of censorship and control limiting the free circulation of information and images outside the country.

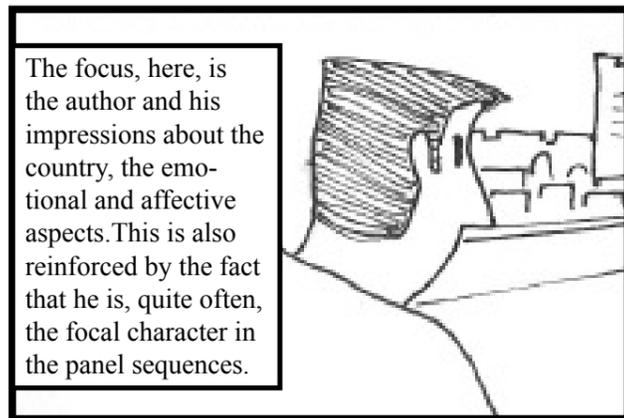




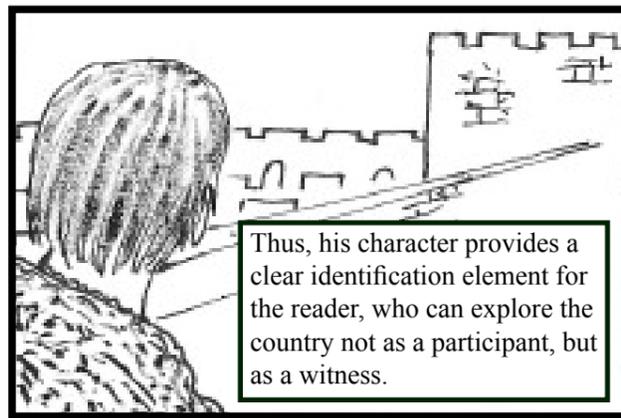
Delisle's drawing style can be defined as "cartoonish".



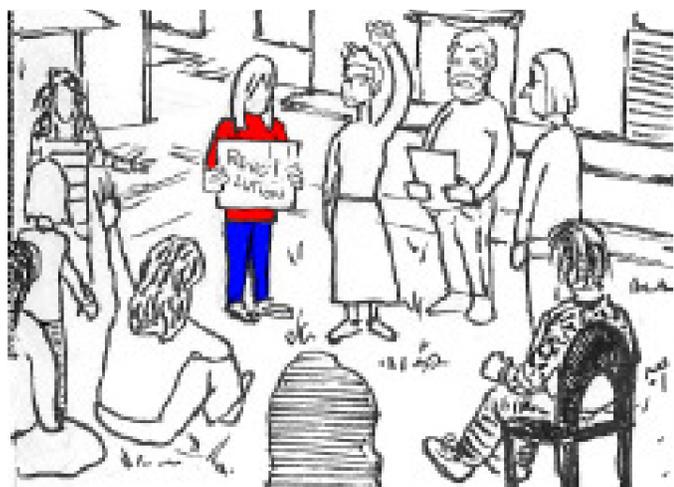
While this has obviously to do with the author's drawing skills and style, it also draws the attention away from the naturalistic depiction of people and places.



The focus, here, is the author and his impressions about the country, the emotional and affective aspects. This is also reinforced by the fact that he is, quite often, the focal character in the panel sequences.



Thus, his character provides a clear identification element for the reader, who can explore the country not as a participant, but as a witness.



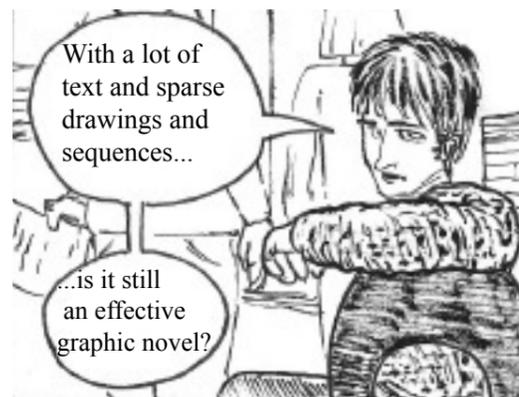
Moving on to other types of sequential works, I propose the book of Stephanie McMillan, *The Beginning of the American Fall*, as a potential bridge between visual essay and graphic journalism [13]

It is a graphic diary, documenting his experience as a political activist within the Occupy movement - and a strong, heartfelt support to anticapitalist protest movements.

McMillan represent herself involved in discussions, protest acts, and reflexive moments. She purposely choses to give a fixed appearance (blue jeans and red shirt) to her com-ics "persona".

Again, this artistic license from the conventions of realism is a strategy to allow the reader to have an identifiable "guide" through the (quite fragmented) narrative.

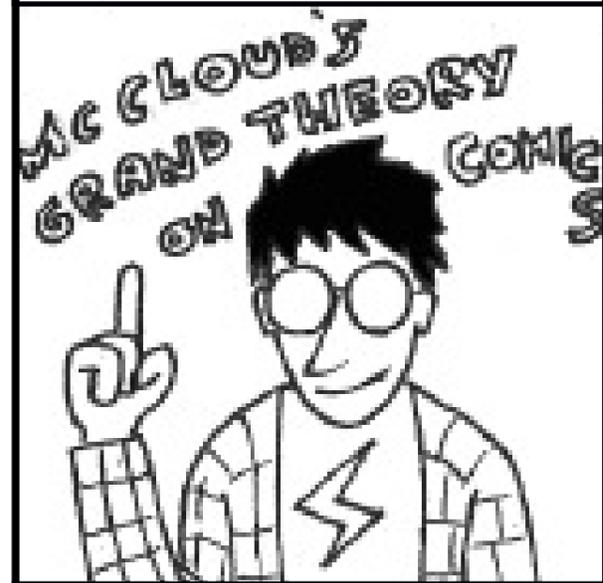
Yet, in her case, I found that her drawing and skills were a bit plain and did not add much to the story told.



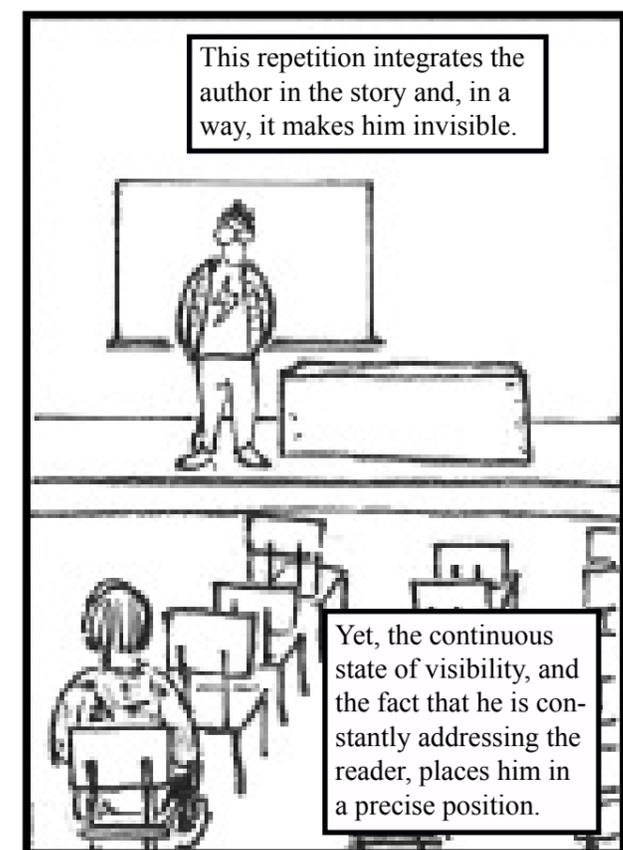
With a lot of text and sparse drawings and sequences...

...is it still an effective graphic novel?

Lastly, I would mention Scott McCloud, who has written fairly relevant, if discussed, meta-reflexive books about sequential art. [14]

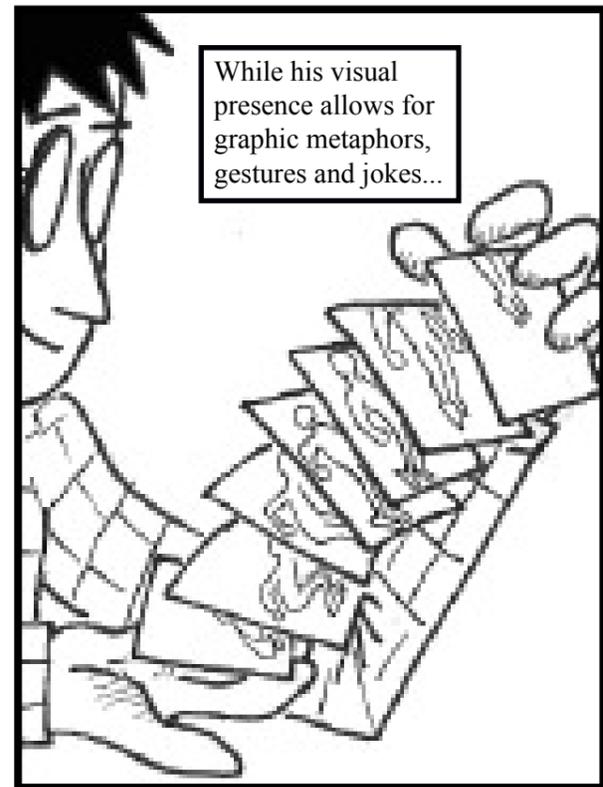


McCloud uses an avatar of himself, which keeps an unvaried look and serves as a channel for exposing his theories to the reader through an informal, fictitious conversation.



This repetition integrates the author in the story and, in a way, it makes him invisible.

Yet, the continuous state of visibility, and the fact that he is constantly addressing the reader, places him in a precise position.



While his visual presence allows for graphic metaphors, gestures and jokes...



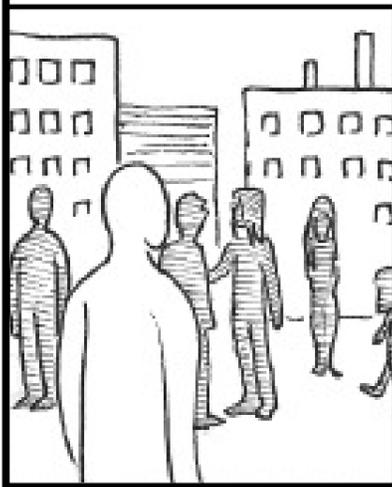
...it also graphically reinforces McCloud's authority and position as the "knowing" professor.

From these examples, representing the most common representations of the narrator, I will extrapolate some tentative categories.

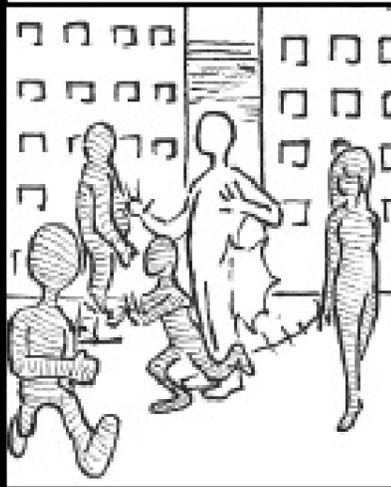
For what concerns the categories, of course, there are no precise boundaries, and the author may intentionally shift from one mode to another within the same narrative.

The first three categories represent the function of the narrator appearing in these types of semi-essayistic graphic narratives.

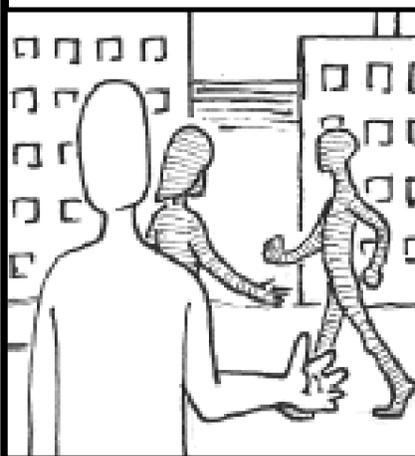
Witness: the narrator's avatar witnesses the facts or concepts presented, and his presence reinforces author's point of view.



Participant: the avatar participates to the scene rather than just describe or tell it, and thus leaves space for other voices to emerge.

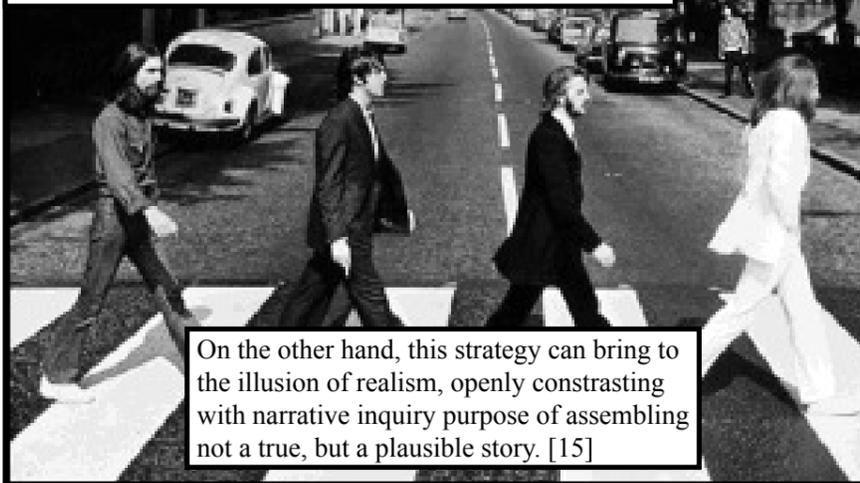


Authority: the narrator positions himself as someone who "knows" and his avatar graphically reinforces the active persuasive function of his discourse.



For what concerns stylistic modes, there seem to be four basic aesthetic varieties toward which the narrator's "persona" gravitates when represented in graphic novels.

The first is the hyperrealistic portrait (such as the photograph). It suggests an element of presence and factuality.



On the other hand, this strategy can bring to the illusion of realism, openly contrasting with narrative inquiry purpose of assembling not a true, but a plausible story. [15]

Then, there is the realistic portrait. In this case, the reader clearly perceives a mediation between "reality", where details still matter, and author's subjective intervention.



Semi-realistic styles (such as caricature) may distance themselves from pretensions of naturalism, and shift even more the focus on author's explicit or implicit values and political position.



Finally, there are other image-making strategies, where the image of the researcher intersects with narrative intentions in ways that decrease the presential importance of author's image, displacing it to the role of purely rhetorical device.



There is, of course, a last mode of presence, which is its conceptual opposite: author's absence in the graphic narrative text. From the analysis of the aforementioned graphic novels and articles, I propose three "modes of absence".

First, there is the visible absence: absence from the sequence, and from the reader's visual field. The author thus focuses on other actors, or on other concepts. So, even when he can mark his off panel presence using verbal text (such as voice overs or thought captions), the visual absence of the main narrative voice in a prominently graphic narration should still pose some questions about its meaning.

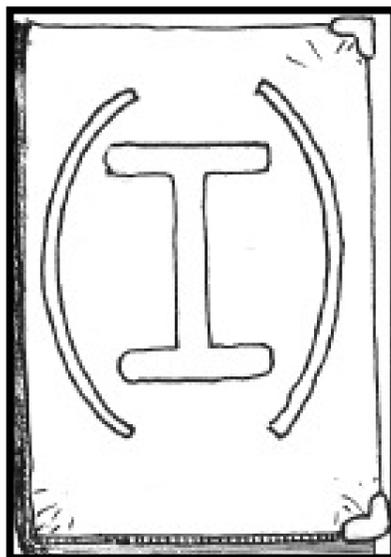
As a consequence, the shift from sequential art to pure, written text - an always available option, of which this page is an example - is another level of author's absence. As such, it may have a rhetorical scope beyond the sheer need of coming back to verbal language to expose concepts that would be hard to represent through images. For instance, it may serve to break the pleasurable illusion provided by well executed drawings, and bring the reader's attention back to the fact that he or she is reading a research work. That's what I am doing in this page.

Finally, on a deeper level, there is the overall absence of the author, as the use of the sign (verbal or graphic) indicates. The sign is, in many senses, both presence and absence. Even if I use a first person narrative, I am not there, where the reader reads my words - if not in spirit. In graphic narrative, while the reader is still aware of this tension, the different modes of representation influence the way he perceives it and the forms he articulates its meaning. In many sense, the simple visual presence of the researcher makes impossible for the reader to ignore him. It is a veil on the absence, yet this veil must mean something, and the researcher has to think about what does he want it to mean. The tension between presence and absence is thus particularly relevant in narrative inquiry, which emphasizes the role of the actors within the narrative, and the subjective position of the researcher, looking for a particular effect on the reader.

This discussion about how the modes of representation affect the reading experience is also related to the idea (which I mentioned earlier) of making a pact with the reader. If the researcher is personally involved in the construction of the narrative, then the implicit agreement that Philippe LeJeune calls the "autobiographical pact" [16] must be sealed between the author and the reader, who is basically asked to believe - at least at a certain level - what he is told. If he gives credit to the truthfulness of the story, he reads the narrative from a different position, maybe allowing a greater degree of involvement and resonance with his own life experiences. In this narrative hypothesis, there is an autobiographical visual pact, as the researcher puts his (drawn, elaborated) image, his "persona" in front of the reader. This can contribute to make a more complex use of the above mentioned tension between presence and absence. Visually placing the researcher in the research scenario, giving a "body" to the person who interprets data, associating an emotional gesture to a textual statement can greatly strengthen the pact and increase the chance that the reader will relate to the research narrative. Even little touches can be enough: in Marta Manrique's research about a group of women telling their experiences as readers of graphic novels created by other women, the researcher and all the participants are portrayed in a relatively small number of panels, in some cases there is just a panel that sets up the scene, much like a small "establishment shot", where the rest of the page is written text. [17] The same technique is used by Stephanie McMillan in her already mentioned visual essay - but, as I noted, for some reason the graphic style and choices seem to work better in the former case than in the latter.

This brings to other important reflections about what could be considered the aesthetics of the portrait and its importance in narrative, comics-based research. It is a broad theme that I will address only superficially here, nonetheless, together with the functional categories that I have sketched before, it is an aspect that has to be deepened because it is directly connected with both the qualitative evaluation of the research and its effects in terms of reflexivity.

Note: Given the particular format of this essay, I have opted for using endnotes instead of the usual in-text notes.



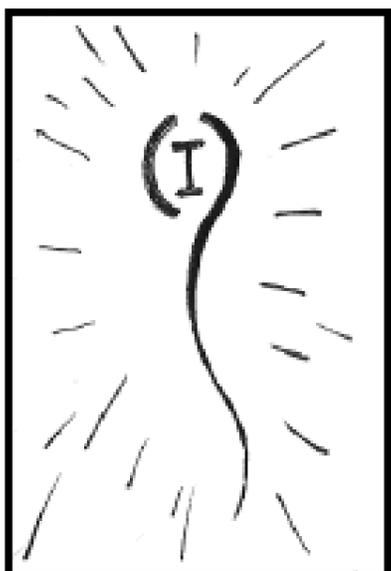
In this visual paper, I have stressed a specific methodological aspect that I, as a researcher, had to solve in order to progress in a narrative, comics-based research project.

Yet, many aspects related to the presence and position of the researcher in a graphic novel inspired research paper are left open to further and deeper analysis - the most important being the image of the researcher, its role and communicative effects.

According to Hernández, the use of artistic strategies in research is always tied to research purposes [18]. How do these values translate to the representation of the researcher in a Comics-Based Research? An answer may come from Williams [19], who suggests that a special care should be put in drawing those moments, gestures, and facial expressions, so to generate a greater degree of empathy and emotional involvement. The implicit, anyway, is that the researcher's artistic skills should be good enough to effectively achieve those effects.

Yet, setting standards about artistic skill and quality in comics-based research is a troublesome aspect, and one that requires, generally speaking, more exploration. For instance, when approaching this aspect, the impression is that social sciences are generally wary of excessive display of virtuosism and disapprove anything involving even a hint of spectacular. But, visual pleasure is also part of the reading experience. The examples quoted and performed in this paper relied on artistic abilities to make the researcher more human, even including humorous aspects - here, I did some attempt with caricatures, for instance. On the opposite side, should we avoid negative evaluation of displays of limited artistic ability just because the political position and conceptual aspect is compelling? I am conscious that some pretty subjective judgement slipped in here, but this is reflexive of the intrinsic problem of evaluating artistic quality in this particular context.

In any case, the visual presence of the researcher's "persona" can, at the very least, be thought as a rhetoric device that makes up, through a surrogate image, for the author's physical absence. While this is implicit in other signs, such as written words, with drawings it is visible, implicit and explicit at the same time.



Endnotes

- [1] Connelly & Clandinin, 2006: 375.
- [2] Hall, 1980: 128-129
- [3] See, for instance, Wallis, 2012: 35 and 42.
- [4] An informal expression that indicates comics that mainly show people talking, so that the drawings focus most of the time on head and torso – not so hard to draw, and quite static.
- [5] Maas, P. (2011). The Toppling. How the Media inflated a minor moment in a long war. *New Yorker.com*. Retrieved from http://www.newyorker.com/reporting/2011/01/10/110110fa_fact_maass (Last visited on 2014, January 14).
- [6] Author unknown. Youtube.com. Images of statue's toppling retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Snyz8sn2-z4> (Last visited on 2014, January 14).
- [7] All the images in this sequence are inspired by the works of Rachel Marie Crane-Williams (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [8] All the images in this sequence are inspired by the works of Vicky Grube (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [9] All the images in this sequence are inspired by the works of Maria Robinson-Czeke (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [10] All the images in this sequence (first half of the page) are inspired by the works of Joe Sacco (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [11] Not a drawing but an edited picture of Hatem, O. (2008). Retrieved from <http://apjp.org/gaza-massacres-27-december-200/> (Last visited on 2014, January 14).
- [12] All the images in this sequence (last line of this page and first half of next page) are inspired by the works of Guy Delisle (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [12] All the images in this sequence (last line of this page and first half of next page) are inspired by the works of Guy Delisle (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [13] All the images in this sequence (last line of this page and first half of next page) are inspired by the works of Stephanie McMillan (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [14] All the images in this sequence are inspired by the works of Scott McCloud (quoted in bibliography), with the declared intention of reproducing his drawing style exclusively for research purposes.
- [15] Edited sleeve image from Beatles. *Abbey Road* [LP]. Abbey Road London: Apple Records.
- [16] LeJeune, 1991: 53-55.
- [17] Manrique, 2012: 104-105.
- [18] Hernandez, 2008: 94-95.
- [19] Crane-Williams, 2012: 92-93.

Bibliography

- Connelly & Clandinin (2006). In Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, S., Murray Orr, A., Pearce, M. and Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Crane-Williams, R. (2012). Can You Picture This? *Visual Arts Research*, 38 (1). Illinois: University of Illinois Press. Pp. 87-98.
- Delisle, G. (2005). *Pyongyang: A Journey in North Korea*. Montréal, Québec: Drawn & Quarterly.
- Hall, Stuart. "Encoding/Decoding." *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 1972-79. London: Hutchinson, 1980. 128-138.
- Hernández, F. (2008): "La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación". *Educatio Siglo XXI*, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Vol. 28 (pp.85-118).
- LeJeune, P. (1975). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 9. Barcelona: Editorial Anthropos (1991).
- Madrid Manrique, M. (2012). Sharing Our Life Experiences through Autobiographical Graphic Novels. *Visual Arts Research*, 38 (1). Illinois: University of Illinois Press. Pp. 99-107.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics*. New York: Harper Paperbacks.
- McCloud, S. (2006). *Hacer comics*. Bilbao: Astiberri (2007).
- McMillan, S. (2012). *The Beginning of the American Fall*. New York: Seven Stories Press.
- Robinson-Cseke, M. (2012). Politics of Art Making. *Visual Arts Research*, 38 (1). Illinois: University of Illinois Press. Pp. 108-132.
- Sacco, J. (2001). *Palestine*. Seattle: Fantagraphics.
- Wallis, J. (2012). Graphic Affects. *Visual Arts Research*, 38 (1). Illinois: University of Illinois Press. Pp. 34-44.

4.3

DRAWING

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. Edfu.

Typology of visual works 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. Edfu.

Asunción JÓDAR-MIÑARRO
 Universidad de Granada (España / Spain)
 asunj@ugr.es

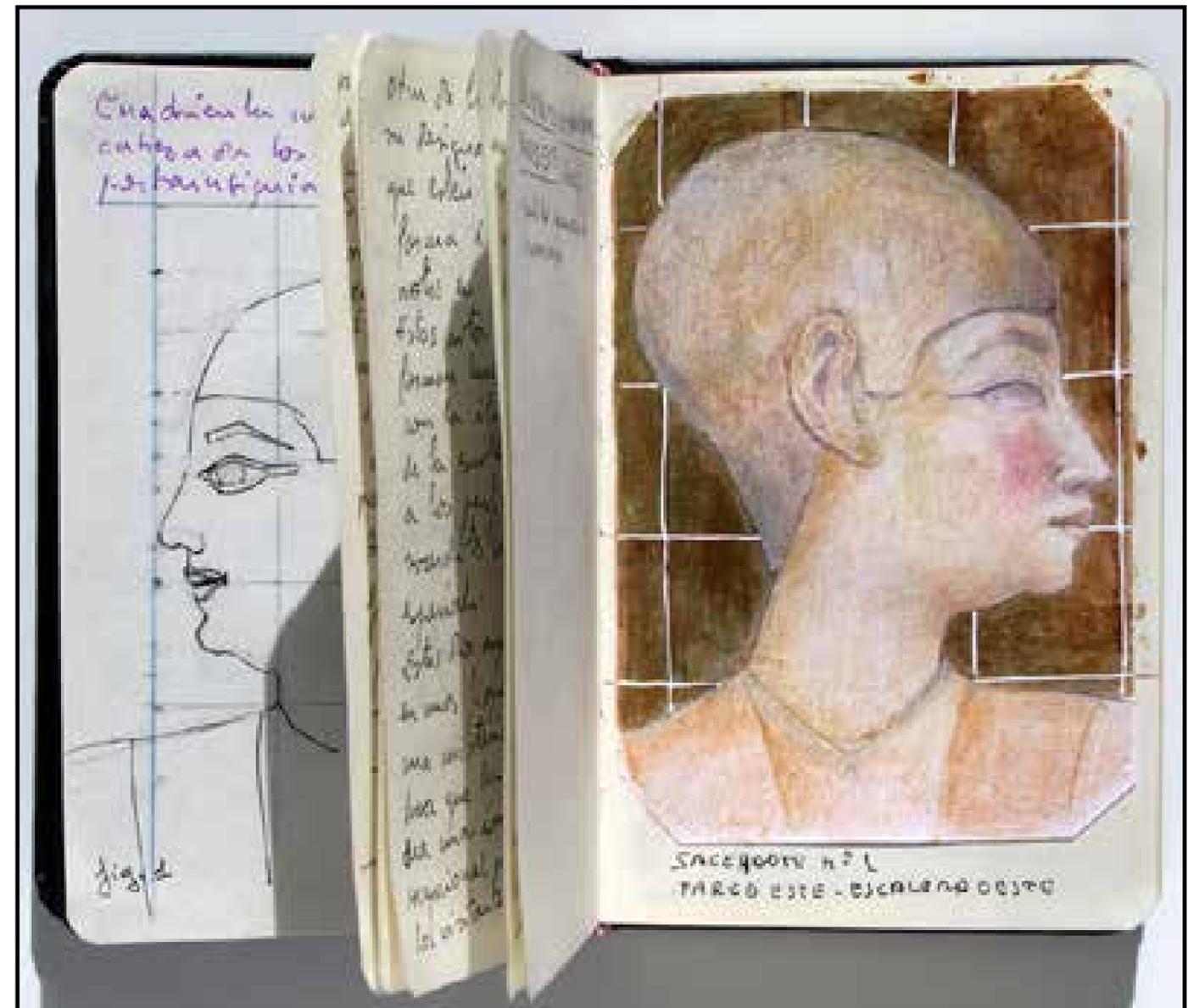
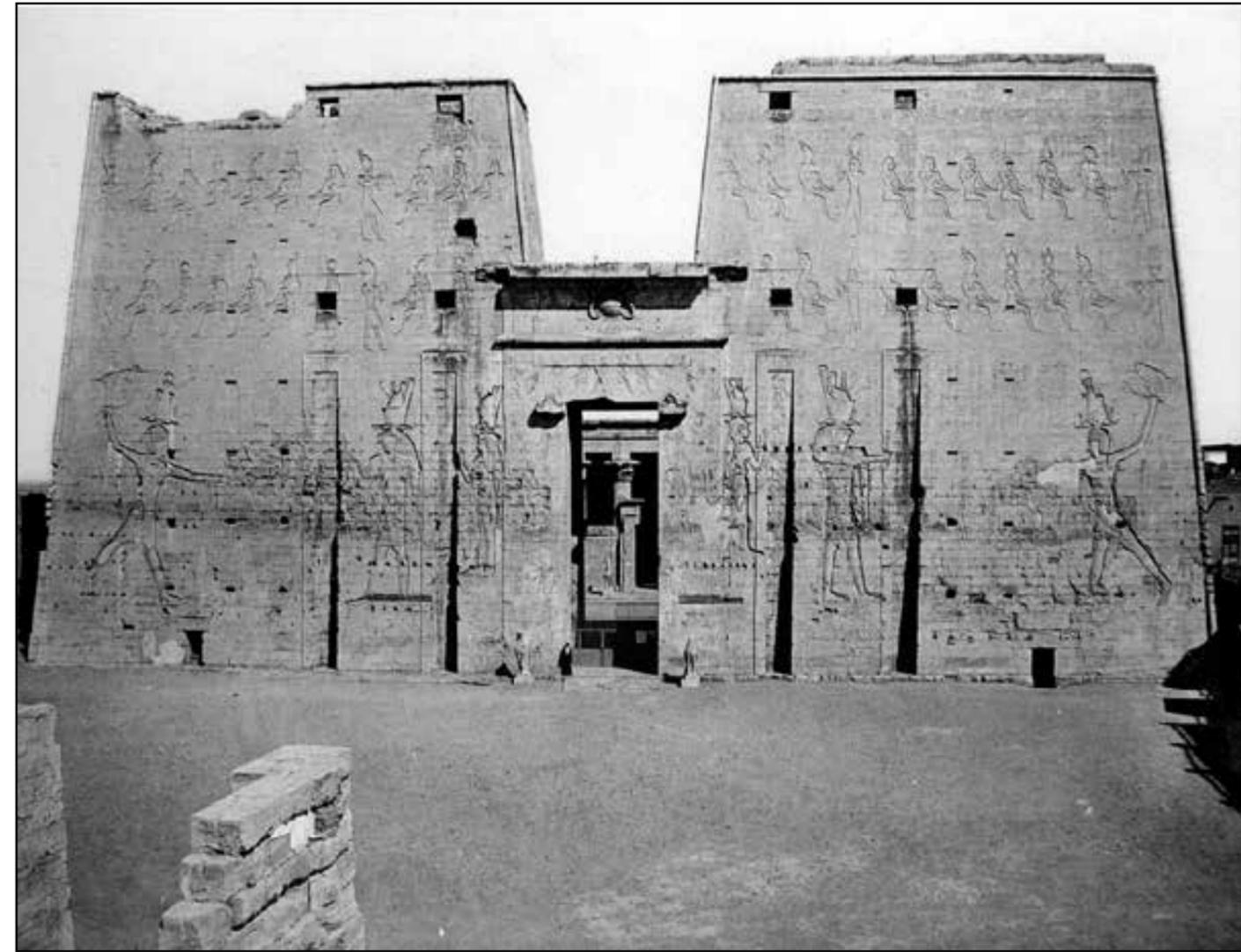


Fig. 1. **Título Visual.** Autora (2008) *Cuaderno de estudio 'Todas las cabezas'*. Lápices de colores, acrílico, tinta y lápiz sobre papel. 149 x 95 mm.

Fig. 1. **Visual Title.** Author (2008) *Study notebook 'All the heads'*. Colored pencils, acrylic, ink and pencil on paper. 149 x 95 mm.



El contexto:
el templo de Edfú.



The context:
The temple of Edfu.



El tema específico de investigación: acceso y escalera oeste del templo.

The specific research topic: access and west stair of the temple.

En esta Investigación Artística sobre dibujo y patrimonio, se han desarrollado, 20 tipos diferentes de imágenes visuales (dibujos, fotografías, grabados y pinturas); que se han producido durante el proceso y también como resultado de la investigación.

In this Artistis Research on Drawing & Heritage have been developed, 20 different types of visual images (drawings, photographs, engravings and paintings) that have occurred during the process, and also as a result of the investigation.

	OBRA ORIGINAL VISUAL Y ESCRITA VISUAL AND WRITTEN ORIGINAL WORKS		
		Escrita	Visual
Contexto general (Egipto y templo de Edfú) General Context (Egypt and Edfu temple)	Del Natural From Life	Cuadernos de campo Field Notebook	1. Cuadernos de viaje
	En el estudio In Studio	Cuadernos de análisis	2. Dibujos reelaborando los cuadernos de viaje.
El tema específico (La figuras de los sacerdotes de Edfú) The specific topic (the figures of the priest in Edfu)	Del natural From Life	Cuadernos de campo Field Notebook	3. Calcos directos 4. Dibujos analíticos: 4.1. Líneas de perfil. 4.2. Texto y color. 5. Dibujos comparativos 6. Fotografías
	En el estudio In Studio	Cuadernos de análisis	7. Calcos superpuestos 8. Dibujos analíticos 9. Dibujos comparativos
Temas semejantes (figuras de sacerdotes del Egipto antiguo) Similar topic (priest in Egyptian Art)	Del natural From Life	Cuadernos de campo Field Notebook	10. Dibujos analíticos 11. Dibujos comparativos 12. Fotografías
	En el estudio In Studio	Cuadernos de análisis de los dibujos del natural y cuadernos de campo .	13. Dibujos analíticos 14. Dibujos interpretativos
Resultados (Obras artísticas e instalación final) Results (installations & art works)	Del Natural From Life	Cuadernos de campo, medidas de museos,	15. Dibujos del natural del museo y de las piezas. 16. Fotografías del museo
	En el estudio In Studio	Planos y bocetos	17. Proyectos gráficos de la instalación
	Obras publicadas y expuestas Exhibitions, articles and catalogues	Textos para catálogos, artículos, congresos y conferencias.	18. Dibujos Monumentales para la instalación. Monumental Drawings for the installation. 19. Grabados Engravings 20. Pinturas Paintings

REFERENCIAS VISUALES Y ESCRITAS VISUAL & WRITTEN REFERENCES (arqueología, historia, historia del arte, arte, etc.)		
Visual	Escrita	
Expedición Napoleón; Prisse d'Aven; Roberts, Fortuny, M.	Bibliografía general sobre arte Egipcio.	Antiguas Antique
Hockney, D.	Kurt, D.	Contemporáneas Contemporary
Chassinat, E.		Antiguas Antique
SIN REFERENCIAS NO REFERENCES		Contemporáneas Contemporary
Expedición Napoleón; Prisse d'Aven;	Artículos y capítulos especializados	Antiguas Antique
Algunas fotos de turistas	Artículos y capítulos especializados	Contemporáneas Contemporary
Precedentes sobre arte contemporáneo en Museos antiguos		Contemporáneas Contemporary
Man Ray Klimt, G. etc.	Referencias sobre réplicas, versiones, citas visuales, etc.	Correspondencias Contemporáneas con resultados visuales Contemporary correspondences with the visual results

Tabla 1. Fundamentación visual y escrita de los tipos de obras visuales en investigación artística sobre dibujo y patrimonio. Table 1. Visual and written foundations of the types of visual art works in Artistic Research on drawing and heritage.

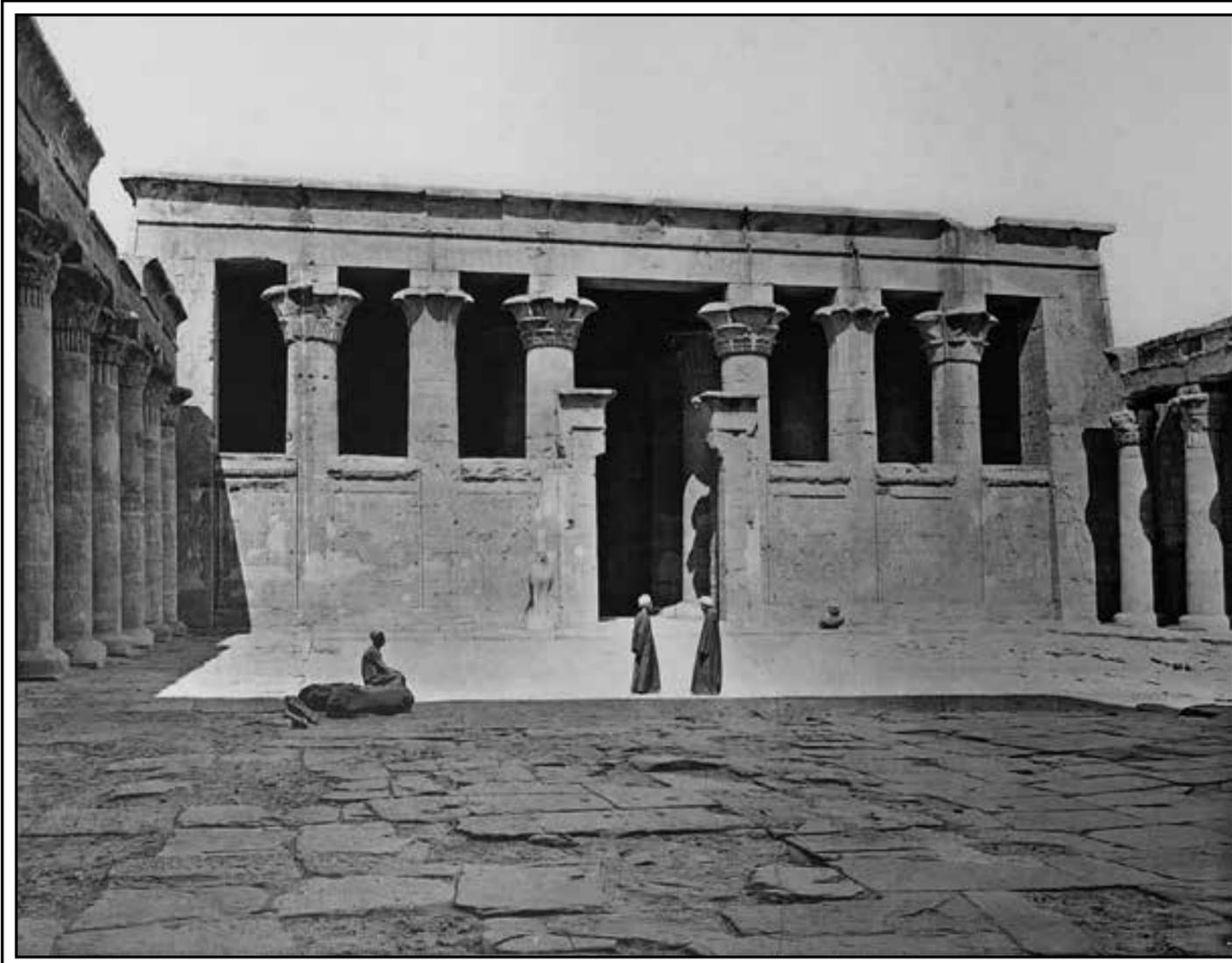


Fig. 7. Autora (2005) El templo de Edfú (Detalle)
Author (2005) The Edfu temple (Detail)

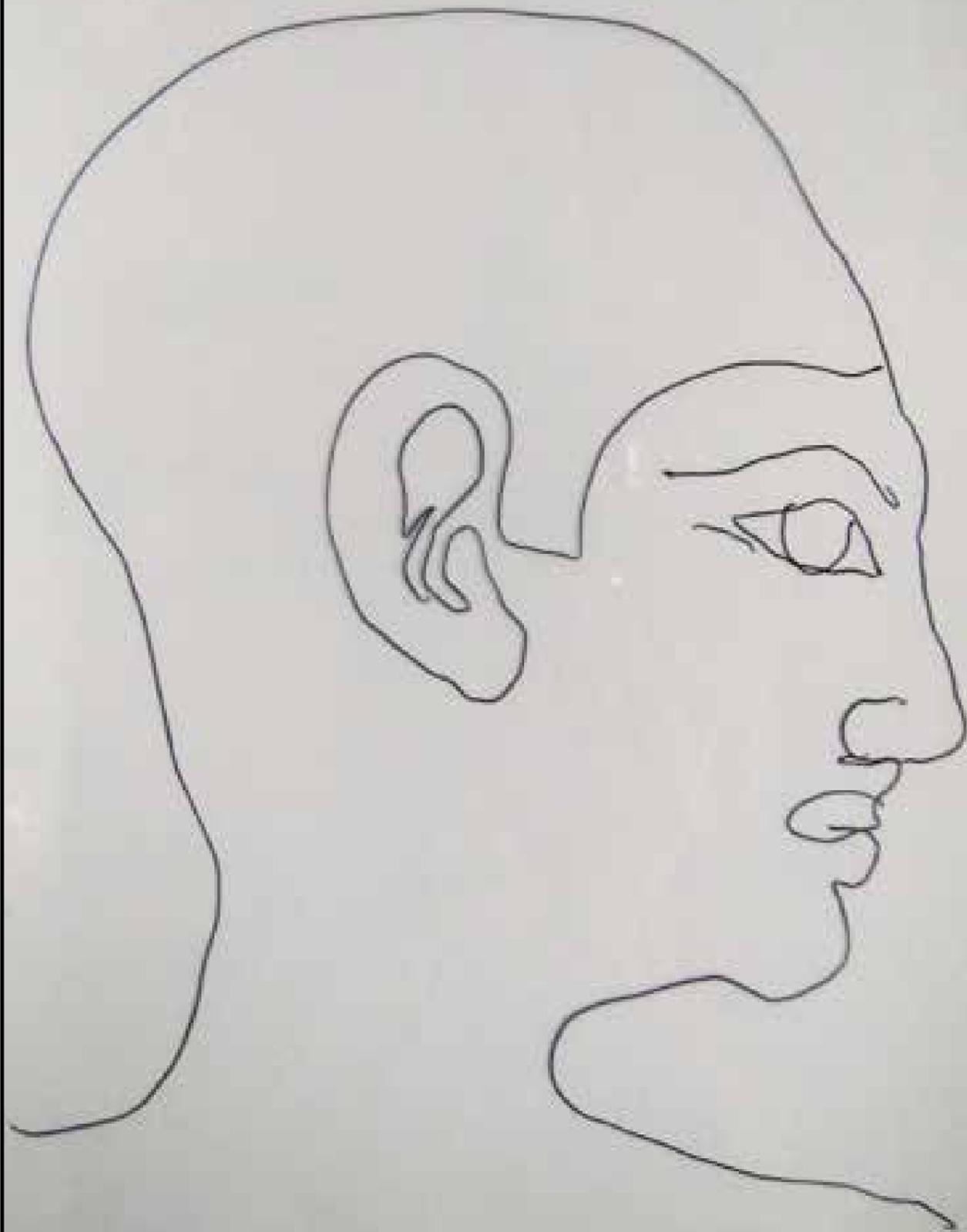
1. Cuaderno de viaje Travel Notebook
Dibujo del natural Drawing from life



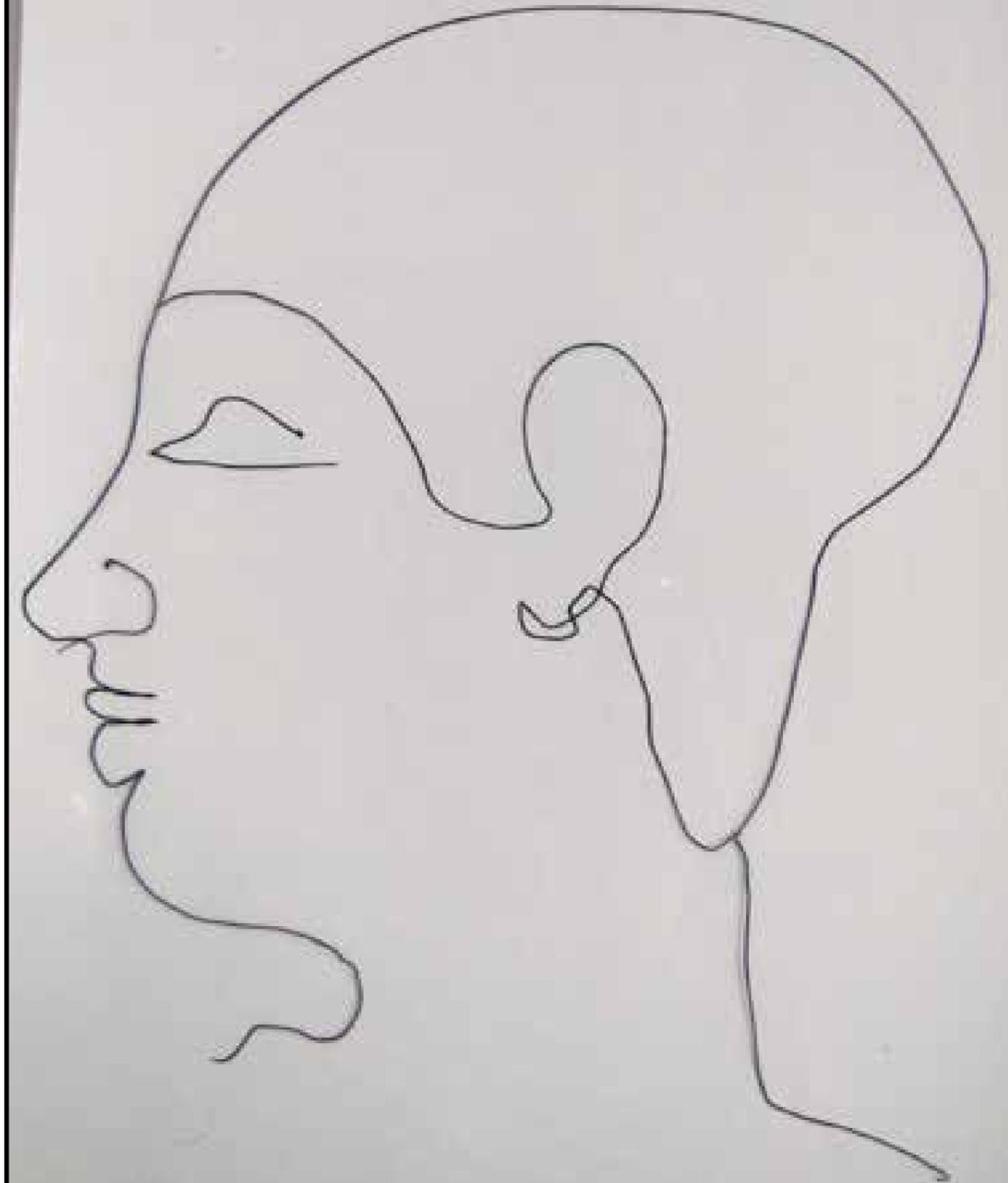
Fig. 8. Autora (2008) El templo de Edfú
Author (2008) The Edfu temple

2. Dibujo reelaborando los cuadernos de viaje. (Dibujo de estudio) **Drawings reworking the travel books. (Drawing in Studio)**

2 P.E.



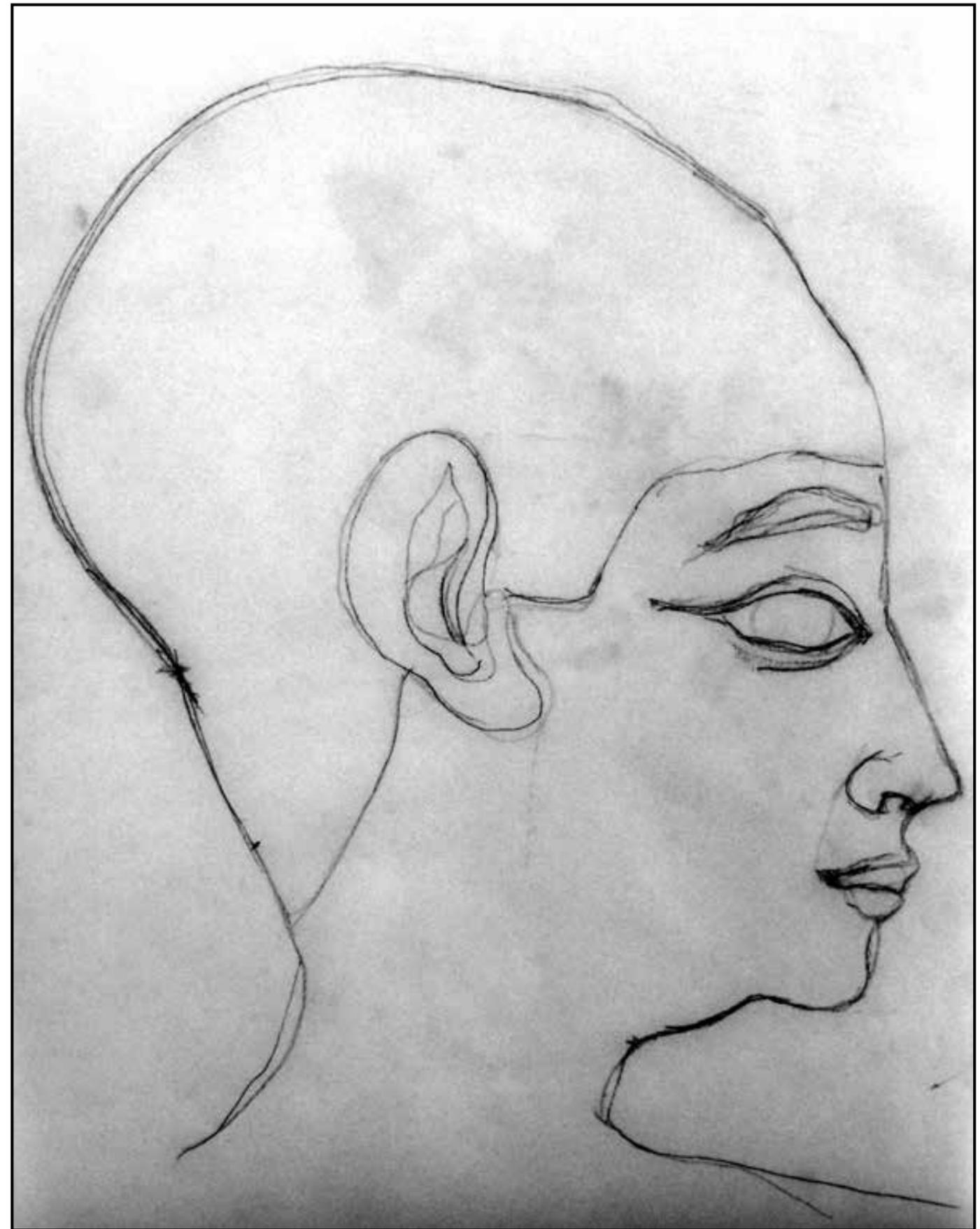
10 P.E.



3. Calco directo Direct Tracing



6. Fotografía Photography

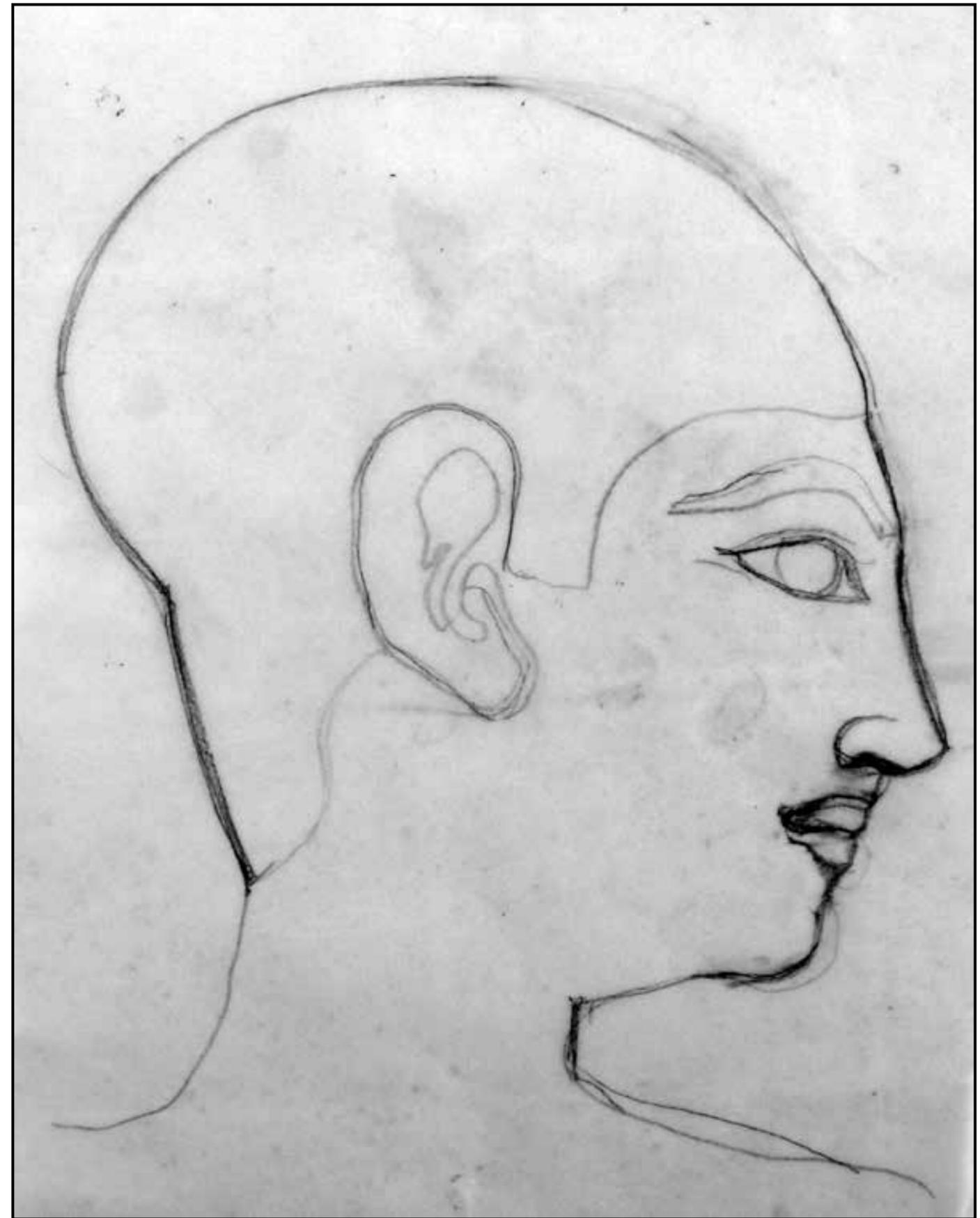


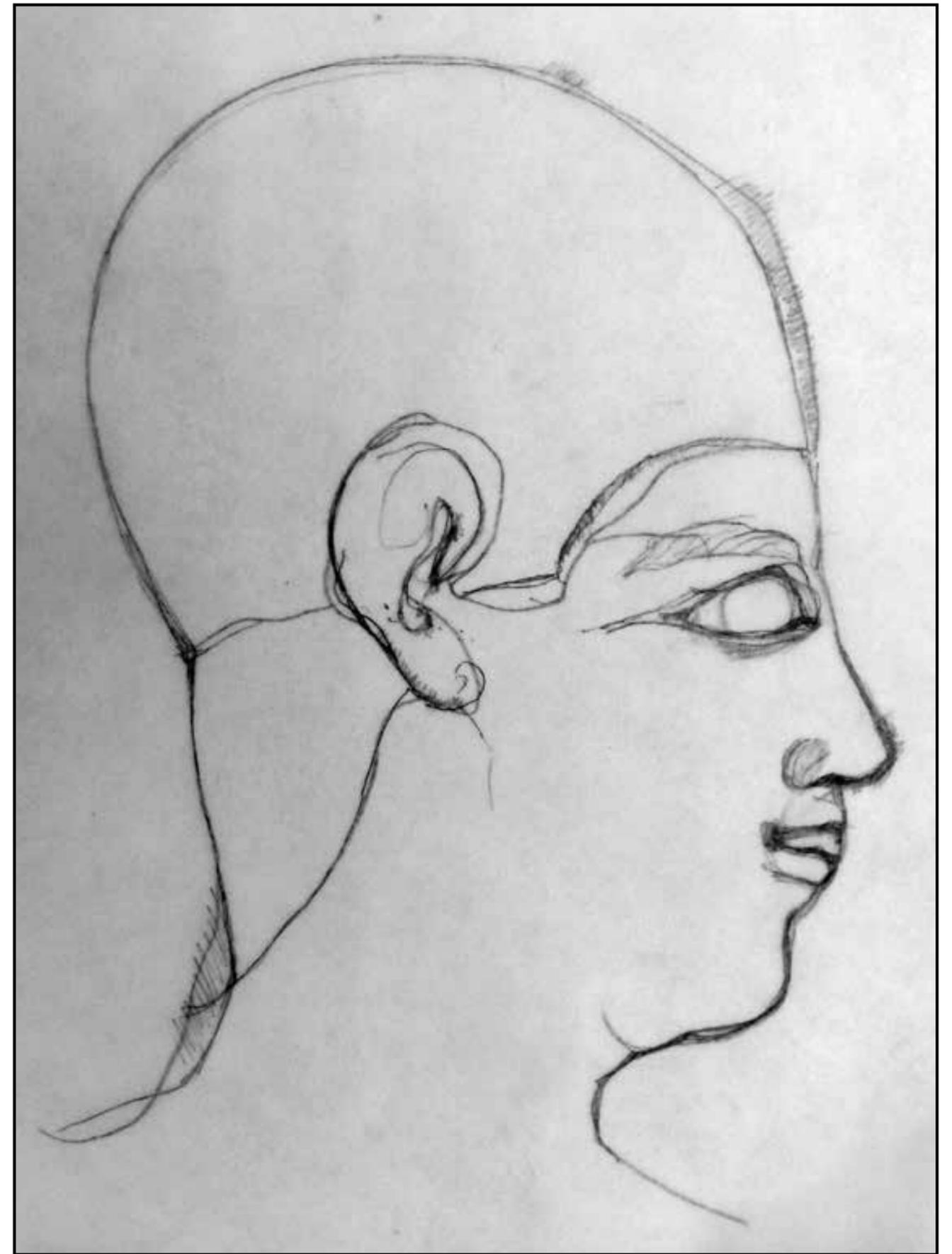
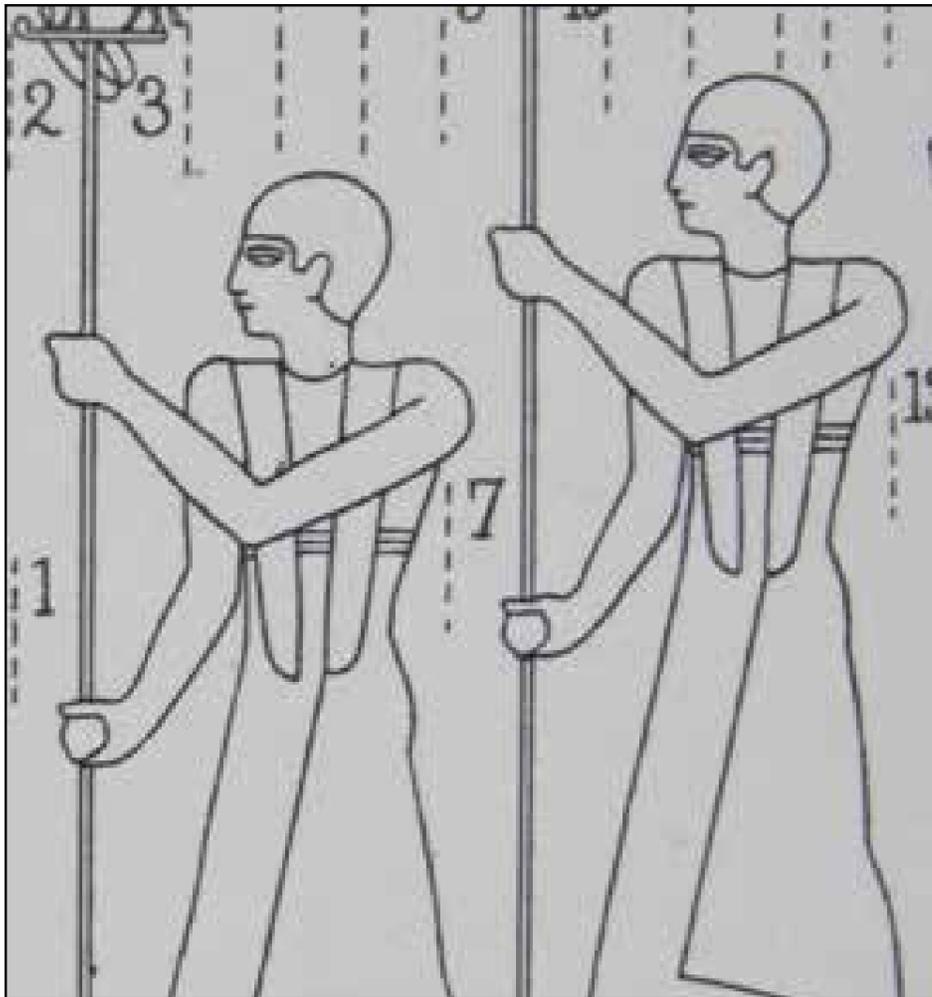
4. Dibujos analíticos Analitical Drawing
Dibujo del natural Drawing from life
Líneas de perfil Profile lines



**Diferencias entre
Fotografía y
Dibujo del natural**

**Differences between
Photography and
Drawing from life**





Fotografía, dibujo arqueológico y dibujo del natural Photography, archaeological drawing and drawing from life

SACERDOTE n° 13

El sacerdote n° 13 no tiene uñas
que ver con el n° 14. Es +
grande su cabeza es + cuadrada
tiene doble barbilla y la
oreja es pequeña en relación
con su tamaño. El dibujo
del trazo y la mano
derecha no son tan perfectos
como los de los sacerdotes
14, 15 o 16.

En el torso aparece una
franja, que en otros figuras
no aparece y el cuello es
redondeado, no de pico como
en los 14, 15 y 16.

Parece un dibujo de un
hombre grueso.



SACERDOTE n° 13
PARO ESTE / ESCALERA O ESTE

4. Dibujos analíticos
Dibujo del natural
Texto y color

Analitical Drawing
Drawing from life
Colour and text

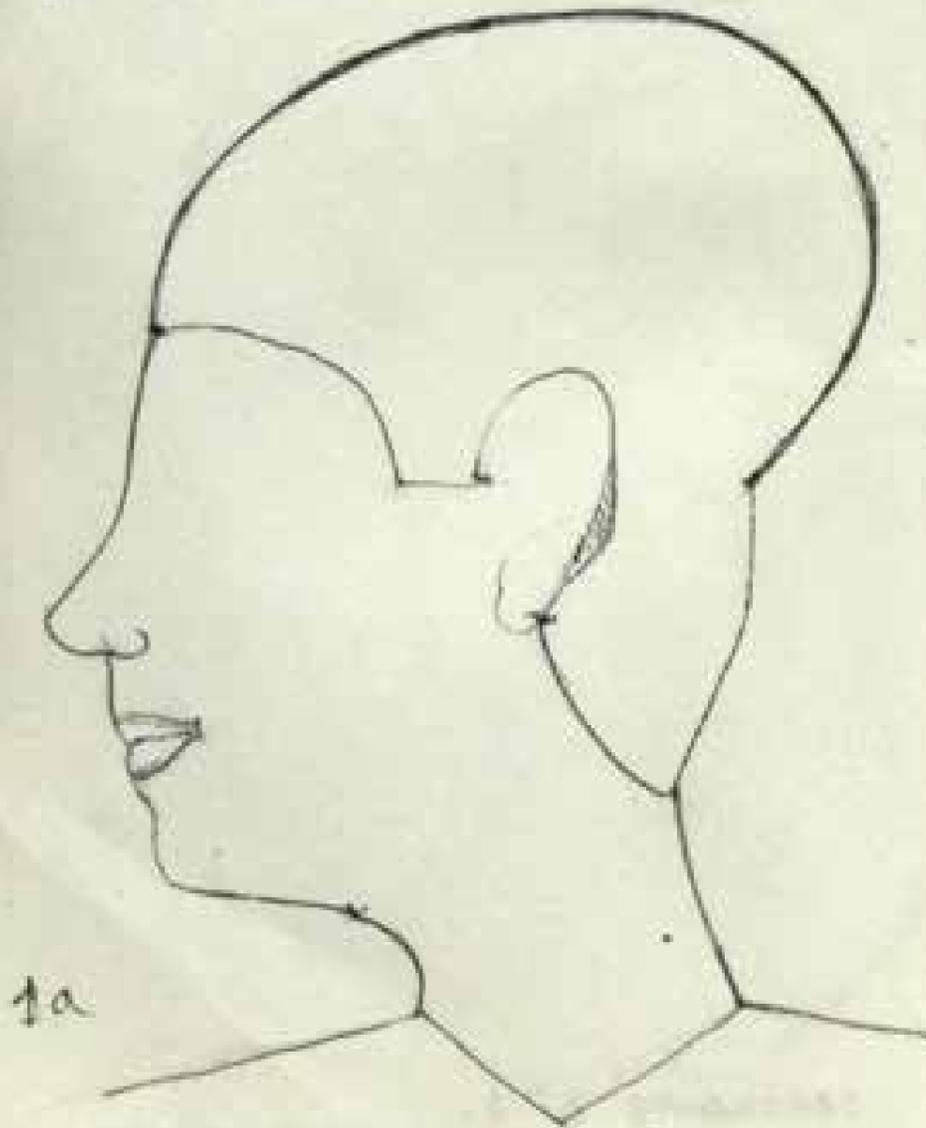
SACERDOTE n° 13.-
los sacerdotes 13 y 15 son
muy similares



SACERDOTE n° 13
PARED OESTE / ESCALERA OESTE

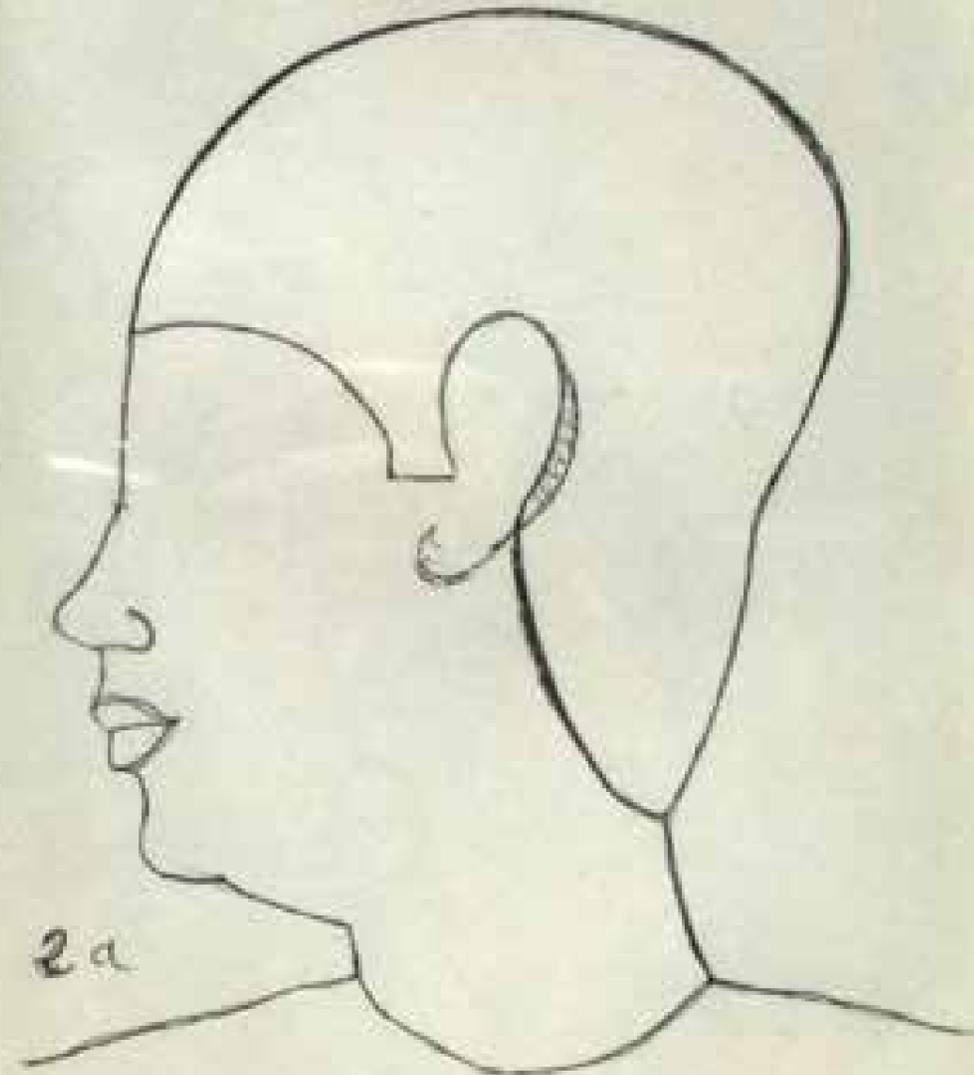
4. Dibujos analíticos **Analitical Drawing**
Dibujo del natural **Drawing from life**
Texto y color **Colour and text**

Podríamos decir que hay dos maneras fundamentales de resolver los cuñeros en los bocetos de esta escuela:



1a

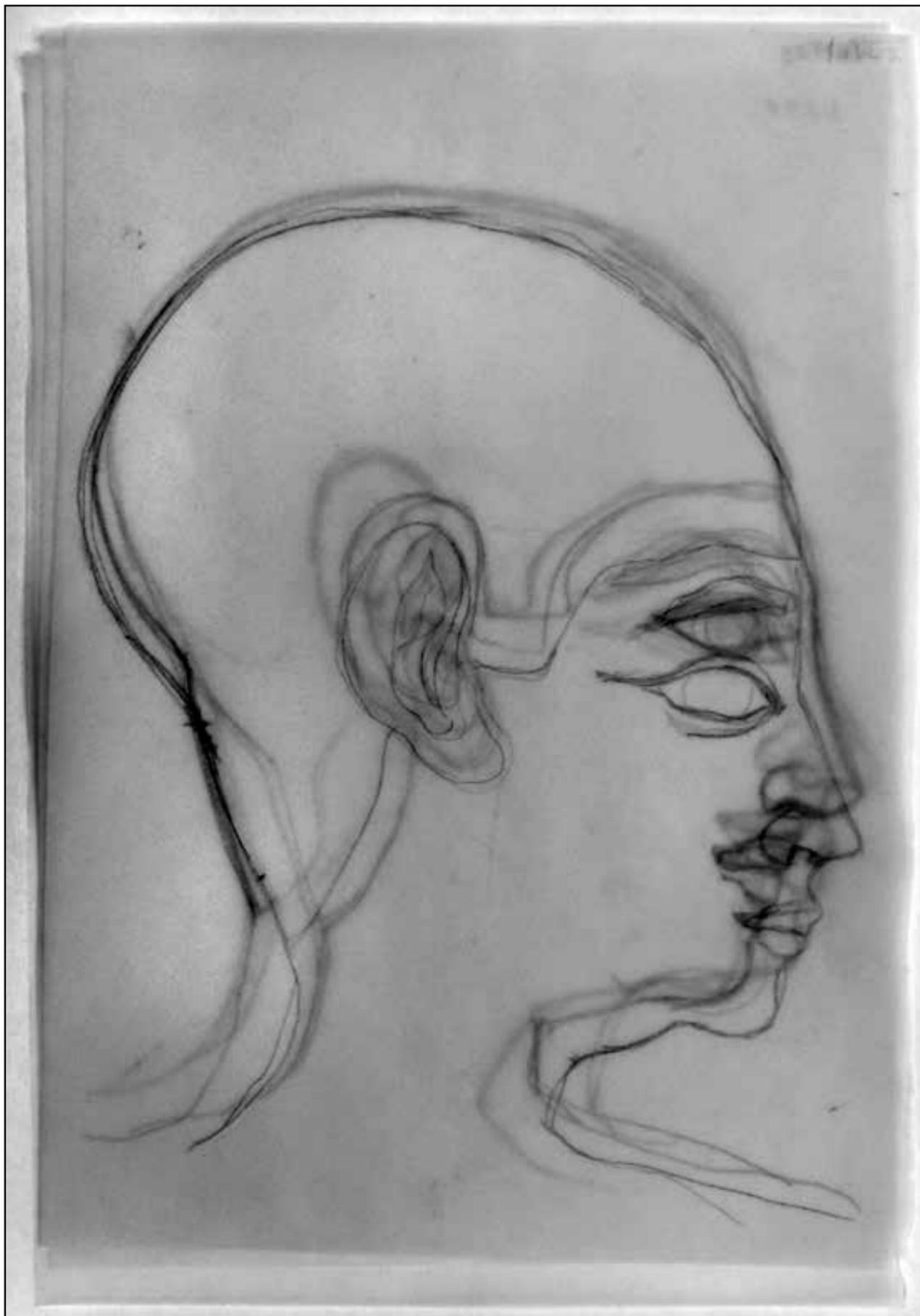
1. Oreja + alargada y puntiada. Nariz un poco + larga y afilada.
2. Oreja redondeada. Nariz + corta y no afilada.



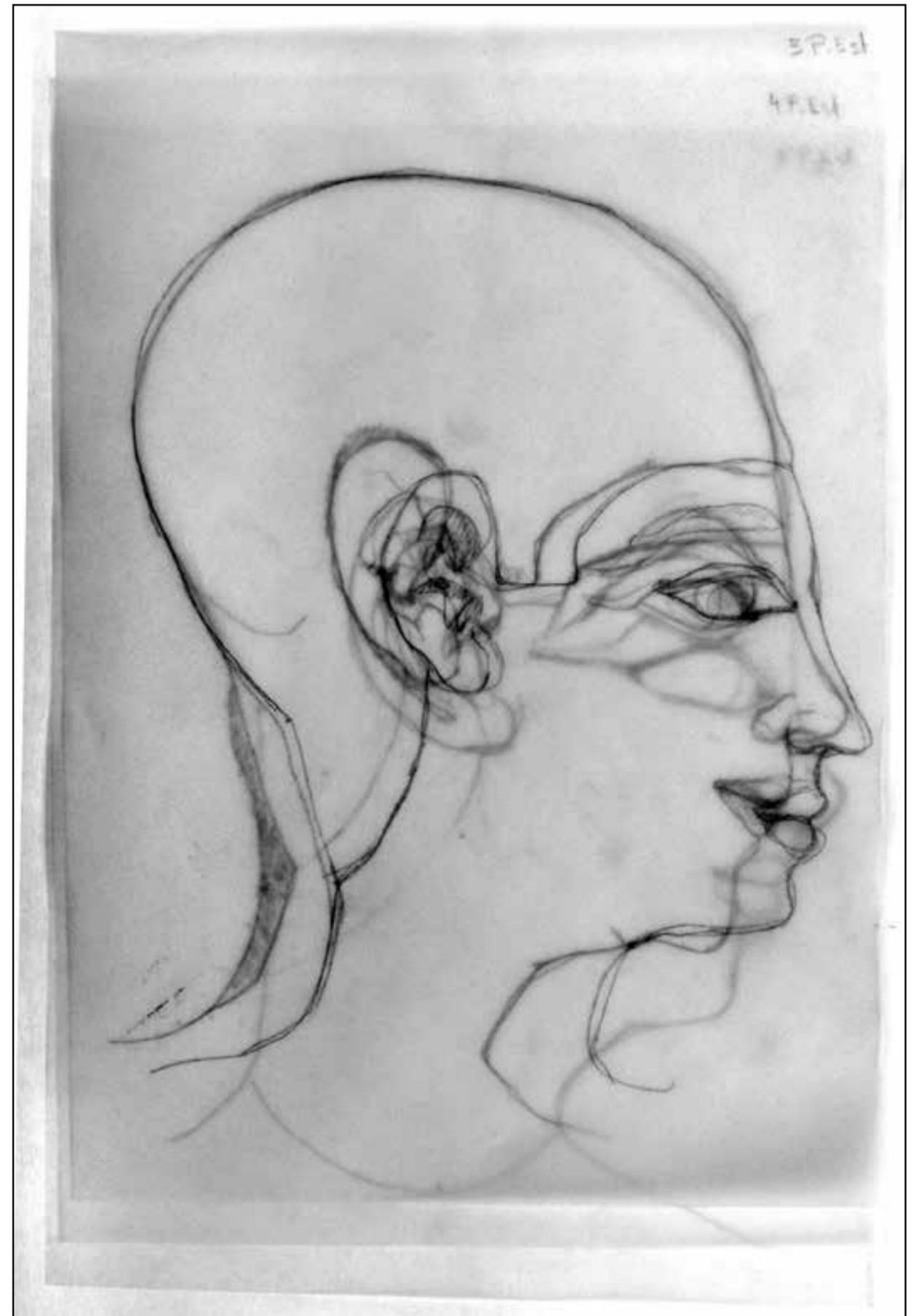
2a

5. Dibujos comparativos
Dibujo del natural

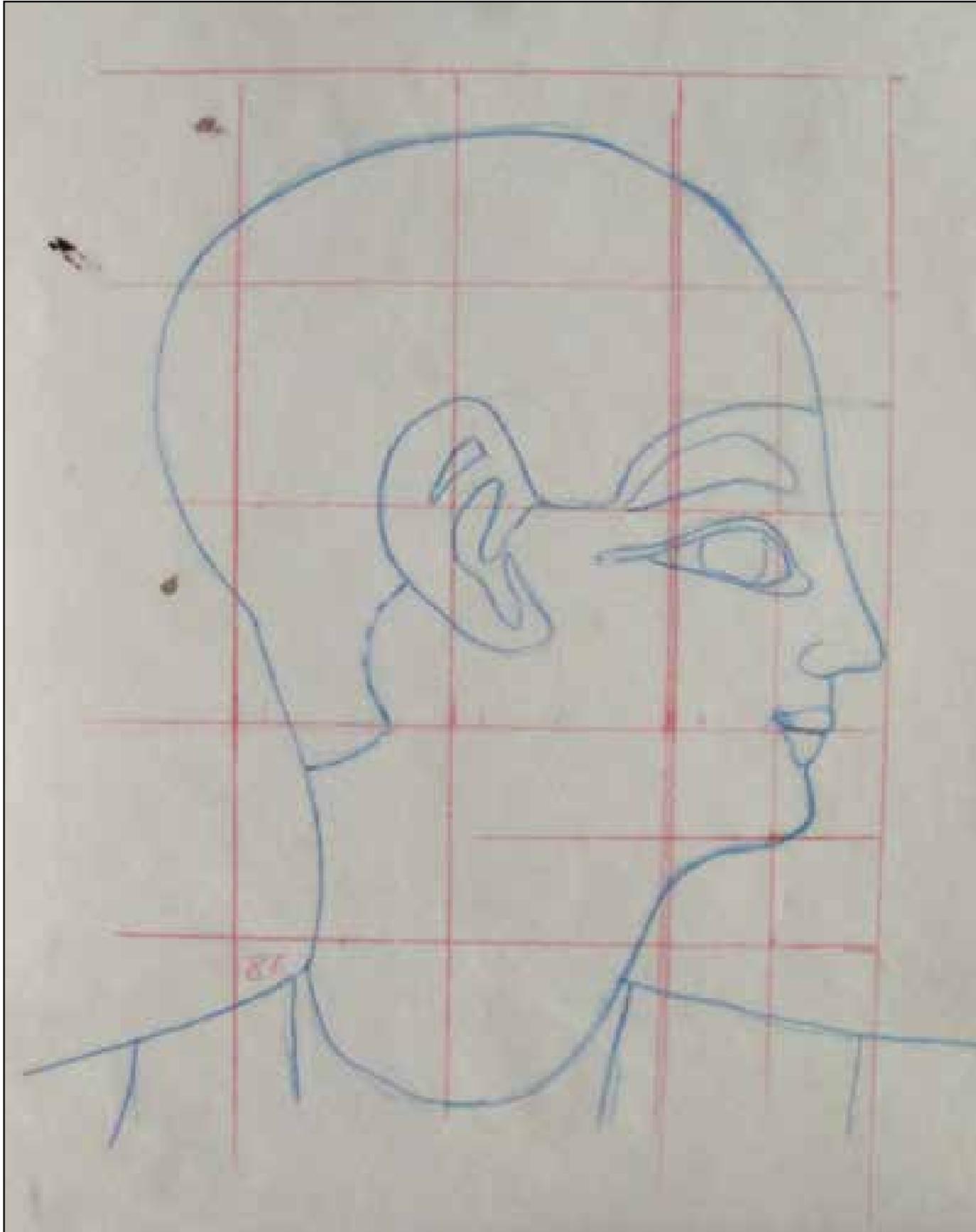
Comparative Drawing
Drawing from life



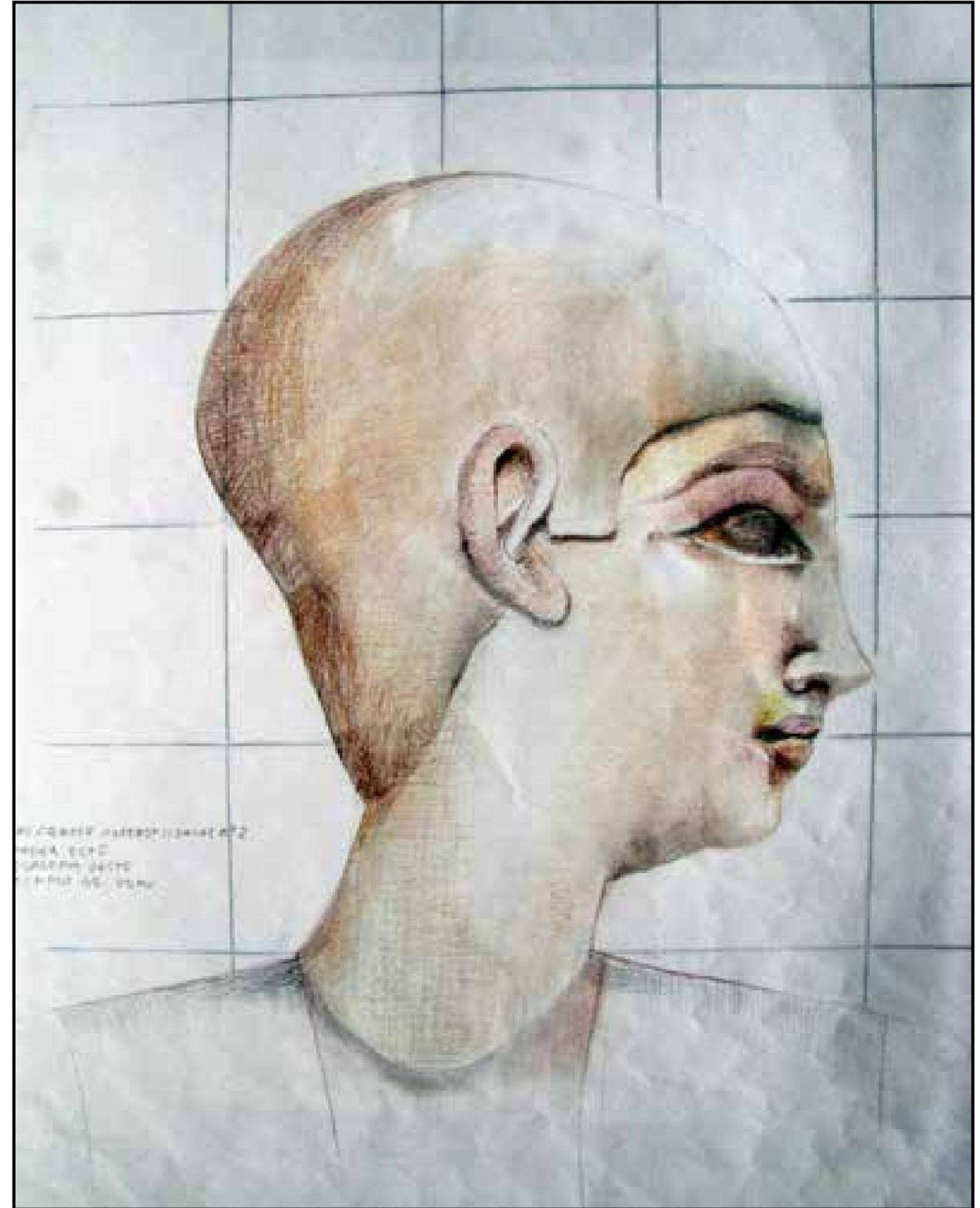
7. Calcos superpuestos (en el estudio)



Superimposed direct tracing (in Studio)



8. Dibujos analíticos (en el estudio): proporciones.



Analitical Drawing (in Studio): proportion.

13.



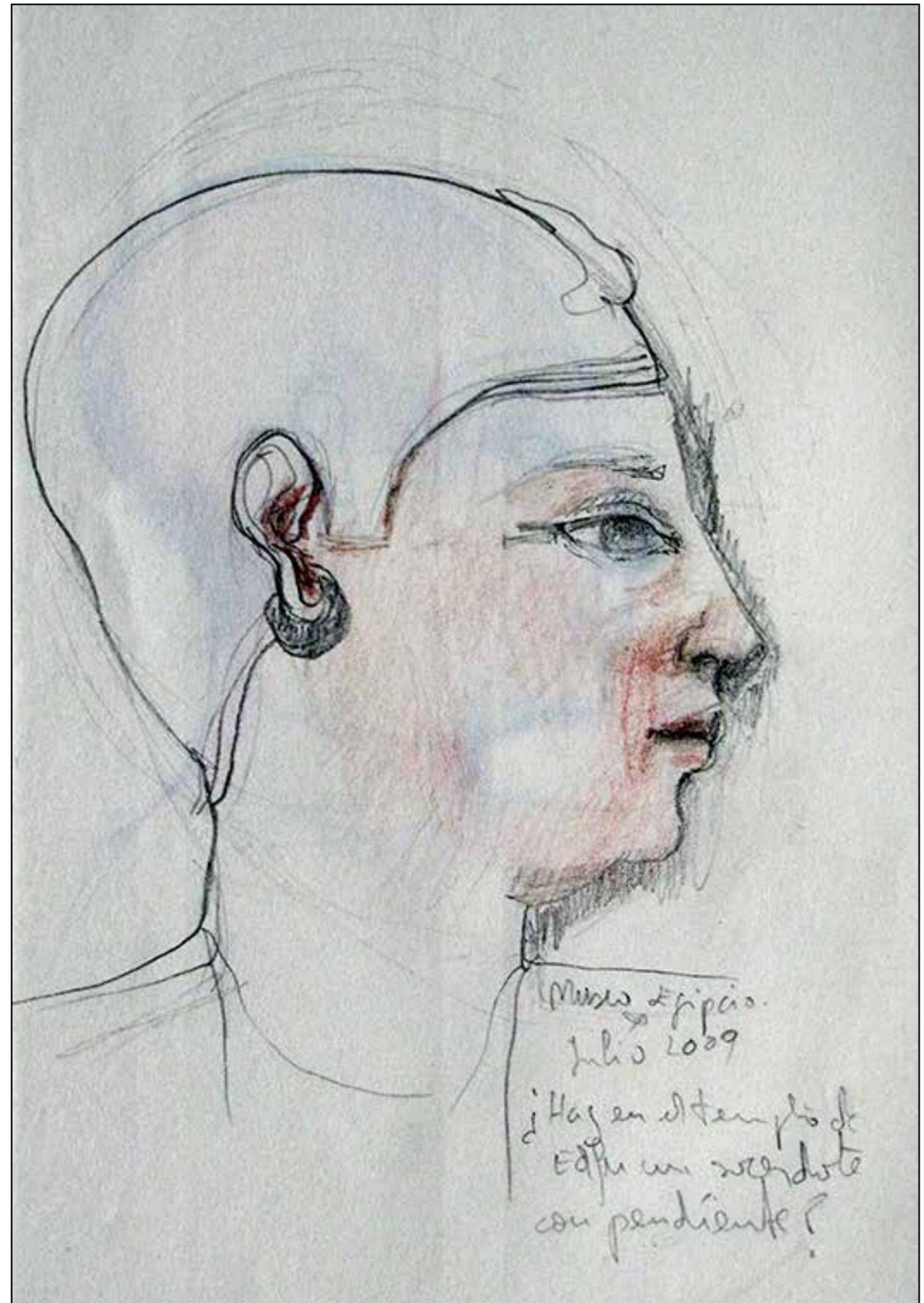
Este
 modelo se
 parece al
 n° 150 pero
 la estructura
 no está
 dibujada
 igual
 tiene bords.
 Est+pequeño
 que el n° 15
 también se
 parece al
 13-E13 y+
 grande.

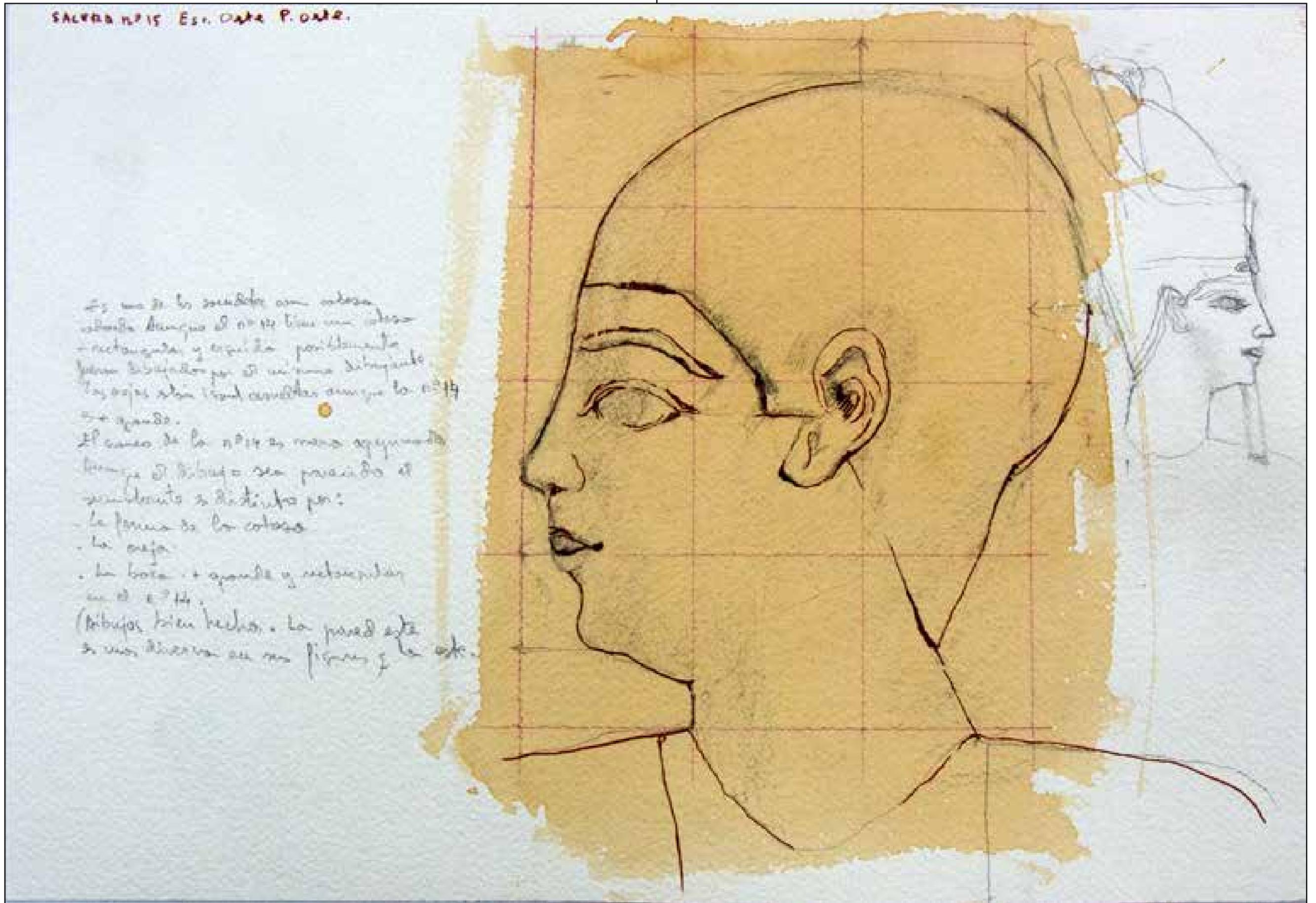
9. Dibujos comparativos (en el estudio)

Comparative Drawing (in Studio)

10. Dibujos analíticos del natural sobre temas semejantes al de la investigación: las figuras de los sacerdotes en otros templos o en otros lugares.

Analytical drawings from nature that dealt with similar topics: the figures of the priests in others temples or elsewhere.





Es una de las medidas con cabeza
cabeza de un p. el n.º 14 tiene una cabeza
rectangular y es un poco por delante
para diferenciar por el mismo dibujo
las cosas que son medidas con el n.º 14
+ grande.
El caso de la n.º 14 es más expuesta
porque el dibujo sea parecido al
similitud a distintos por:
- la forma de la cabeza
- la nariz
- la boca + grande y rectangular
en el n.º 14.
(Dibujos bien hechos, la pared está
a una distancia de las figuras, la etc.)

11. Dibujos comparativos (del natural) con otras figuras

Comparative Drawing (from life) with other figures



12. Fotografías de figuras de sacerdotes en el arte egipcio.
Photographs of priests figures in Egyptian art.

¿Cómo se relacionan los dibujos que yo hago ahora de las figuras de los sacerdotes y los dibujos de esas mismas figuras que se hicieron en la época faraónica?

How do they relate, the drawings I do now (the figures of the priests) with the drawings of those same figures, which were made in the Pharaonic era?





13 y 14. Dibujos analíticos e interpretativos (en el estudio)

Analitical and Interpretative Drawing (in the Studio)



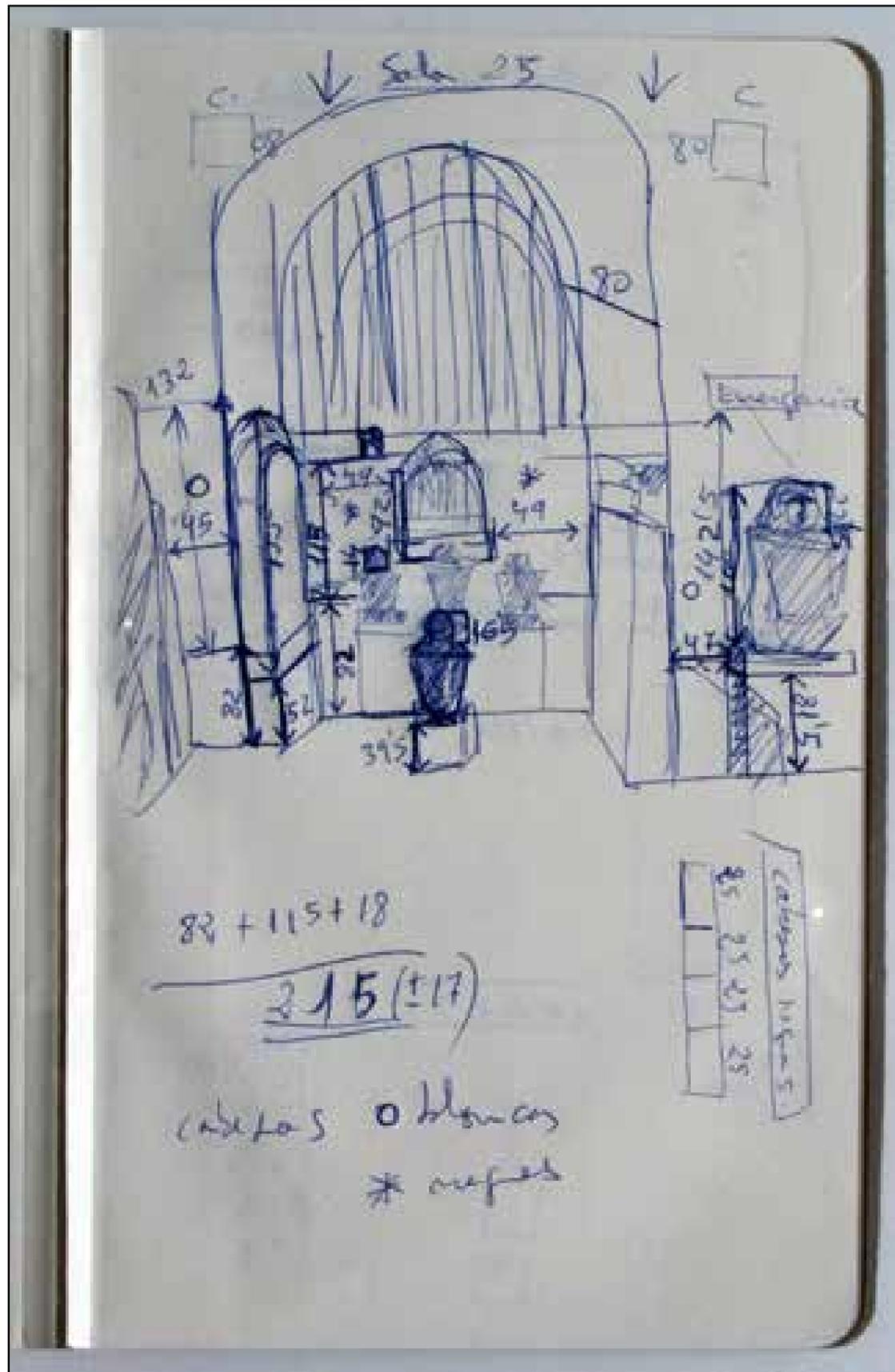
Dibujos analíticos e interpretativos (en el estudio)

Analitical and Interpretative Drawing (in the Studio)



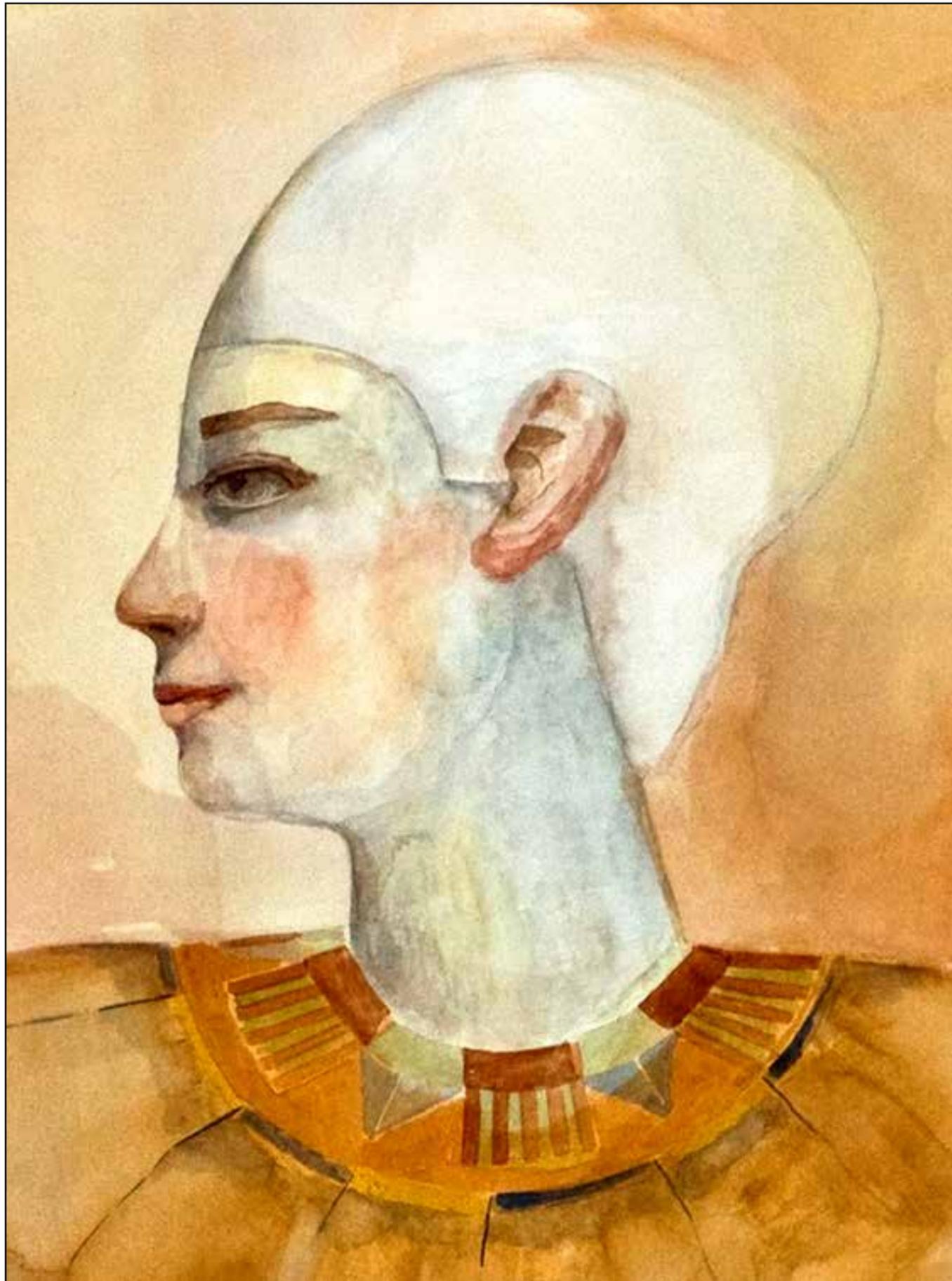
Dibujos analíticos e interpretativos (en el estudio)
Analytical and Interpretative Drawing (in the Studio)



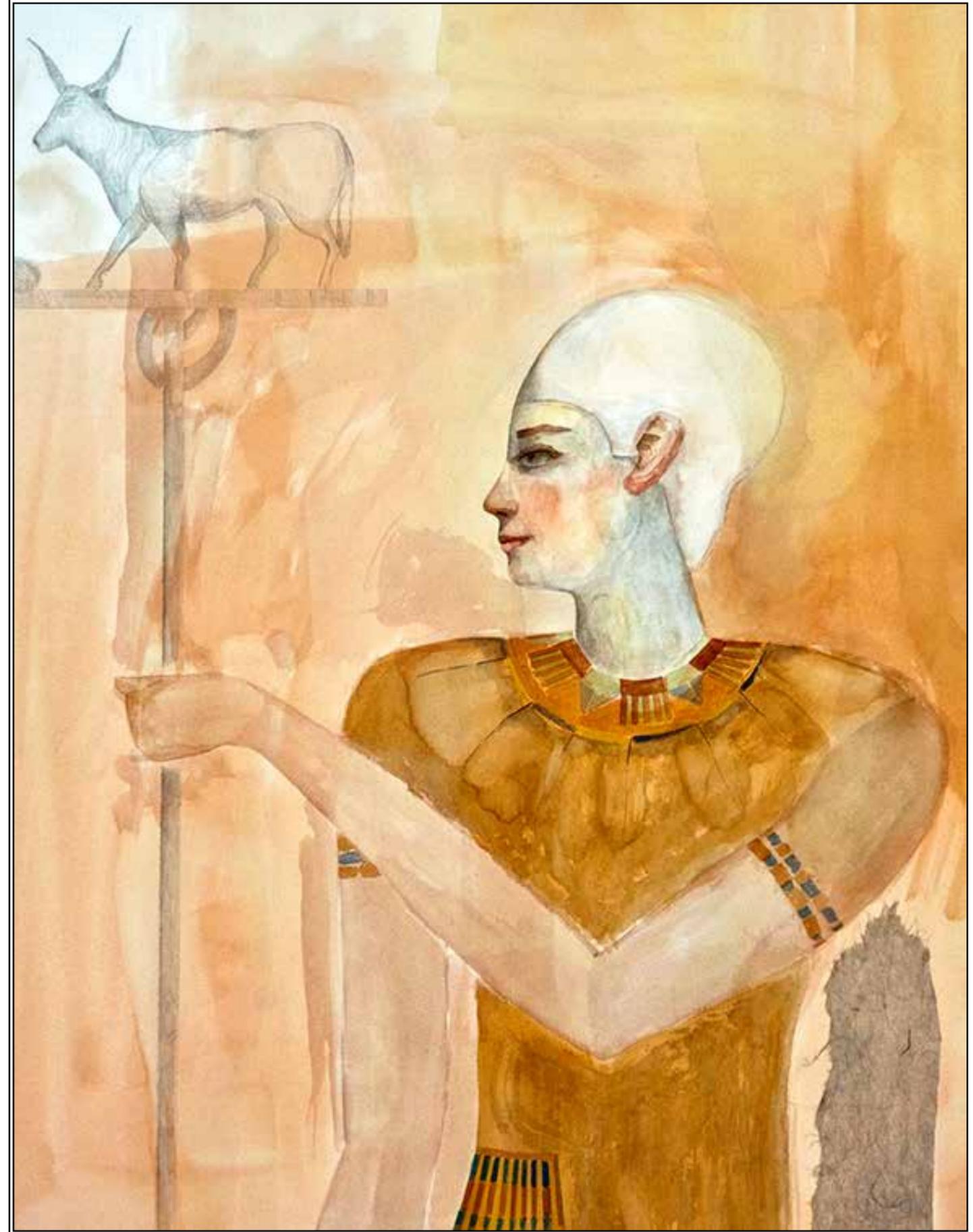


15. Planos y dibujos del natural de las salas de museo.

Blueprints and drawings from life of the of the rooms museum



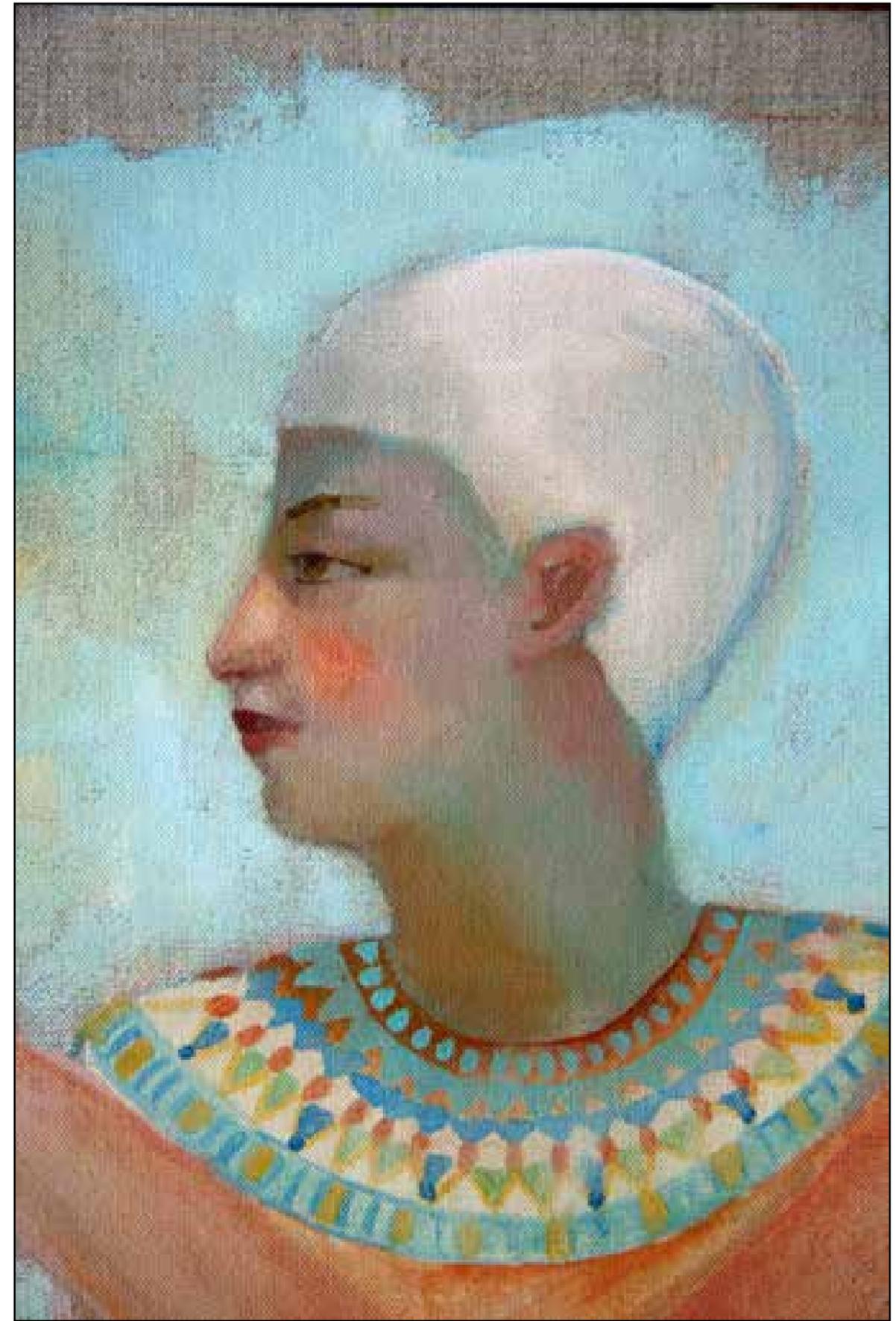
18. Dibujos monumentales (Fragmento)



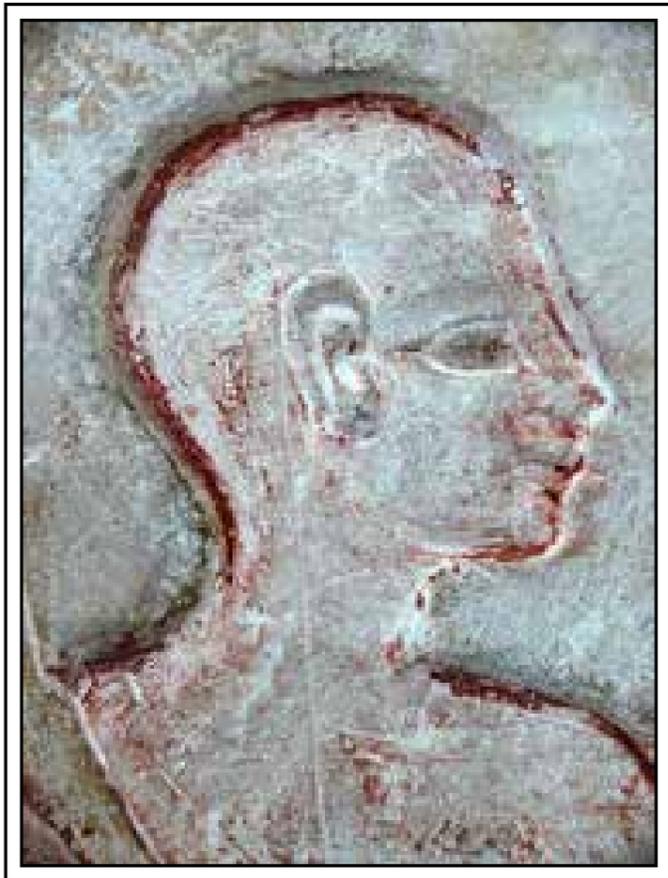
Monumental drawings (Fragment)



20. Pinturas (Fragmento)



Paintings (Fragment)

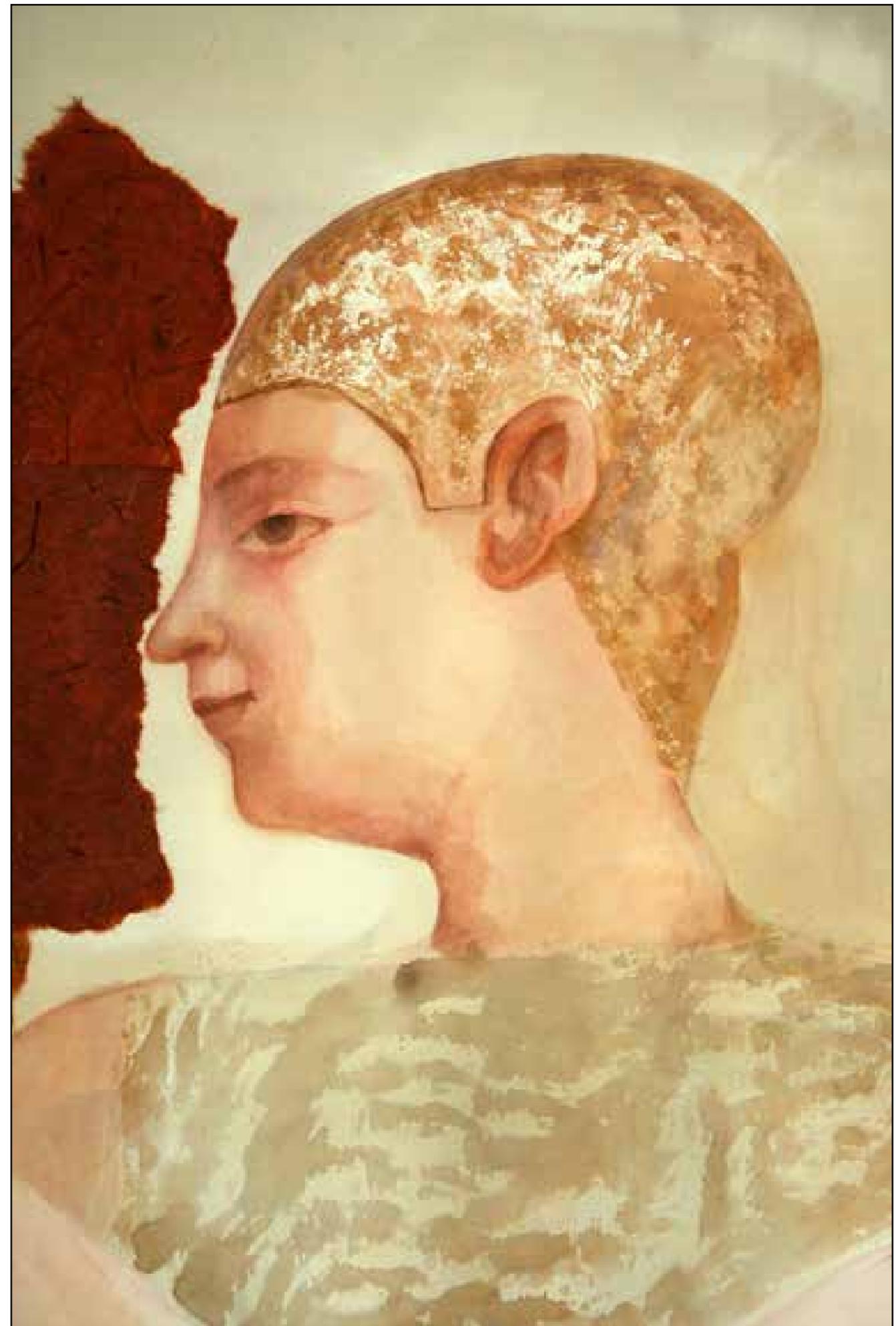


Referencias Visuales con el arte egipcio



Visual References with egyptian art

Referencias Visuales con el arte moderno
Visual References with modern art





La instalación
The installation



La instalación



The installation

Bibliografía | References

- Andreu-Lanoë, G., (commissaire) *Les Artistes de Pharaon: Deir el Médineh et la Vallée des Rois*, Réunion des Musées Nationaux et Brepols, Paris et Turnhout, 2002.
- Damiano-Appia, M., *L'Égypte Antique*, Gallimard, Paris, 2002.
- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L. y Copón, M., *Los nombres del dibujo*, Cátedra, Madrid, 2005.
- Prisse d'Avennes, É., *Atlas of Egyptian Art*, The American University in Cairo Press, El Cairo, 2000.
- Robins, G., *The Art of Ancient Egypt*, British Museum, London, 2000.
- Serino, F., *The Monuments of Egypt and Nubia by Hippolito Rosellini*, The American University in Cairo Press, El Cairo, 2003.

4.4

SCULPTURE

ESCULTURA

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

Four educational metaphors for teaching art through sculpture

Andrea Rubio
Universidad de Granada
andrearf14@hotmail.com



Figura 1. **Resumen Visual.** Andrea Rubio (2014). *Metáforas visuales sobre la educación.* Fotoensayo compuesto por seis fotografías digitales de la autora.

Figure 1. **Visual Abstract.** Andrea Rubio (2014). *Educational metaphors.* Photo-essay composed by six digital photographs.

RESUMEN

A través de esta serie de esculturas realizo una propuesta de investigación educativa basada en las artes visuales utilizando la escultura como método de investigación, como medio expresivo y como lenguaje. Las metodologías de enseñanza que se pueden extraer de los procesos artísticos, tanto creativos como perceptivos, son la base de esta propuesta y nuestro interés es desarrollar nuevas formas metodológicas de enseñanza basadas en las artes. De alguna manera, consideramos nuestra aproximación desde un punto de vista a/r/ tográfico, ya que unifica la creación, la investigación

ABSTRACT

Through a series of sculptures, I made a proposal based on educational research in the visual arts using sculpture as a research method, as an expressive medium and as language. Teaching methodologies that can be drawn from both creative and perceptive artistic processes are the basis of this proposal and our interest is to develop new teaching methodology based in the arts. Our approach is taken from an a / r / tographic viewpoint, as it unifies the creation, educational research, and teaching.

These sculptures are not designed to illus-



Figura 2. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 1. El muñeco.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 2. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 1. The doll.* Composed with three digital photographs.

educativa y la docencia.

Estas esculturas no tratan de ilustrar una idea, sino de hacer que el propio concepto escultórico sea la esencia metodológica educativa. Una escultura sólo se sostiene en las ideas que proporciona y en las experiencias que propicia. Concebimos esa creación como generadora de una experiencia estética, como algo que evidencie, que pruebe, que pregunte y quizás responda, algo que englobe un proceso de aprendizaje, de investigación, una conclusión que además esté abierta a la interacción de ideas ajenas a ese proceso.

El nuestro es un posicionamiento artístico y pedagógico (y por ende político), una reflexión sobre cuestiones educativas, una estructura conceptual pedagógica y escultórica que se diseña para incentivar y dar lugar a la creación de nuevas metáforas visuales, de nuevas reflexiones y propuestas de enseñanza del arte y a través del arte.

Así, éste artículo propone cuatro metáforas visuales sobre la educación, no sólo como productos artísticos, sino como mecanismo de proyección e implementación de contenidos educativos. Proponemos la metáfora escultórica como un procedimiento para cuestionar nuestras ideas sobre la educación.

trate an idea, however, the process of making the sculpture itself has both an educational and methodological essence. A sculpture only functions to provide ideas and experiences that are conducive to learning. I understand artistic creation as a generator of aesthetic experiences as something that evidences, proves, asks, perhaps responds, which encompasses a process of learning, research, and a conclusion that is also open to the interaction of ideas alien to the process.

Our take is an artistic and educational (and hence political) position, a reflection on educational issues, pedagogical and conceptual sculptural structure that is designed to encourage and lead to the creation of new visual metaphors, new teaching ideas and proposals art and through art. Thus, this paper proposes four visual metaphors about education, not only as artistic products, but as a mechanism of projection and implementation of educational content. We propose the sculptural metaphor as a method to challenge our ideas about education.

KEYWORDS

Education sculpture metaphor, aesthetic experience, educational research based on the visual arts



Figura 3. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 1. El muñeco.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 3. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 1. The doll.* Composed with three digital photographs.

PALABRAS CLAVE

Educación, escultura, metáfora, experiencia estética, investigación educativa basada en las artes visuales

OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

El objetivo fundamental de ésta investigación es proponer cuatro metáforas escultóricas sobre el concepto de la educación. Las cuatro piezas se han elaborado desde conceptos cercanos al arte contemporáneo, integrando esculturas, instalaciones y procesos participativos.

A nivel metodológico, tratamos de desarrollar el ámbito de las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación basada en las Artes Visuales por medio de objetos, disposiciones y acciones participativas.

El presente informe de investigación utiliza el discurso visual para dar cuenta de dicho proceso indagador. Los resultados han sido expuestos como piezas artísticas en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y en éste artículo se



OBJECTIVE OF THIS RESEARCH

The main objective of this research is to suggest four sculptural metaphors for the concept of education. The four pieces were made using concepts similar to those of contemporary art, integrating sculptures, installations and participatory processes.

At the methodological level, we try to develop the field of Artistic Research Methodologies and Research based on Visual Arts through objects, arrangements, and participatory actions.

This research report uses the visual discourse to show the research process. The results have been exhibited as art pieces in the Exhibition Hall of the Faculty of Fine Arts at the Complutense University of Madrid and, in this article, are in the form of visual discourse.

EDUCATIONAL METAPHOR I: THE DOLL

From an educational standpoint, we start from the idea of the child as a blank doll whose education is in the hands of the teacher. How do you educate a doll? Can we rethink education if we



Figura 4. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 1. El muñeco.* Compuesto con dos fotografías digitales de la autora.

Figure 4. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 1. The doll.* Composed with two digital photographs.

presentan en forma de discurso visual.

METÁFORA EDUCATIVA I: EL MUÑECO

Desde un punto de vista educativo partimos de la idea del niño como *muñeco* en blanco cuya educación está en manos del docente. ¿Cómo se educa a un muñeco? ¿Podemos repensar la educación si tratamos de educar a un objeto? El objeto propuesto es un objeto vacío de color, de ornamentación, de contenido: en blanco. ¿Cómo generar color?

Este proyecto fue concebido en forma de taller. Para llevarlo a cabo se confeccionaron una serie de “muñecos” de trapo, totalmente blancos que después se entregaron a cada participante en el taller (todos los participantes tenían una estrecha relación con el campo de la educación o de la educación artística). Se les pidió que devolviesen el “muñeco” después de un mes, pero tras ese tiempo, debían devolverlo *educado*. Sólo recibían esta directriz: tenían que educarlo.

Un mes después se recibieron los muñecos de vuelta. Y los resultados eran variados. La mayoría los habían intervenido física y visualmente. Una de las participantes le hizo una funda (con precio) en la que se leían los

try to educate an object? The proposed object is an object without color, without ornamentation, and without content. How do you generate color?

This project was created as a workshop. In order to carry it out it, we sewed a series of “dolls” from a series of completely white rags which were then delivered to each participant in the workshop (all participants had a close relationship with the field of education or art education). They were told to return the “doll” after a month’s time. During that time, they had one simple guideline: they had to educate it.

One of the participants made a case that had a label on it which enumerated the new knowledge that the doll now had. In another instance, a doll had a funnel on his head and three threads of the three primary colors entering through the funnel and coming out of the doll’s ear and eyes like a whirlwind. Another doll was returned completed rolled up in bubble wrap.

A month later, the dolls were given back. The results were varied. Most had made physical and visual alterations. One of the participants made a case (with priced) in which the knowledge he now had his dummy were read. Otherwise, the doll had a funnel on his head and three wires to the three primary colors coming through the funnel and out the eyes and mouth as a whirlwind of colors. Another came completely wrapped in plastic bubbles, which are used to protect the



Figura 5. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 2. El molde.* Compuesto con dos fotografías digitales de la autora.

Figure 5. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 2. The mold.* Composed with two digital photographs.

conocimientos que ahora tenía su muñeco. En otro caso, el muñeco tenía un embudo en la cabeza y tres hilos con los tres colores primarios entrando por el embudo y saliendo por los ojos y la boca en forma de un torbellino de colores. Otro venía totalmente envuelto en una plástico de burbujas, de los que se usan para proteger en los envoltorios.

Después de recibir los muñecos educados, se hizo un molde de la mano de cada participante en el taller y una reproducción de su propia mano en escayola. Así, las piezas se muestran de forma en que cada mano tiene colgada de sí misma el muñeco que ha educado.

METÁFORA EDUCATIVA II: EL MOLDE

Partiendo de la idea del primer proyecto de la mano como metáfora del docente y el molde como método de obtención de copias, se comenzó a pensar en la verdadera importancia del molde como concepto metafórico.

El molde en ciertos procesos escultóricos se utiliza básicamente para reproducir. No suele ser el objetivo final de la creación escultórica, sino más bien, algo que se utiliza como medio para llegar a otro objeto. Pero, si lo



bundles. After receiving the educated dolls, each participant made a mold and plaster model of their own hand. In this way, the pieces are displayed with each educator’s hand holding its “educated doll.”

After receiving the dolls educated, we made a mold of the hand of each participant in the workshop and a reproduction of his own hand was in plaster. So, the pieces are shown how each hand has hung herself the doll has educated.

EDUCATIONAL METAPHOT II: THE MOLD

Based on the idea of the first draft of the hand as a metaphor for teaching and mold as a method of obtaining copies, I started thinking about the real importance of the mold as metaphorical concept.

Molds, in certain sculptural processes, are basically used to reproduce. They are not usually the ultimate goal of sculptural creation, but rather, are used as an intermediate to create another object. But if we consider it as the final object, interesting ideas arise regarding education. What if we consider the purpose of the education process itself? What is the relationship between the mold and certain pedagogies? What interferences occur between the concepts of mold and education? What are our educational molds?

To work with this concept we made copies of



Figura 6. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 2. El molde.* Compuesto con dos fotografías digitales de la autora.

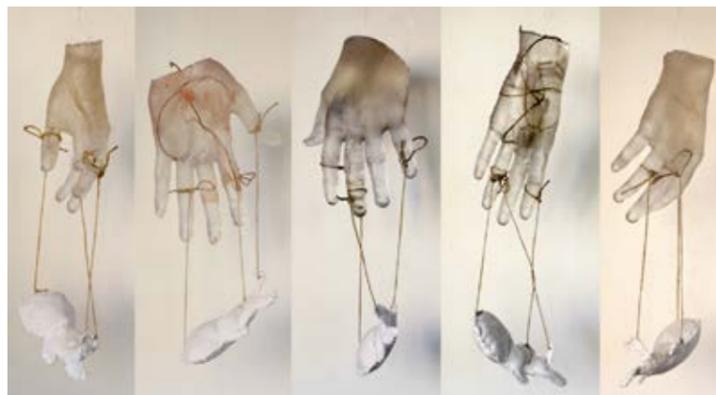


Figure 6. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 2. The mold.* Composed with two digital photographs.

a

b

consideramos como objeto final, surgen ideas de interés respecto a la educación. ¿Qué ocurre si consideramos el propósito de la educación el propio proceso? ¿Cuál es la relación entre el molde y determinadas pedagogías? ¿Qué interferencias se dan entre los conceptos de molde y educación? ¿Cómo son nuestros moldes educativos?

Para trabajar este concepto se realizaron moldes de algunas de las copias de manos que se habían realizado en el anterior proyecto y también moldes directos de manos de personas relacionadas con la educación. También se hicieron moldes de los muñecos de tela blancos. Esta vez los moldes fueron realizados con un material que permite numerosas reproducciones y no sólo una como ocurría en el anterior proyecto. Así de un mismo molde se pueden sacar infinitas copias: un mismo docente educa a innumerables estudiantes bajo una misma pedagogía. Y a su vez estas copias, estos moldes, pueden llegar a ser docentes. Por eso en esta pieza el molde es una parte más de ella y no una herramienta utilizada para su elaboración. El molde como proceso educativo, es ahora parte de la educación.

METÁFORA EDUCATIVA III: EL NUDO

Este trabajo es un posicionamiento pedagógico, una representación visual del aprendizaje. Aprender desde la respuesta que encontramos a las preguntas que nos generamos desde nosotros mismos. Vamos resolviendo nuestras dudas, nuestras propias preguntas, nuestros nudos. ¿Qué relación tiene el proceso de aprendizaje con el nudo? ¿El desanudar con el comprender? ¿Es el estudiante quien cuestiona sus propios conceptos a través del hilo anudado y los trata de resolver? ¿O es el

some molds of hands that had been made in the previous project and made additional molds of people in the educational field. Molds of white rag dolls were also made. This time the molds were made of a material that allows for numerous reproductions, unlike the previous project. Therefore, with the same mold, one can make infinite copies: one teacher educates many students under the same pedagogy. And at the same time, these copies, these molds, can become teachers.

For this reason, the mold is a part of piece and not just a mere tool used in order to reach the final product. The mold as a part of the educative process is now a part of the education.

EDUCATIONAL METAPHOR III: THE KNOT

This project takes a teaching position and a visual representation of learning: To learn from the responses to the questions that we generate with in ourselves. We will solve our doubts, our own questions, and work out our own "knots". How does the learning process relate to the knot? How does unknotting relate to understanding? Is it the student who questions his own concepts and beliefs through the knotted thread, trying to find solutions? Or is the teacher who does it for him?

For this project I made a torso modeling with clay and then make a mold and reproduction in polyester resin. I put transparent colored threads into the resin that traversed the structure of the figure. The threads became entangled, and formed complicated structures and knots, seeming to look for a way out of the structure in order to find resolution.

The threads and knots came from inside the torso out to the exterior and the hands represent where you try to "find a solution to this knot", where you must learn to undo and to do. There-



Figura 5. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 2. El molde.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

docente quien lo hace por él?

Para este proyecto realizamos el modelado de un torso con barro para después hacer un molde y una reproducción en resina de polyester. Integramos dentro de la resina transparente hilos de colores a modo de conceptos que recorren la estructura de la figura enredándose entre ellos, formando complicadas estructuras, nudos, buscando la salida al exterior para su resolución.

Los hilos y los nudos salen desde dentro del torso hacia el exterior y es desde sus manos desde donde se intenta resolver ese nudo, aprender al deshacer, al hacer. Las manos son en esta pieza la metáfora de la herramienta que permite aprender. No es aquí el docente el que enseña unos conceptos, los conceptos, los hilos, están dentro y fuera del estudiante y es éste el que a través de las herramientas con las que le han dotado aprende, desanuda, y así es capaz de generar nuevas y propias herramientas de aprendizaje y enseñanza.

METÁFORA EDUCATIVA IV: EL TRÁNSITO

Este proyecto se realizó junto con Clara Deguines Guillem dentro del colectivo *Cacarea* partiendo de la premisa de crear una representación espacial del propio sistema educativo y del tránsito que hace el estudiante cuando pasa por él.

Si analizamos el sistema educativo español pronto veremos que es un sistema basado en la homogeneización de la comprensión de la realidad y sus procesos, con unas rígidas estructuras que no favorecen el desarrollo personal de los estudiantes,



Figure 7. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 2. The mold.* Composed with three digital photographs.

fore, the hands are a metaphor representing a tool that allows you to learn. It is not the teacher who teaches about concepts; concepts are the threads, inside and outside of the student. It is through these tools with which you have been endowed, you learn, untie, and are able to generate new tools of your own for learning and teaching.

EDUCATIONAL METAPHOR IV: THE TRANSIT

This project was completed together with Clara Deguines Guillem within Cackling's collective. The project is based on the premise of creating a spatial representation of the educational system and the transit that each student makes as he/she passes by.

If we analyze the Spanish education system, we will soon see that it is based on the homogenization of the understanding of reality and its processes with rigid structures that do not encourage the personal development of students, the system does not take into account the diversity within them, and their individual and group needs.

So, to make a representation of this process/this passage, we wanted it to be as close to a real life experience as possible. Thus, we needed to invent an interactive work that recreated the system.

What is the overall educational process that occurs within formal education like? What are the bureaucratic structures of state education like and what are the impacts of these structures in relation to education?

We decided to do an installation that harbored these ideas, which allowed us to generate an experience as close as possible to the actual experience. We designed it to be a linear one-way path, divided into different stages in the life of a student: preschool, primary school, high school, vocational school, and college/ university

The route was built with wooden cubicles joined by a very thin translucent plastic, thus creating a tunnel. As they, the students, progressed on the course, they had to make decisions as to whether to take one path



Figura 8. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 3. El nudo.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 8. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 3. The knot.* Composed with three digital photographs.

tampoco tiene en cuenta la diversidad dentro de ellos, ni sus necesidades individuales y de conjunto.

Por ello al hacer una representación de este proceso, este pasaje, quisimos que fuese lo más cercano posible a una experiencia real, necesitábamos hacer una obra interactiva que recrease el sistema.

¿Cómo es el proceso educativo general que se da dentro de la educación formal? ¿Cómo son las estructuras burocráticas de la educación estatal y qué relación y repercusión tienen dentro de la educación?

Decidimos hacer una instalación que albergase en sí misma estas ideas, que permitiese generar una experiencia lo más cercana posible a la experiencia real. La diseñamos como un camino lineal y de un sólo sentido, dividido en diferentes etapas por las que se va pasando en la vida de estudiante: educación infantil, educación primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad....

El recorrido estaba construido con cubículos de madera unidos entre sí por un plástico translúcido muy fino creando una especie de túnel. A medida que se avanzaba en el recorrido había que tomar decisiones para coger un camino u otro. En la educación secundaria por ejemplo se podía escoger entre ir por el camino "normal" (tal y como es en el sistema) o tomar un desvío hacia diversificación o garantía social. Los desvíos eran caminos más difíciles de transitar, y aunque estos dos en concreto tuviesen la posibilidad de reincorporarse al camino normal, los obstáculos (como cuerdas por ejemplo) lo hacían difícil.

or another. In secondary education, for example, you could choose to go the "normal" way (as it is in the system) or take a detour towards diversification or social security. Deviations were made of roads that were more difficult to navigate, and although they should have the possibility of rejoining the normal path, obstacles (such as strings) made it difficult.

The same thing happened after high school. The paths converged into open spaces with several possible solutions that you could choose according to your wealth or social class. You could decide between going to labor markets (going to stop), performing an advanced cycle, or, if you had enough money, going to college.

As they walked down the tunneled path, it narrowed and became smaller. After leaving the University, they had to keep going by kneeling or crawling. After that final stretch, a blinding spotlight was shone on the participants to represent the receipt of a diploma that accredited them as being educated. Thus, the education process was over.

CONCLUSIONS

The findings of this project are the sculptures themselves, their own metaphors. The concepts that emerged yet completed. Educational metaphors through sculpture are the materialization of ideas, questions and even some answers. These conceptual, educational and artistic structures can be drawn up new possibilities and proposals.



Figura 9. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 3. El nudo.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 9. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 3. The knot.* Composed with three digital photographs.

Lo mismo pasaba al terminar el bachillerato. Se entraba en un espacio más abierto con varias salidas posibles que podías elegir en función de tu dinero o clase social. Así podías decidir entre mercado laboral (ir al paro), realizar un ciclo superior, o, si tenías dinero suficiente, ir a la universidad.

A medida que se avanzaba por el recorrido el túnel se estrechaba y se hacía más pequeño. Así al salir de la Universidad era necesario ir de rodillas o a gatas. Después de ese tramo final colocamos un foco apuntando a la salida que cegaba a los participantes a la vez que les hacíamos entrega de un diploma que les acreditaba como educados.

El proceso de educación había terminado.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este proyecto son las propias esculturas, las propias metáforas. Los conceptos de los que surgieron y a la vez completaron. Las metáforas educativas a través de la escultura son la materialización de las ideas, de las preguntas e incluso de algunas respuestas. De estas estructuras conceptuales, educativas y artísticas se pueden extraer nuevas posibilidades y



Figura 10. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 4. El tránsito.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 10. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 4. The transit.* Composed with three digital photographs.



Figura 11. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 4. El tránsito.* Compuesto con tres fotografías digitales de la autora.

Figure 11. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 4. The transit.* Composed with three digital photographs.

propuestas.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Aguirre, Inanol. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística.* Octaedro/Eud, Barcelona. ISBN: 84-8063-7293

Eisner, Elliot. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Paidós, Barcelona. ISBN:978-84-493-1519-0

Chomsky, Noam. (2001) *La (des)educación.* Editorial crítica, Barcelona. ISBN:84-8432-242-4

Gardner, Howard. (1994) *Educación artística y desarrollo humano.* Paidós Educador. ISBN: 84-493-0023-1

Helena Reckitt, Peggy Phelan. *Arte y feminismo.* Phaidon. ISBN 978-0-7148-6171-5

Thomas Armstrong, (2006) *Inteligencias múltiples en el aula.* Espasa libros, Barcelona. ISBN:978-84-493.1914-3

Valcárcel, Amelia. (2000) *Rebeldes. Hacia la paridad.* Plaza & Janés, Barcelona. ISBN:84-01-37684-X



Figura 12. **Fotoensayo.** Andrea Rubio. (2014) *Metáfora visual sobre la educación n. 4. El tránsito.* Compuesto con dos fotografías digitales de la autora.

Figure 12. **Photo-essay.** Andrea Rubio. (2014) *Visual Metaphor on education n. 4. The transit.* Composed with two digital photographs.

Experience of Resistance in Artistic Research Process

Experiencia de Resistencia en un Proceso de Investigación Artística

Riikka Mäkikoskela

Aalto University, School of Arts, Design and Architecture, Helsinki, Finland

riikka.makikoskela@aalto.fi

Abstract

Instead of starting my doctoral research, *Relation between Idea, Means, and End in Threedimensional Art Making*, with the particular theory, concept or claim, I have begun with my experiences of the three-dimensional fine art practice. Even though my art practice is visual, it also is three-dimensional, and therefore it is based on a broader experiential spectrum than just the sense of sight. My main research material constitutes itself during the practice-led process of artistic research. While pursuing my artworks, I move and work on materials, and, as a result of this, the experience of resistance (Biesta 2012) reveals itself.

According to Varto (2012), it is possible to separate oneself from the world against the resistance. In my art practice, the experience of resistance also means that my surroundings and others set clear boundaries for my art making; the world participates in the determination of how I can act and think. The tangible experiential signifies that there is something in my way, and I need to reach for the frustrating middle ground of collaboration. Because the world and the experiences from the interaction with it are all the time included in my art making, my practice is not based on mind's abstract freedom.

I test the phenomena, which appear in my experience, with the experience of resistance. It is the key element of my artistic research, with which I question my position as an artist doing academic research by making art. The objectivity of my study arises by understanding my subjectivity, singularity and the nature of fine art. The latter I see as Carroll (1988) puts it: both a historical and cultural practice.

In this paper, I intend to identify tendencies and problems of research strategies in artistic research. I present Biesta's (2012) three different options to responding to the experience of resistance and explore, which of these could offer tools or techniques to artistic research.

I explicitly demonstrate how the experience of resistance occurs in my research practice by presenting my artwork as a case study: *From A Container to A Room for A Female Elk*, 2011, porcelain, glazed stoneware, rutile and Ikea table, 70 x 50 x 50 cm. By examining my working process I illustrate what I mean by the experience of resistance as the key element of my artistic research.

Key words

Artistic research, practice-led research, fine art practice, three-dimensional art making, experiential, experience of resistance

In my doctoral research, *Relation between Idea, Means and End in Three-dimensional Art Making*, I have begun with my experiences of the three-dimensional fine art practice. I have observed that my artworks evolve in the three different ways: strictly from an idea, sometimes an idea modifies during the working process and occasionally without any idea. I do research mainly by making art. My main research material constitutes itself during the practice-led process of artistic research. While pursuing installations and sculptures, I am reflecting my practice on the question: are you able to work before you have an intuition of the image, or is it possible to have any shape before you have realized it? I need a phenomenological research method for examining the phenomena, which emerge in my experience. My dissertation will consist of three production parts and the text. When making three-dimensional artworks, I move and work on materials, and, as a result of this, the experience of resistance reveals itself.

Materiality and the resistance in experiencing it have an influence on my working and thinking. Earlier I have used the two similar terms: the material resistance and resistance of the world. The latter I see as the more general concept of philosophy as Juha Varto (2012, p. 89; 2009, p. 129; 1994), has used it when discussing on art and art education. In the experience of making art I try the contact surfaces between the world and I, in the other words, the resistance of the world. If nothing resists my activity from the outside of me, it is an indication that I am totally outside the shared world (Merleau-Ponty, 1993, p. 42).

When my intention has been to describe the resistance specifically in my tangible, material art practice, I have chosen the term of the material resistance. The palpable materiality in experience signifies that there is something in my way. Its resistance keeps me in a specific time and place. The world I act in is not solely a projection of my mind. The mind does not possess the actual resistors, as one can think of anything in all possible ways. In the sensory experience, the world immediately resists such activity. Although there are limits on what is made possible materially, I do not need only to imagine or illustrate issues and ideas in my art practice. For example, making a material form to touch instead of imagining it on my mind provides me with a concrete contact to the phenomena and concepts that I wish to explore in my art making. Because the world and the experiences, which arise from the interaction with it, are implicitly included in my three-dimensional art making, my practice is not based on the abstract freedom of my mind. Even though I had a very good idea in my mind at the beginning of the work, in the concrete, three-dimensional reality, I could not ensure and master its implementation.

I collect my main research material by making art, during the practice-led process of artistic research. Such a sensory and experiential practice always involves the experience of resistance. This is the term, which Gert Biesta (2012, p. 95) has used in the field of education. According to him, there are three different options to responding to the resistance in the experience. First, one can try to overcome that which resists. For example, I, in my art practice, can attempt to impose my will upon the evolving piece. This means stressing the subject of action as a free individual, taking over the procedure and trying to act against that which resists. Secondly, one can withdraw oneself from that which resists. In such a situation, no one can be active or initiative. To shy away from that which offers resistance also means not connecting to the mutual reality. The third option is to engage with that which resists, rather than trying to dominate it or withdraw from it. In the first two options, I do not see possibilities for art to be implemented, because art stems from both the singular experience and the connection with other people (Carroll 1988). Thus, only the third option is fruitful for art making and as a result I need to reach for the frustrating middle ground of collaboration.

In my three-dimensional art practice, this means that I have to come to terms with resistance. I have to admit that I, as an artist, am only one part of the entirety. My challenge is to stay in the frustrating middle ground of working together. The collaborative objectives cannot be reached through the one-way controlling of mind, skills or working materials. When I take into account the experience of resistance but do not try to control it, the relationship that art requires between the maker and her or his surroundings becomes real (Carroll 1988). In this optimal art making situation, my working materials themselves can suggest the way to proceed.

This was the case with my artwork called *From A Container to A Room for A Female Elk*.

It began to evolve when I was kneading more clay for another piece. At the same time, I was pondering my old class mate's post and photos, which I had seen on Facebook before starting to work. I was quite astonished: it was hard to believe that precisely this person has a hobby of hunting, and that hunting still seems to be a popular hobby among the fathers of my age, even if none of my friends hunt. The clay was elastic and easily deformable. It was the clay of which smaller and plastic forms could also be made. Instead of that, I was going to do a bigger plate for the base of construction. I fingered and played with the high quality material. I modeled the small chunk of clay on and noticed that it started to have the shape of animal's head. It seemed like I was left to reflect on the continuity of hunting hobby in today's culture.

I do not have any relationship with the natural elk animals, but I am a girl of an enthusiastic hunter. All what I have heard of, and know of elks originate in my father's hobby. The small chunk of the elastic and easily de-



Figure 1: Riikka Mäkikoskela, *From A Container to A Room for A Female Elk*, 2011, porcelain, glazed stoneware, rutilite and Ikea table, 70 x 50 x 50 cm



Figure 2

formable clay turned out to be a hunted and stuffed head of a female elk, which is attached to the suspension plate. Next, I began to ponder, what I could do with this head of a female elk. Where could I hang this trophy? I needed a wall for it.

So, I continued with clay. As the majority of the walls are white today, I changed the red clay white. The wall became an entire room. Because I made the room of clay, it reminded me of a container. I wanted to utilize the interior and exterior surfaces of the piece. When modeling I wondered my working material: clay and its history. It is very craftsman like and practical, too, and bound to food dishes. I wanted to highlight the meaning of working by hands on the outer surfaces of the form, which are seen first. As a contrast to that, the inner surfaces, the walls and floor, could make a reference to the present. Today, the buildings and rooms are industrially produced, although there is still much labor needed on construction sites.

On the twenty-sixth of November 2010, I wrote in my diary: The firing of the heads and room is done now. I am looking at the parts after a short break, and I realize that the room has to be even larger in relation to the smaller head. It is the impression of a hall I am looking for. Because of the rough quality of the white clay I had at the moment, the room does not look inside finished enough. The inner walls of the room should be straight and their surfaces smooth. For the new version of room, I will change the clay material, in order to achieve these. I also have to change the modeling technique, because I need the straighter corners inside the room. Porcelain would emphasize the impression of dishes, but can it be modeled the way I want?

I consulted a ceramist. She gave me instructions on two different porcelain masses, which I should attach together as plates, in order to achieve the two different surfaces of the piece. But, the results of the next couple of versions were disasters.

Once again I was in such a situation, that I was trying to do something I did not have skills for. So, I headed for an audience with another ceramist. She told me patiently, why a rectangular container is not usually made of clay. She also asked, why I want to do such a thing out of porcelain – the most difficult type of clay. As an organic material, clay has a mind of its own, which affects on its working. The rectangular container made of clay, especially if it is large and high, does not preserve its shape during the drying and firing processes. It will inevitably bend the edges toward the center. The ceramist suggested that if I want to work with porcelain, I should change the masses to paper porcelain.

I found out, that, with the paper porcelain, I was able to do the thinner walls. Due to the paper fiber, the thin and high walls remained standing at least during the drying process.

But, when opening the kiln, I faced the disappointment. I was not even able to remember, how many times this had already happened. I felt I was still trying to turn the impossible to possible. Porcelain has to be fired at the high temperature in order to achieve its translucency and delicacy. The higher I fire the piece, the more the walls will bend. I was already to throw the piece to the garbage bin, but then, I comprehended, that it clearly emerges something of my endeavor.

Outside it looks like a ceramic container made by hand. Inside it is finished into a rectangular room without a door, window or ceiling. But it is made out of porcelain, and this kind of change is impossible. It changes with time and different circumstances to something else. This is the utopia of a closed, white parlor and my memories, a desperate attempt to keep up the specific scenery.

In my art practice, the experience of resistance means that my surroundings and others set clear boundaries to my art making. This experience is sometimes difficult and frustrating, as I cannot do anything I would like to. Of course, I could try to overcome that which resists, but for example in this case, I was not able to change the character of clay and porcelain.

I also utilize this in my practice-led research, as I study with the tangible experiences of my art practice. Then, although there are limits on what is made possible, on the other hand I do not need only to imagine or illustrate issues and ideas. I test the phenomena, which appear in my experience, against the experience of resistance. This is the key element of my practice-led research, with which I question my position as an artist doing academic research by making art. The objectivity of my study is based on my understanding of my own singularity and the nature of fine art. In this way, making art or artistic research is not only fictional, pictorial or hypothesized.

References

- Biesta, G. (2012). The Educational Significance of The Experience of Resistance: Schooling and The Dialogue between Child and World. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(2012), 92-103.
- Carroll, N. (1988). Art, practice, and narrative. *The Monist*, 71, 140-156.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Cézannen epäily*. Trans. Hautamäki, I. *Taide* (33) 1/1993, 35-44. Original: *Le doute de Cézanne*. In *Collection Pensés, Maurice Merleau-Ponty, Sens et non-sens. 1945/1966*. Paris: Les Editions Nagel.



Figure 3



Figure 4

Varto, J. (1994). *Filosofian taito 1*. Helsinki, Finland: Kirjayhtymä. Varto, J. (2009). Taide ja visuaalinen kulttuuri – onko eroa? *Synnyt – Taiteen tiedonala*, 3/2009, 29
44. Retrieved August 27th, 2013, from <http://wiki.aalto.fi/display/Synnyt>
Varto, J. (2012). *A Dance with the world: towards an ontology of singularity*. Helsinki, Finland: Aalto University publication series Art + Design + Architecture 6.



Figure 5



Figure 6



Figure 7

4.5

PHOTOGRAPHY

FOTOGRAFÍA

Apuntes para un ensayo visual. Una fotografía desde otras visualidades
Sketches for a visual essay. Photography from other visualities

Noemí Peña Sánchez
Universidad de Valladolid
noemi.pena@mpc.uva.es

Resumen

Esta comunicación propone un ensayo en formato visual que recoge aquellas aportaciones sobre otras formas de concebir la fotografía desde otras visualidades. El estudio parte del análisis de proyectos fotográficos realizadas tanto por artistas invidentes y aquellos con visión normal que indagan sobre esa otra percepción desde la creación artística. El resultado de este análisis nos lleva a plantear un discurso basado en imágenes que aporte otros significados a la fotografía.

La Investigación Basada en las Artes se define como el contexto donde situar los usos dados a las imágenes en nuestro estudio. Las metodologías de investigación artística proporcionan vías para indagar sobre lo visual y saber cómo utilizar las imágenes para dotarlas de significación. Las metodologías visuales nos han servido para interpretar las imágenes en sí mismas. Para ello, hemos diseñado un marco interpretativo que recogiera los ámbitos de artista, imagen y espectador necesarios para comprender en detalle la complejidad de las imágenes y al mismo tiempo que aportaran sentido a otra fotografía. El ensayo comienza con una serie de apuntes visuales que reflexionan sobre nuestra forma de fotografiar, hasta llegar a diseñar un discurso inspirado en otras visualidades. De este modo, la fotografía no sólo representa lo que vemos, también implica formas distintas de concebirla y crearla que van más allá de nuestro sentido visual.

Palabras clave: metodologías visuales, investigación Basada en las Artes, fotografía, visualidad, ensayo visual.

Abstract

This article describes a visual essay that considers a number of studies looking at different ways to create pictures from other visualities. This study begins with the analysis of works of photography created by artists with or without visual impairment. The results of this analysis lead us to pose a discourse based on images that bring other meanings to photography.

Arts Based Research is the umbrella concept that incorporates some uses of images that we have applied in our study. The artistic research methodologies provide ways to inquire into the visual and to know how to use images in order to give them significance. In our case, photography is presented not only as an object of study through the analysis of images, but also it becomes a language that we apply to a visual discourse. After having studied some methodologies, we realise that we can not place ourselves into one in particular, because our study brings together aspects of three different types: Images Based Research, Visual Arts Educational Research and Photography Based Research.

Visual methodologies have helped us to interpret images. Based on the visual interpretation model by Rose (2003), we have redefined our own analysis framework that consists of three sites in which images from another visuality are interpreted. These three sites refer to the artist, images and the audience, which implies who creates an image, what does it represent and how it is perceived and understood by a spectator.

- The site of the artist describes the type of visual impairment and what Art represents for them. So, we discover the motivations that give meaning to a visual creation from blindness.
- Regarding the images site, it helps us to understand which are the main topics of interest for artists,

the creative processes involved and the compositional analysis of their images. Visual elements also contain another non-visual element, represented by the invisible, which is shared by those who see and those who are blind.

- The site of the audience includes two significant issues. The first one is a blind artist as a spectator of his own artwork in the presence of others who make a description of his artwork. The second one refers to how an artist thinks about the viewer, not only considering the accessibility of the work, but also the way in which a viewer should understand the piece.

Visual analysis offers us new ways of understanding photography that transform our idea of creating photography only from the Visual sense. So, we have thought about creating our own pictures in order to contemplate how other visualities bring significance to our photography. Regarding the methodologies that we have applied, we find that both Images Based Research and Visual Arts Based Educational Research are the ways in which images have been used.

Our work begins with a series of images that reflect upon themselves and define other photographs that integrate concepts from other visualities. Then, we describe those topics we are interested in, and furthermore which have taken part in the creation process of our visual essay.

Architecture: memory of a place is the topic in which we identify the artwork of Evgen Bavcar and Alice Wingwall. They aim to explore the memory of a place from the interaction with that environment. This issue makes us think about the first stage of our creative process in which we have to imagine a picture before it is photographed. In fact, it is necessary for the majority of blind artists not only to mentally create an image, but also to feel a desire to create it.

Although this topic refers to heritage and urban spaces, we are interested in the idea of creating our own memories of a specific place. Our aim is to look for some other places where people go to enjoy looking at them. Museums, theatre performances, cinema; all of them have the same purpose. However, we wanted to get a feeling for an environment and how it becomes a place for visual enjoyment. So, we considered those places where people gather to watch the sunset, with the sole intention of going there to enjoy the experience of looking. When we think about a sunset, we imagine all those situations that we have experienced and photographed. Looking for pictures in our photograph album enables us to reflect upon what we were really looking at when we photographed a sunset. Then, we realise that the beauty of those images lies in visual elements such as the variety of tones, shapes and other formal elements. However, we really wanted to overcome this idea of creating a photograph from the composition of Visual elements. Therefore, we started to think about how to catch the invisible beauty in an image.

The idea of a sunset gives meaning to some visual and non-visual elements. If we pay attention to the transition from light to darkness, we understand how it is sensually experienced being in that place. It is also applied when we play with a camera controlling time and light in order to get underexposed and overexposed images.

Blindness as a sensory experience describes how we can be guided by our other senses without the visual sense, as exemplified by Nigenda and Pak Sheung Chuen. This issue leads us to the stage of creating pictures, in particular what happens while we are taking each photograph. We are aware of paying attention to our visual sense when we are photographing. However, we wanted to move our attention from the visual to others senses, with the aim of discovering what other images a sensory experience can offer us.

Therefore our intention was not to ignore the Visual sense. In fact, what we really wanted was to incorporate these other sensations so that they could guide our sight. Time emerges as part of the sensory experience in which a photograph represents a temporary space of enjoyment for all senses. Each shooting becomes a conscious exploration of the environment while the camera automatically takes different snapshots of a sunset. Somehow, the fact of paying attention to feelings distance us from the camera, as if they were two different pictures; one taken by the mechanical eye of the camera, and another one created by the sensations experience by our senses. Actually, what we

discovered through this sensory experience was our genuine understanding of photography.

An instant represents what we really see in one printed photograph. Our first pictures were overexposed with no detail to appreciate them visually. As time goes by, darkness brought into light some visual details in our photographs. While the sun was going down, we took some other pictures illustrating how people stand and look at the sunset. When our photographs taken by that mechanical eye reflected what we perceived, we stopped taking pictures.

After having taken all of these pictures, it has been useful to observe and organise the images. This final stage allows us to reflect on the experience and give a final presentation to our visual discourse.

By constructing this visual essay, we have gained an understanding that art creations have meaning, from reflection and visual interpretation to creation and artwork. In this sense, the Arts Based Research methodologies offer ways to inquire into other visualities. Moreover, it gives a new meaning to photography, which we originally thought was strictly a visual medium.

Key words: Visual methodologies, Arts based research, photography, visuality and visual essay.

1. Introducción

Esta comunicación ofrece una reflexión artística de algunos de los contenidos estudiados en la tesis doctoral *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente* inscrita en la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Complutense de Madrid. A lo largo de este trabajo hemos tratado de indagar sobre otras visualidades desde una perspectiva teórica, educativa y artística.

Aquí nos interesa especialmente aportar un formato visual a una reflexión teórica que suponga combinar el papel investigador con el del artista. La fotografía se convierte en el eje en el que las imágenes han sido objeto de análisis visual y con el que cada artista, cada imagen ha contribuido a enriquecer el significado de una fotografía concebida desde esa otra percepción invidente. A partir del estudio teórico hemos planteado generar un discurso basado en imágenes en el que nos apropiemos de otros conceptos estudiados visualmente y que aporten sentido a una fotografía desde otras visualidades.

Las diversas metodologías de Investigación basada en las Artes nos han servido de guía para trazar un recorrido con el que construir modos de hacer y de pensar en imágenes que aportan significación a un ensayo creado a través de la fotografía.

1. El uso de la fotografía en la Investigación Basada en las Artes.

Consideramos que la Investigación Basada en las Artes es el contexto general en el que nos situamos y el que recoge las líneas metodológicas utilizadas. De acuerdo con Eisner y Barone (2006) se trata de un concepto genérico¹ no limitado a un procedimiento concreto, pero que se identifica con un género del que existen diversas líneas metodológicas. Tomando como referencia a los autores citados, Hernández (2008) define así la Investigación Basada en las Artes (IBA):

Un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (pp. 92-93).

Precisamente al plantear una revisión de las metodologías de IBA utilizadas, queremos escoger aquellas en las que las imágenes fueran objeto de investigación y objeto de creación de un discurso artístico. Revisadas algunas metodologías comprobamos que no podemos posicionarnos ante una línea concreta, sino que en nuestro estudio confluyen aspectos de tres propuestas diferentes: la Investigación Basada en Imágenes, la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales y la Investigación basada en la Fotografía. En este sentido, Eisner nos alienta al afirmar que las artes pueden seguir itinerarios propios e incluso dejar abierta la posibilidad de crear otros métodos que se adecúen al planteamiento de una investigación.

Paralelamente a las metodologías artísticas, Siegesmund y Freedman (2013) proponen cinco criterios sobre las aplicación de las imágenes en una investigación y de los cuáles destacamos tres usos. Una primera aplicación en que la imagen sirve de fuente de información para analizar su mensaje visual [Image as data]. Una segunda que permita entender las imágenes como una forma de investigar visualmente a partir de un proyecto o temática determinada [Image as study]. Un tercer uso que se refiere a la creación de un discurso en imágenes que sea reflejo de una interpretación teórica [Image as Theory].

En base a todas estas aportaciones metodológicas y aplicaciones señalamos en qué medida cada una de ellas nos ha servido para adecuar los criterios al uso de la imagen fotográfica en el estudio que aquí presentamos. Distinguimos entre la fotografía como objeto de estudio para analizar obras

artísticas desde esa otra percepción, y como objeto para la creación de un discurso personal basado en imágenes fotográficas.

2.1. La fotografía para investigar otras visualidades

Presentamos la fotografía como objeto de estudio en el que analizar y comprender la variedad de obras de artistas con y sin discapacidad visual que trabajan la fotografía desde esa percepción invidente. Nuestro análisis visual responde a varios enfoques. Por un lado, debemos referirnos a la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales y por otro, a las metodologías visuales para el análisis e interpretación de las imágenes.

Al referirnos al primer método, consideramos que algunas de las obras fotográficas son en sí mismas investigaciones de artistas sobre la invidencia que utilizan la fotografía como medio para explorarla. Según Marín (2012), los criterios que sirven para valorar una Investigación Educativa basada en las Artes Visuales responden a los mismos que en una investigación educativa y consecuentemente también a los criterios que valoran las obras de arte. En nuestro caso, hemos tenido en cuenta que a la hora de analizar cada obra, ésta sea considerada como obra artística, prestando especial interés a sus cualidades estéticas.

Así también la idea de considerar las obras como investigaciones en sí mismas está en consonancia con esa aplicación descrita por Siegesmund y Freedman (2013) en que las imágenes sean una forma de investigar la percepción desde la creación artística. Cada una de las obras propone vías alternativas de aportar sentido a lo visual y de entender cómo es esa otra percepción a través de la creación fotográfica. Un ejemplo lo podemos ver en *Travelling without Visual experience* de Pak Sheun Chuen, en la cual, el artista explora su sensorialidad privado de la visión para comprender desde la propia experiencia cómo se percibe y se siente al prescindir del sentido visual. La fotografía forma parte de las acciones realizadas durante ese viaje sin experiencia visual, como una forma de captar lo que le rodea aún cuando no pudiera ver mientras fotografiaba.

Otra de las aplicaciones que aportamos corresponde con el análisis de imágenes como parte de una cultura visual. En nuestro caso, nos referimos a que las obras fotográficas son en sí mismas el material que debe ser estudiado e interpretado. Para llevar a cabo este análisis visual hemos trabajado con las metodologías visuales para comprender en profundidad todos los aspectos que nos interesaban. Tomando como referencia el planteamiento descrito por Rose (2003) hemos diseñado nuestro propio marco que incorporara sus aportaciones y redefiniera un modelo de interpretación de imágenes concebidas desde esa otra percepción.

1.2. La fotografía para crear un discurso artístico

Encontramos una clara vinculación entre nuestro trabajo visual con lo que Siegesmund y Freedman (2013) denominan el uso de la imagen como teoría, en el que el investigador plantea un discurso visual en torno a un tema concreto. Las imágenes utilizan su propio lenguaje para expresar lo que previamente ha sido analizado e interpretado.

Este aplicación conecta perfectamente con la Investigación Basada en Imágenes. Esta línea metodológica defiende la validez de las imágenes como discurso dentro de una investigación, reclamando así su posición en relación a otros lenguajes, como lo es el escrito. De acuerdo con Marín (2005), las obras artísticas encajarían perfectamente con este planteamiento ya que una imagen es el producto final fruto de una investigación artística.

Bajo esta línea metodológica encontramos la secuencia visual de Berger y Mohr (2008) en *Otra manera de contar*, donde las imágenes sin texto sugieren al espectador una lectura libre no

condicionada por la descripción de ningún pie de foto, la cual suele acompañar a las imágenes. En esta propuesta, las fotografías no representan un documento visual, sino que buscan articular una experiencia vivida en formato visual. Nos parece interesante incluir la nota al lector, con la que abre esa narrativa visual.

Estamos muy lejos de querer mistificar. Sin embargo, nos resulta imposible dar una clave verbal o una línea argumental a esta serie de fotografías. Hacerlo equivaldría a imponer un significado verbal único a la apariencia y de ese modo inhibir o negar su propio lenguaje. En sí mismas, las apariencias son ambiguas, con múltiples significados. Esta es la razón por la que lo visual es asombroso y la memoria, basada en lo visual, es más libre que la razón (p.133).

Si bien es cierto que compartimos la idea de utilizar la imagen fotográfica como lenguaje y sobre todo como narración que articula un discurso en imágenes, también somos conscientes de la importancia de saber conjugar lo visual junto a otros lenguajes. En este sentido, la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales responde a este planteamiento. La creación de imágenes es utilizada como el discurso principal, pero sin desestimar el papel que pueden ocupar otros lenguajes como la escritura. En la obra de Nigenda podemos encontrar como las palabras adquieren un papel significativo en sus imágenes, no sólo por lo que significan y aportan a la fotografía, también como nexo de lo visual para el invidente.

Marín (2012) afirma que las imágenes visuales y el lenguaje verbal son identidades irreductibles una a otra. No se trata de dilucidar si las unas son superiores o inferiores al otro, simplemente basta con aclarar que se trata de dominios de (re) presentación diferentes y complementarios (p.38).

Por otro lado, encontramos una clara relación con la Investigación basada en la fotografía y que responde a la posición que Roldán (2012) define como uso intrínseco de las imágenes. Pretendemos aportar una aplicación que vaya más allá de la intención de documentar una realidad concreta, tratamos de articular una serie de ideas con un formato visual y que además tenga un interés artístico. De hecho, existe cierta relación en el uso que debe hacerse de la fotografías con el utilizado en las metodologías de IBA, al considerar las cualidades estéticas de la fotografía como una forma de indagación. También Eisner (2008) insiste en subrayar el tratamiento estético al afirmar que “la investigación basada en el arte no es la simple aplicación de una variedad de métodos flexibles, es el resultado de trabajar artísticamente la descripción de situaciones para que puedan ser vistas desde otros ángulos” (citado en Roldán, 2012, p.56).

En nuestro caso, las imágenes han sido fuente de análisis previo con los que entender conceptos fotográficos desde otras visualidades. Este estudio nos ha servido para integrar a nuestra práctica artística esas otras formas estudiadas de concebir lo visual y apropiarnos de lo más significativo para nuestro ensayo visual. Por este motivo, no queremos restringir de antemano qué otros lenguajes pueden ser partícipes, sino dejar abierta la posibilidad de incorporarlos para construir ese mensaje visual. De acuerdo con Hernández (2008) “el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones” (p.100).

2. Un marco para el análisis de la creación visual desde la invidencia

Con la intención de encontrar líneas significativas del trabajo de artistas invidentes y aquellos con visión normal que se interesan por la percepción invidente, hemos querido realizar un análisis del conjunto de las obras y descubrir cuáles son los planteamientos conceptuales. Nos hemos basado en la propuesta metodológica de Rose (2003) en la que diseña un marco de análisis que comprenda aquellos ámbitos de interés en los que las imágenes deben ser analizadas. Con el fin de interpretarlas bajo un sentido crítico propone las siguientes sugerencias:

- Tomar en serio el estudio de las imágenes y observarlas detalladamente para que su significado no quede reducido al contexto del que proceden. Las imágenes contienen su propia significación.
- Atender a las repercusiones que pueden generar las imágenes ya que como representaciones de una cultura pueden producir reacciones hacia la inclusión y exclusión social.
- Considerar nuestra posición como observadores de imágenes y ser conscientes de los filtros que la cultura impone en nuestra forma de mirar.

Basándonos en las aportaciones de Rose (2003) hemos redefinido nuestro propio marco de análisis formado por tres ámbitos para la interpretación de imágenes concebidas desde otra visualidad. Estos contextos corresponden al artista, a las imágenes y al espectador, lo que implica estudiar quién crea una imagen, qué representa y cómo es percibida y entendida por un espectador.

- El primero de ellos corresponde **al artista** en el que hablaremos de aquellas motivaciones que llevaron a personas ciegas a fotografiar ya que será donde encontraremos las raíces del concepto de la fotografía desde la ceguera. Así también, buscaremos cuáles son las inquietudes de artistas con visión normal que se interesan por indagar en esa otra visualidad.
- El segundo ámbito es el de **las imágenes** similar al que Rose (2003) diferencia en los ámbitos de imagen y producción. Describiremos las líneas temáticas principales y aquellos elementos compositivos que aportan significación a lo fotográfico desde la ceguera. Sin duda, este ámbito es el más amplio, en el que analizaremos desde los enfoques compositivo y discursivo, las relaciones que surgen entre las obras con el fin de establecer puntos de conexión entre la fotografía y la ceguera.
- El tercer y último contexto se refiere al **espectador** ya que nos interesa especialmente situar a los artistas ciegos como espectadores de sus propias imágenes. Este enfrentamiento final de lo visual nos lleva a descubrir qué otras razones impulsan la creación, más allá de observar el objeto fotográfico.

Las referencias que utilizaremos para abordar cada uno de estos ámbitos están enraizadas en lo que entendemos como cultura visual, donde cada ámbito nos lleva a utilizar diferentes metodologías visuales que se adecuan a los contextos en los que son analizados. Para Mirzoeff (2006) “una de las primeras labores de la cultura visual consiste en comprender de qué modo pueden asociarse estas complejas imágenes” (p.25).

En estos tres ámbitos de artista, imagen y espectador se van generando relaciones entre la creación fotográfica y la ceguera que nos llevan a describir esas otras visualidades.

3.1. El estudio de las imágenes desde la percepción invidente

Vamos a centrarnos aquí en el ámbito de las imágenes desde el que incorporaremos las ideas desde los otros dos ámbitos. Las referencias que nos han inspirado para nuestro estudio corresponden tanto a artistas invidentes como aquellos con visión normal. De acuerdo con la clasificación de Lowenfeld (1981) se encuentran dentro de la categoría de ceguera total adquirida con memoria visual, ya que la pérdida de visión se produjo una vez adquirido su pensamiento simbólico. Del mismo modo, la edad también influye en la adquisición de un mayor número de referencias visuales. Podemos decir que Evgen Bavcar es el que posee los recuerdos visuales más vagos puesto que la pérdida de visión se produjo en la infancia, mientras que Gerardo Nigenda y Alice Wingwall fue en su edad adulta.

La vinculación con la creación artística surge en momentos diferentes para estos artistas. En el caso de Wingwall, la creación formaba parte de su vida antes, durante y después de esa pérdida de visión. Sin embargo, para Bavcar y Nigenda la fotografía surge por iniciativas distintas y una vez que habían perdido completamente la visión.

Si nos referimos a Pak Sheung Chuen, hablamos de un artista con visión normal y su motivación por indagar en esa otra percepción surge a partir de la lectura de unos textos que le hacen reflexionar y querer experimentar a partir de la performance de su viaje sin experiencia visual.

Para aproximarnos a la significación que cada uno aporta a su creación hemos partido de varias líneas temáticas que engloban contenidos significativos con el fin de ir encontrando ciertas analogías entre las obras. A partir de la descripción de estos temas comprobamos que los artistas comparten interés por varios de ellos y que no necesariamente centran toda atención en uno sólo.

En relación a nuestro ensayo visual son dos las líneas temáticas que nos han inspirado, las cuales corresponden con: *Arquitectura: memoria de un lugar* y *La ceguera como experiencia sensorial*. Describimos cada una de ellas prestando atención a ciertos aspectos que intervienen en el proceso de creación de nuestro ensayo visual.

En relación al primer tema sobre los espacios arquitectónicos encontramos las obras de Wingwall y de Bavcar. Al referirnos así a estos espacios queremos englobar tanto a los que forman parte del patrimonio cultural como el de los edificios inmersos en los entornos urbanos de las ciudades. Ambos artistas comparten la idea de explorar la memoria del lugar a partir de la interacción con los espacios. Se trata de que la toda la sensorialidad participe de una “mirada de cerca”² para apreciar ese lugar y generar una memoria de recuerdos e imágenes.

Como afirma Lemagny (1999) Bavcar sólo puede conocer lo que quiere fotografiar yendo a tocarlo. Su trayecto inevitable hace que se encuentren dos actitudes radicalmente diferentes: por un lado, el gesto del escultor que sabe y siente el volumen bajo sus dedos; por el otro, el disparo del fotógrafo que está separado de su objeto por la invisible pero infranqueable distancia que impone la óptica. En realidad, la cámara de la cual Bavcar debería servirse sería una cámara palpadora (p.50).

El lugar es el que transmite y genera una serie de representaciones a partir de experimentarlos, recorrerlos y conocerlos. Mientras Wingwall utiliza la fotografía como una forma de reconsiderar su posición como invidente en espacios que visita, Bavcar representa en su fotografía un encuentro interior con la memoria de un lugar.

La ceguera como experiencia sensorial nos habla sobre cómo otra sensorialidad es capaz de guiar nuestras percepciones y consecuentemente inspirarnos para crear imágenes. Gerardo Nigenda (2006), uno de los fotógrafos invidentes más representativos en esta temática, subraya la importancia de esa interacción perceptiva, puesto que es la que genera ese deseo por crear imágenes. Esas sensaciones no aparecen únicamente como una huella visual, sino que también se presentan en palabras escritas en braille sobre el propio soporte fotográfico. De acuerdo con Peña (2012) la relación que esas palabras mantienen con lo fotográfico no aluden a ese referente visual, sino a las sensaciones que Nigenda experimentó al crear la imagen. Además sus palabras convierten a la fotografía en una creación accesible para que personas invidentes imaginen su propia fotografía a partir de lo que sus palabras evocan.

Para mí la fotografía no es la descripción literal de la imagen, sino lo que siento a partir de la experiencia de tomar la foto, si el viento me causó una sensación x relacionada con la música y yo puedo captar ese momento, eso es la fotografía (Nigenda, citado en Acosta, 2006, p.20).

Así también Sheung Chuen en su proyecto *Travel without Visual experience* experimenta esa condición de ceguera privándose de la visión durante un viaje realizado a Malasia. La obra surge a partir de la inquietud por descubrir esa otra percepción desde la experiencia misma de sentirla y vivirla. Para Sheung Chuen (2011) la ausencia de visión no supuso la desconexión con las imágenes, ya que la imaginación genera representaciones internas fruto de lo experimentado sensorialmente y de lo ya almacenado en la memoria. Para el artista existen varios niveles de visión, diferenciando e que sus ojos ven y el que su mente imagina cuando no es posible ver.

Sentía la oscuridad y mi cuerpo flotaba hasta un estado de ensoñación en el que se aparecían toda clase de imágenes. El cuerpo no puede moverse con los ojos cerrados, así que mi movimiento corporal estaba falto de sincronización. Pensaba estar en dos sitios a la vez. Cuando mi cuerpo dejaba de moverse, la imaginación que había detrás de mis ojos comienza a aumentar. Con los ojos cerrados, uno puede mirar o no. Si uno duerme, sueña y a veces hay realidad en los sueños (p.112).

Una vez descritos los temas, pasamos a estudiar las imágenes en sí mismas, tratando de identificar y significar los elementos visuales más representativos. Para realizar esta interpretación hemos tomado como referencia el análisis compositivo descrito por Rose (2003), así como la propuesta metodológica descrita por Marzal (2009) para una lectura de la fotografía.

En este análisis compositivo encontramos que los elementos visuales contienen a su vez un doble elemento no visual, que puede ser su opuesto o tal vez su complementario. Recordamos que Nigenda (2006) cuando describía la fotografía como un medio de expresión situado entre lo visual y lo no visual, encontraba un invisible común tanto para el que ve como para el invidente. De este modo, pensamos en incorporar a cada elemento otro que hiciera posible representar ese invisible común. Así que cuando hablamos de luz también debemos hablar de la oscuridad, si lo hacemos del color, la ausencia puede estar presente; el espacio es representado pero también es imaginado, sobre todo, cuando hablamos de esa imagen que mentalmente construye el ciego; el tiempo puede ser un instante o transcurrir lentamente hasta convertirse en un tiempo detenido.

Estos elementos son, en realidad, el lenguaje que utilizan los artistas para componer ese invisible que es representado en un medio visual como la fotografía. Más adelante describiremos la interpretación que hemos dado a estos elementos duales en nuestro ensayo visual.

Otro de los aspectos a mencionar corresponde con las fases del proceso creativo que definen a los artistas. Distinguimos tres de ellas comenzando por la conceptualización de la idea que primero es imaginada, después la que crea la fotografía y finalmente la redefinición de la imagen que puede o no transformarse en otra forma visual definitiva. Los procesos de creación de los artistas nos hablan de cómo se construyen las imágenes, pero sobre todo en qué medida involucra a otras personas que ven y participan también de esa fotografía.

3. La búsqueda de referentes para un ensayo visual. Modelando nuestro concepto fotográfico.

A partir del análisis visual realizado comprendemos que existen otras formas de concebir lo visual que transforman esa idea de fotografiar a partir de lo que vemos. Del mismo modo que las imágenes han formado parte de una lectura y análisis, nos encontramos con la necesidad de dar también forma visual a nuestros pensamientos, utilizando así la fotografía como vía para investigar desde la práctica artística.

En el estudio de lo visual hemos encontrado variedad de conceptos e ideas que queremos integrar a nuestra práctica fotográfica y elaborar un discurso en imágenes concebido desde otras visualidades. Tomando como referencia las dos líneas temáticas comentadas, pasamos a describir cómo nos han servido para crear nuestro ensayo visual.

Arquitectura: memoria de un lugar.

Esta temática nos sitúa en la primera fase de nuestro proceso creativo en el que hay que anticipar la imagen en la memoria para después crearla. De hecho, la mayoría de artistas invidentes necesitan no sólo crear mentalmente esa representación interna antes de fotografiarla, también tienen que desealarla para poder imaginarla. Tal y como afirma Bavcar (2005) “Desear una imagen es así

anticipar su memoria. Imaginar es reelaborar, a su vez, la memoria de una imagen anterior” (citado en Mayer, 2005, p.112).

Aunque esta temática encontramos la alusión a espacios urbanos y patrimoniales nos interesaba la idea de construir una memoria en un lugar concreto. Con esta idea pensamos en espacios dedicados a mirar y a disfrutar de ellos a partir de la observación. En este tipo de espacios encontramos los museos, las obras de teatro, el cine y en general los espectáculos. Sin embargo, buscábamos otro tipo de entorno que fuera un espacio de disfrute y contemplación. Pensamos así en aquellos lugares en los que la gente se reúne para contemplar una puesta de sol, con la única intención de ir allí para contemplarlo.

Tomar como espacio un atardecer también era relevante para aportar sentido a ese elemento de luz y oscuridad ya que nos interesaba trabajar ese cambio visual que sucede cuando la luz desaparece y surge la oscuridad. Este doble elemento nos permitía entender ese cambio no sólo experimentarlo visualmente en ese lugar, también en aportar sentido a una imagen iluminada y oscura con la cámara fotográfica.

Al pensar en la puesta de sol nos imaginamos todos aquellos rincones en los que alguna vez habíamos contemplado un atardecer. Después buscamos en nuestro álbum de imágenes aquellas fotografías para aprender cómo habíamos captado la puesta de sol. Al observarlas comprobábamos que la belleza de esas imágenes residía en lo visual, en la variedad de tonalidades cromáticas que surgen y en cómo transformaban a su vez todos los colores de ese entorno. Algunas otras también captaban la mirada de esa puesta de sol, pero a través de otros que allí la observaban.

Sin embargo, pretendíamos superar esa idea de crear una fotografía a partir de la composición de los elementos visuales. Así que pensamos que sería interesante contener en una imagen la belleza invisible a nuestros ojos pero visible para quien crea esa fotografía.

La ceguera como experiencia sensorial

Esta temática nos lleva directamente a una parte del proceso creativo, el de la creación de la fotografía, concretamente lo que sucede durante el momento de la toma. Somos conscientes de que cuando fotografiamos prestamos aún más atención a nuestro sentido visual para captar lo que observamos. Sin embargo, queríamos desplazar nuestra atención visual de lo que la cámara registraba con el fin de experimentar ese espacio a través de esa otra sensorialidad. Con esta idea, no pretendíamos privarnos de lo visual, sino incorporar esas otras sensaciones percibidas corporalmente para que fueran éstas las que guiaran nuestro sentido visual.

El tiempo, elemento clave para explorar ese lugar contiene tanto ese idea de instante como la de un tiempo detenido. La cámara, desde una posición fija captaba el instante durante un tiempo prolongado y constante, mientras despertábamos otros sentidos para apreciar ese lugar. De algún modo, la necesidad de prestar atención a las sensaciones nos separaba de la cámara fotográfica, como si se tratase de dos imágenes distintas, la del ojo mecánico de la cámara y la creada explorando sensorialmente el lugar. Comprobamos que todo aquello que descubríamos sensorialmente era lo que en verdad se convertía en nuestra verdadera fotografía.

El instante fotografiado consiste en un espacio apenas perceptible visualmente. El tiempo de exposición era el mismo durante toda la serie de imágenes desde antes hasta después de la puesta de sol. El tiempo y la luz convierten las primeras tomas en imágenes sobreexpuestas en las que sólo se aprecia un blanco cegador en la fotografía. A medida que transcurre el tiempo la fotografía se vuelve cada vez más visible a nuestros ojos. El tiempo detenido y experimentado sensorialmente es el que nos enseña a ver con otros ojos ese instante invisible.

El tiempo detenido se convierte en un ejercicio consciente de exploración sensorial mientras que el ojo de la cámara registraba mecánicamente esa puesta de sol. Durante este proceso fuimos

incorporando nuevas imágenes que hablaban también sobre cómo otras personas que compartían ese mismo lugar experimentaban esa puesta de sol. Cuando las imágenes tomadas por ese ojo mecánico lograron reflejar lo mismo que percibíamos, entonces dejamos de fotografiar.

Una vez tomadas todas esas fotografías ha sido necesario también contar con una fase final en la que organizar, observar las imágenes y reflexionar a partir de ellas. Esta labor final nos permite dar una forma definitiva a nuestro discurso visual.

4.1. Apuntes para un ensayo visual



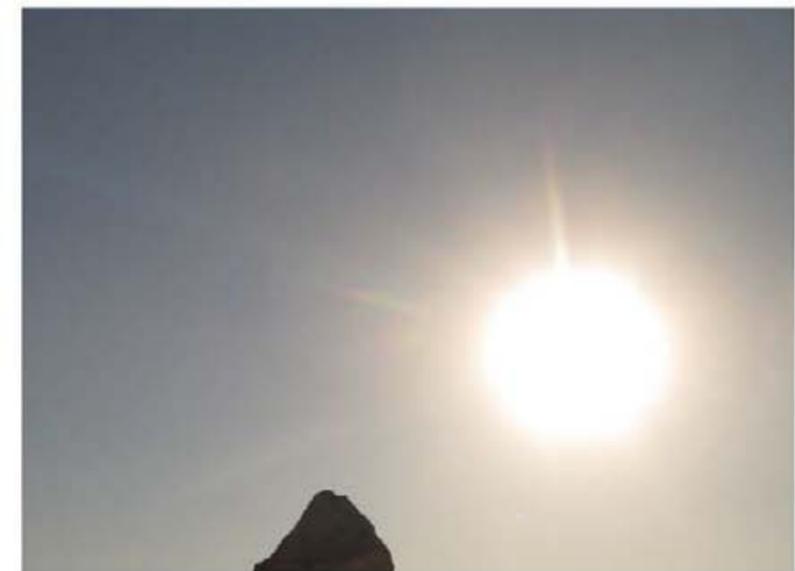
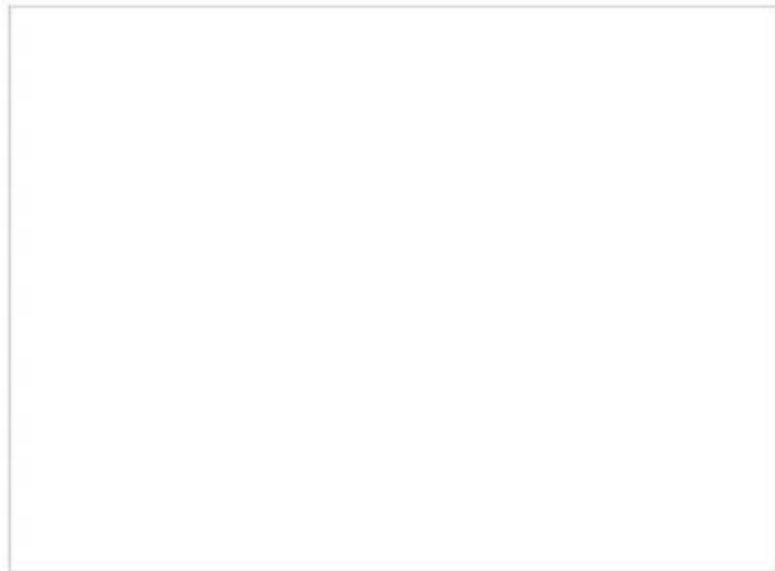
Figura 1. Peña, N. (2013). *Apunte I.*

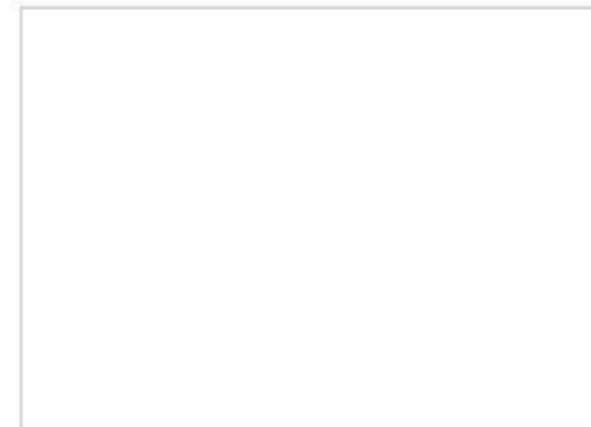
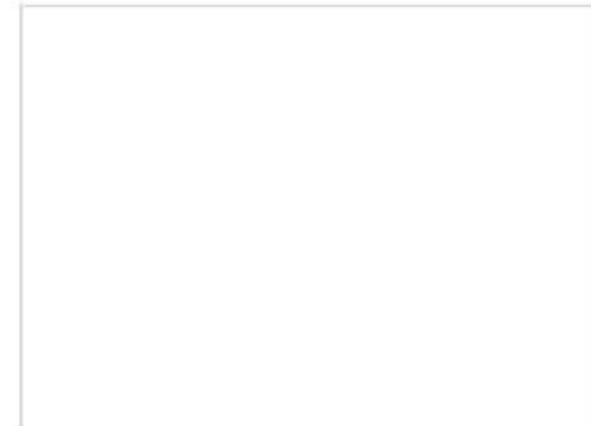
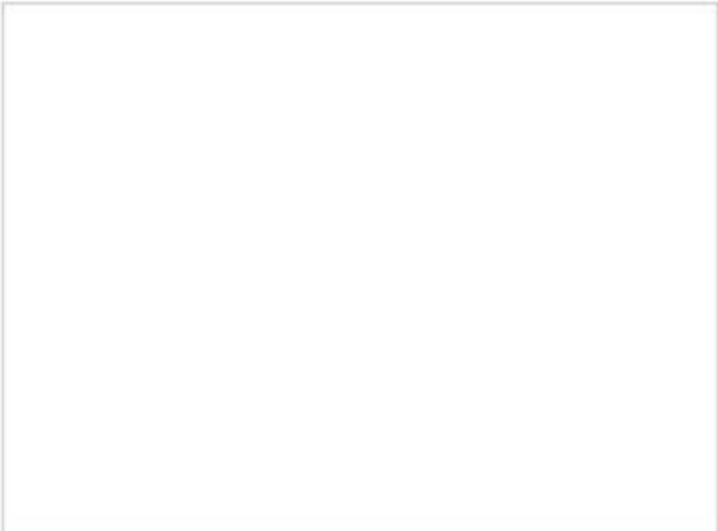


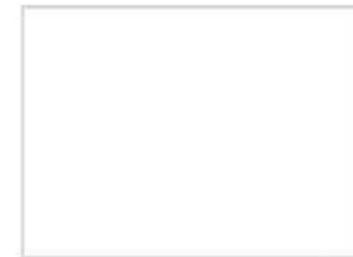
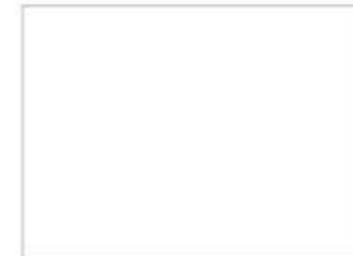
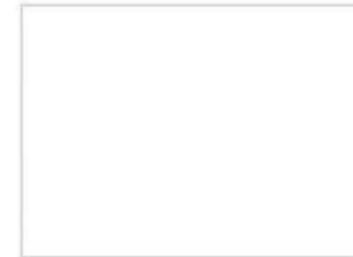
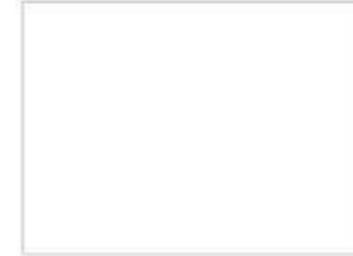
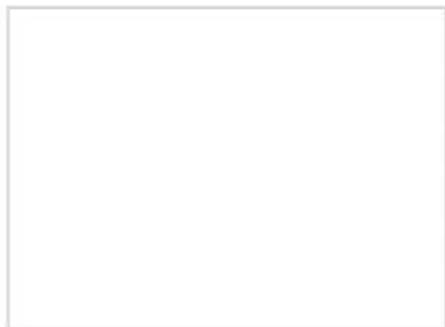
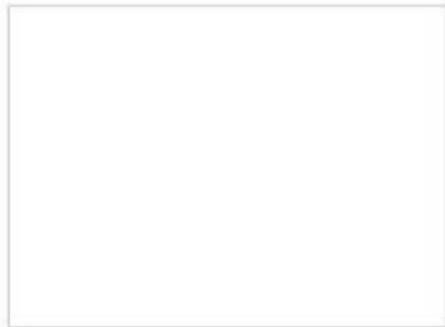
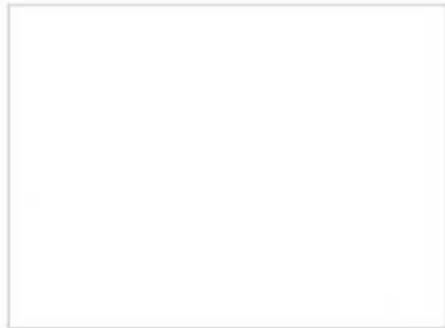
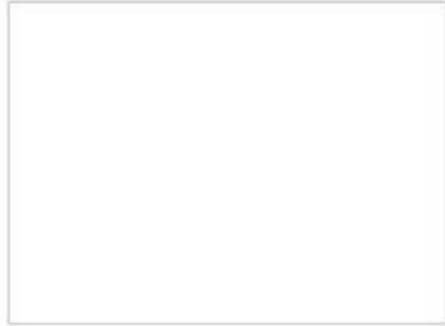
Figura 2. Peña, N. (2013). *Apunte II.*



4.2. Ensayo visual desde otras visualidades







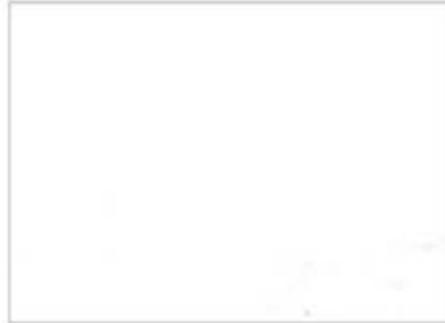




Figura 3. Peña, N. (2013). *Otras visualidades I*. Fotografía digital.

Notas

¹ Hemos traducido el término “umbrella concept” como concepto genérico al entenderlo como término con el que poder referirnos a otros ámbitos

² Bavarcar diferencia esa “mirada de cerca” de “la mirada táctil”. Mientras que lo táctil se refiere expresamente a tocar con las manos, la mirada de cerca es una mirada sensorial en la que todo el cuerpo participa. Tomado de Evgen Bavarcar (entrevistado) & Peña, N.(entrevistadora) [archivo de audio]. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2013.

Referencias y Bibliografía

Acosta, A. (2006). Gerardo Nigenda. La tolerancia con imágenes. *Cuartosocuro*, 79, 17-21.

Barone, T., & Eisner, E. W. (2006). Arts-Based Educational Research. En Green, J., Camilly,G., Elmore, P., Skukauskaite, A., & Grace, E. (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Nueva Jersey: Lawrence Elbaum.

Berger, J., & Mohr, J. (2008). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 88-118.

Lemagny, J. C. (1999). Cómo hacerse "vidente". *Fractal*, 15 (IV), 145-154.

Lowenfeld, B. (1981). *Berthold Lowenfeld on Blindness and Blind People. Selected papers*. Nueva York: American Foundation for the Blind.

Marín, R., & Roldán J. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

Marín, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arte Investigación Educativa. En Marín R. (Ed.) *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

Marzal, J. (2009). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.

Mayer, B. (marzo 2005). Evgen Bavarcar: El espejo de los sueños. *Dulce Equis Negra*, 1, 104-135.

Mirzoeff, N. (2006). On Visuality. *Journal of Visual Culture*, 5(I), 53-79.

Peña, N. (13 de octubre, 2012). El lenguaje invisible de Gerardo Nigenda [post de blog] Recuperado de <http://construyendofotografias.blogspot.com.es/2012/10/eduardo-nigenda-lenguajes-para-ciegos.html>

Rose, G. (2003). *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Londres: Sage.

Siegesmund, R., & Freedman, K. (2013). Images as Research. Creation and Interpretation of the Visual. En Hernández - Hernández, F., & Fendler, R. (Eds.). (2013). *1st Conference on Arts-research*. (pp.18-26). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/45264>

V.V.A.A. (2011). *El poder de la duda*. Madrid: La Fábrica.

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

Wanda Hurren, PhD
University of Victoria
whurren@uvic.ca

Abstract

This paper highlights aspects of a research project that investigated the effects of cultivating an aesthetic sensibility on perceptions of well-being among nurses on one hospital ward. As a major component of the methodology, participants took part in a contemplative photography studio + exhibition, and this approach is outlined and possibilities and challenges regarding the recognition of this methodology are explored.

‘Cultivating an aesthetic sensibility’ is a practice that requires slowing down our minds and paying attention to what is right in front of us, and developing an appreciation for what we see in our everyday worlds. It does not require formal art lessons; it is an activity that people can develop as they go about their daily routines. Walking down a hallway in the early morning and noticing the light or the silence or the particular feelings encountered is an activity wherein cultivating an aesthetic sensibility is enacted.

In this workplace study, a contemplative photography studio + exhibition component was employed as one approach to cultivating an aesthetic sensibility. Contemplative photography involves paying attention to what is already in your surroundings, and noticing what catches your attention when you look around. While it is taken up as a meditative practice within Buddhist philosophy, contemplative photography can also be a way of becoming familiar with everyday surroundings. The images gathered become a way for photographers to communicate what they notice in their act of paying attention, thus providing a contemplative experience for those who view the images.

Key words: aesthetic sensibility, contemplative photography, studio, exhibition, well-being

El Arte de la Enfermería: Un Estudio Basado en las Artes Incorporando Estudio y Exhibición

Wanda Hurren, PhD
University of Victoria
whurren@uvic.ca

Resumen

El presente trabajo enfatiza aspectos de un proyecto que investigó los efectos del cultivar un sentido estético de sensibilidad dentro de un marco de bienestar entre las enfermeras de una sala de hospital. Como elemento importante de la metodología, los colaboradores participaron en una exhibición de fotografía contemplativa, enfoque que se detalla en el trabajo al igual que la exploración de las posibilidades y los retos en el reconocimiento de dicha metodología.

“Cultivando una sensibilidad estética” es una práctica que requiere detener nuestras mentes y prestar atención a lo que se está frente a nosotros, y desarrollar apreciación por lo que percibimos en el día con día. No requiere clases de arte de manera formal sino es una actividad que se puede desarrollar dentro de las rutinas cotidianas. Caminar en un pasillo por la mañana y notar la luz o el silencio o sentimientos particulares, es una actividad en la cual se representa dicha sensibilidad estética.

En este estudio se empleó la fotografía contemplativa como un enfoque para cultivar la sensibilidad estética. La fotografía contemplativa requiere prestar atención a lo que se encuentra a nuestro alrededor y notar lo que capta nuestra atención cuando lo vemos. Mientras que constituye un elemento dentro de la filosofía y meditación Budista, la fotografía de contemplación puede también ser utilizada como un medio para familiarizarse con los propios alrededores. Las imágenes recolectadas se vuelven un vehículo mediante el cual los fotógrafos comunican lo que notan al prestar atención y por consiguiente, ofrecen una oportunidad de contemplación a quienes ven las imágenes.

Palabras clave: Estética, sensibilidad, contemplativa, fotografía, estudio, exhibición, bienestar

General Context and Overview of Study

Aesthetic surroundings are linked to creativity, productivity, and well-being. Within organizational and management literature, it is acknowledged that the aesthetics of a workplace influences the well-being and related productivity of workers (Brief and Weiss, 2002; Ewenstein and White, 2007; Meerwarth Trotter, and Briody, 2008; Warren, 2008; Weggeman, Lammers, and Akkermans, 2007). Within health research it is acknowledged that aesthetic surroundings contribute to patient health and well-being, with some attention also to the positive effects of enhanced well-being on the part of health care professionals, such as reduced sick leaves, greater job satisfaction, and a more stable workforce (Caspari, Eriksson, and Naden, 2011; Hujala and Rissanen, 2011; Martin, 2002). A common response to this link between aesthetics and well-being in places of work typically involves altering places to improve the aesthetic environment, for example, introducing natural features, changing paint colours, or structurally renovating and redesigning workspaces. However, structurally and/or financially, such alterations are not always feasible, and in many cases, people, including health care workers, have very little agency over adjusting the aesthetics of their work spaces. Often even choice of paint colour is strictly regulated.

The study discussed here was unique in that it did not require any manipulation of the workplace; rather, the focus was on cultivating an aesthetic sensibility among nurses on one ward, through the practice of contemplative photography, and investigating the effects of that intervention on their sense of well-being.

Cultivating an aesthetic sensibility is an action that requires slowing down our minds and paying attention to what is right in front of us, developing an appreciation for what we see in our everyday worlds. In a delineation of the ideas of various educational philosophers from Plato to Whitehead, Caranfa (2007) links contemplation and quiet thought with the development of an aesthetic sensibility, and further suggests it is necessary for the good of all, and for optimum living, learning, and working. Cultivating an aesthetic sensibility does not require formal art lessons. It is an activity that people can develop as they go about their daily routines, as long as they are paying attention and noticing. Inviting students or colleagues to walk down a hallway in the early morning and notice the light or the silence or the feelings encountered is an example if such an activity.

Based on the teachings and photographic work of Buddhist monk, Chogyam Trungpa (1996) and photographers Michael Wood (Karr and Wood, 2011) and Julie DuBose (2013), contemplative photography involves paying attention to what is already in your surroundings, and noticing what catches your attention. Trungpa (1996) instructed “We should be extremely careful and inquisitive about what we see in our world: what we see with our eyes, what we actually perceive, both how we see and what we see” (p. 50). The images gathered in contemplative photography are part of a creative process wherein photographers communicate what they notice in their act of paying attention, thus also providing a contemplative experience for those who view the images. In this sense, the process differs from merely hanging photographs of aesthetically pleasing sights in a workplace. The images in contemplative photography show the aesthetics of a place as experienced by the photographer. The creative act of attending to those aesthetic aspects and then sharing them through photos creates a deeper link between people and places. Contemplative photography is very adaptable to most settings: it does not require setting up images or inviting people to pose.

The Canadian Code of Ethics for Registered Nurses defines well-being as “a person’s state of being well, content and able to make the most of his or her abilities”

(Canadian Nurses Association, 2008, p. 28). In a recent study of well-being and health care, Healy-Ogden and Austin (2011) noted direct links between the well-being of nurses and the well-being and health of the patients they care for, and they suggest that it is a professional duty for nurses to attend to their own sense of well-being. This sentiment is reflected in Professional Standard #6 (Self-Regulation) of the College of Registered Nurses of BC (2011), which requires that nurses “maintain [their] own physical, psychological and emotional fitness to practice” (p. 16).

Within the context of this study, well-being refers to an overall sense of emotional, psychological, and physical health and happiness. This study focused on the perception or sense of well-being expressed by each individual participant. Analysis of interviews and photo-elicitation discussions focused on comments related to well-being, and throughout the study, participants were asked to consider their own sense of well-being, however that manifested for them. As this was a relatively small study in scope, with the intention of investigating through a photo-based method, links between an intervention aimed at cultivating an aesthetic sensibility and perceived links to well-being, this study drew upon interpretive analysis of participant perspectives. While aesthetics and well-being are notions that are common to humanity, they are experienced on a more intimate, individual level, thus an interpretive approach was congruent with the research focus. While it was a study small in scope, the methodology of a studio + exhibit is very adaptable to larger studies in various locations.

Research Question

The overall guiding research question for this study was: Does cultivating an aesthetic sensibility among health care workers, through participation in a contemplative photography project, enhance their sense of well-being? The study took place on one post-surgery ward on the 7th floor in an urban Canadian hospital. None of the volunteer participants identified as a ‘photographer’ either through hobby or career. Participants were on separate shift schedules that did not overlap. While the study began with two participants, as the study unfolded, because of the nature of the research, other staff were aware of the project and soon began to participate vicariously, either by asking the participants to come and take a photograph of something they had noticed, or asking the participants if they would share the images they had gathered so far.

Methodological Approach: Studio + Exhibition

The etymological root of the word *studio* contains reference to both ‘a room for studying’ and ‘the act of studying.’ In this research, *studio* refers to both the place of work, and the study of that place through contemplative photography. Participants engaged in contemplative photography during their everyday work routines. They took photos of what they believed to be aesthetic aspects of the hospital ward. What follows is an outline of the various stages of the studio + exhibition methodology.

• Orientation to the Study

During an arranged break, participants engaged in an orientation and demonstration of contemplative photography. In similar projects, the orientation has been run during a lunch hour, or a scheduled ½ hour break for participants. The time needed for the orientation is 30 – 60 minutes, depending on the number of participants. At the orientation session, participants were given point-and-shoot digital cameras and they were asked to use the cameras over the course of several weeks to gather 8 images that portrayed what they considered to be aesthetic aspects of their hospital ward. Once they had gathered 8 images, they sent the digital files to me.

• Interviews and Photo-elicitation

As there were two participants working on different shifts, I met with each participant individually, and together we viewed the images on a laptop and I interviewed each participant. We followed a photo-elicitation approach, whereby as we viewed the photographs, the participants talked about their experiences of taking the photos and their perspectives regarding aesthetics and well-being. In similar studies, where there are more participants, we have met as a group to view the collection of images and discuss the process and photographs in a focus/discussion group format.

• Rotating Exhibit of Photographs

Participants were invited to compose titles for their 8 photographs and I began a rotating exhibit of their photographs on one wall in the research site. This wall was just off the elevators and formed part of the entrance to the ward, so that all who entered and exited the ward would see the photographs. I included a brief artist’s statement along with the images, and I changed the selections every two weeks. A clipboard was located beside the exhibit so that viewers could write down their comments, similar to a guest book that would be stationed at an art exhibit. At the completion of the project, the ward manager requested that I mount a permanent exhibit of a selection of the nurses’ images along with an artist’s statement.

• Closing Interviews

Once the exhibit of photographs was dismantled, I conducted individual interviews with each participant regarding their perspectives and any perceived effects of paying attention to aesthetics in their workplace. Sample guiding questions were:

- What do you consider to be the aesthetic aspects of your place of work?
- Describe your overall levels of well-being in your workplace.
- Has your involvement in this study affected in any way, your sense of well-being and/or how you go about your everyday work? How so?



Rotating Exhibition

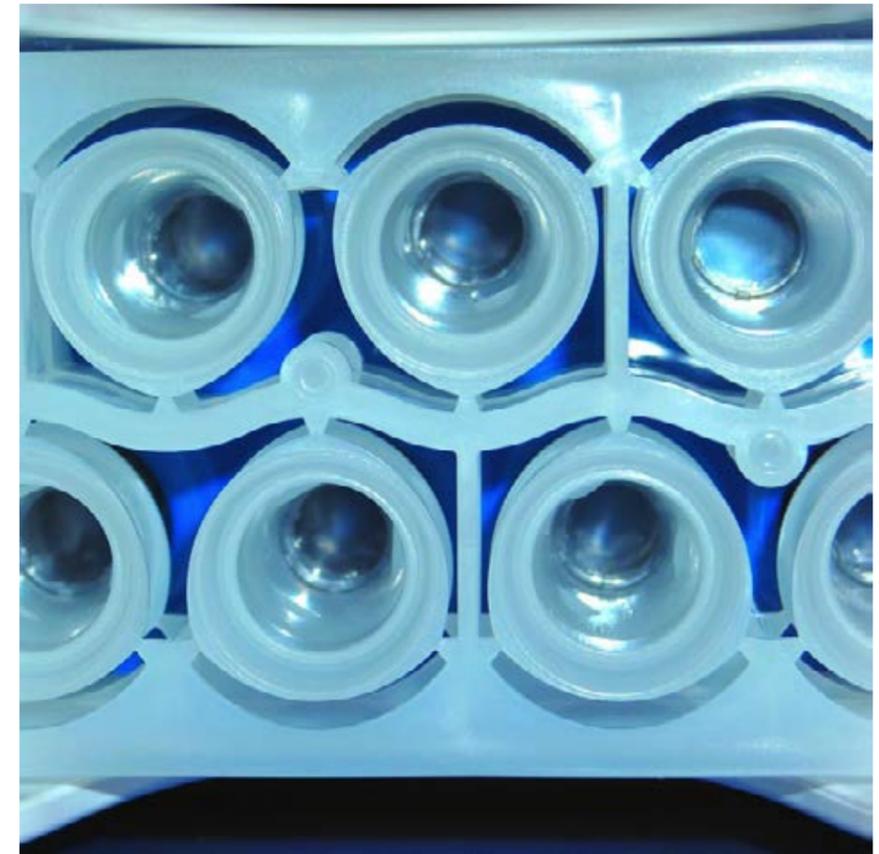
On the following pages, I have included a sampling of the images gathered by the participants and the researcher...

The Art of Nursing

The photographs in this exhibit are part of a workplace photography project. The project explored links between aesthetics and well-being. Nurses took photographs of things they noticed on Ward 7 A/B. Their photographs illustrate the 'beauty of the everyday' in their workplace.

For more information contact:
Dr. Wanda Hurren
University of Victoria
whurren@uvic.ca
250.721.7805

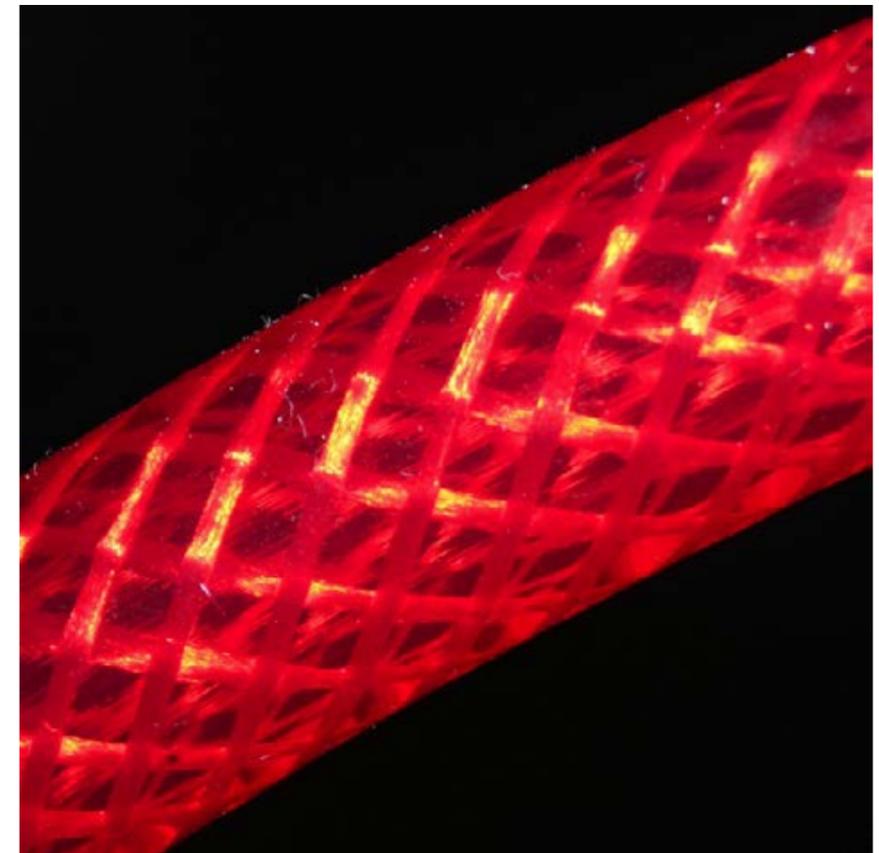
Artists Statement for *Art of Nursing* (2012)



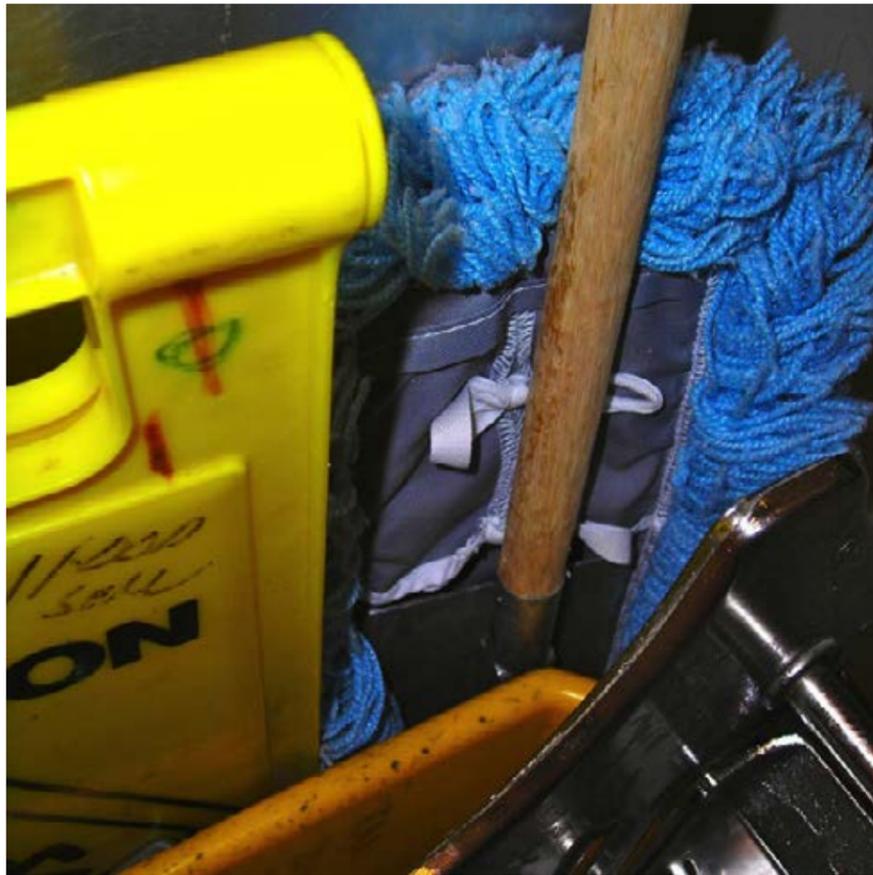
Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Bubbles*



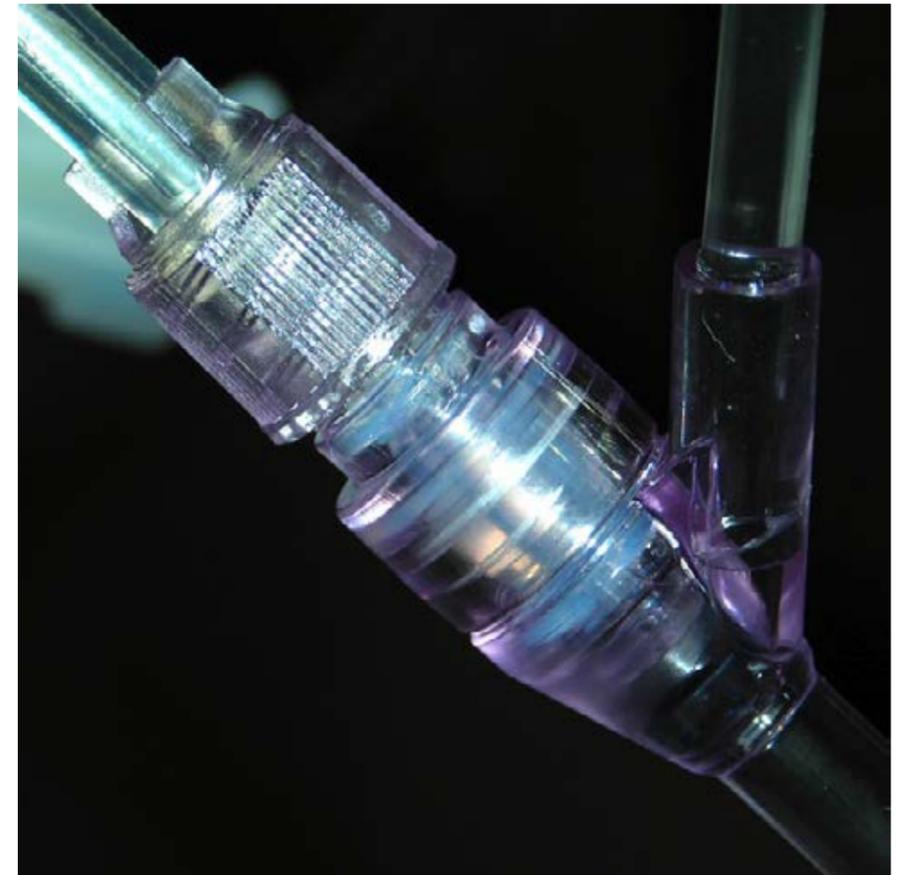
Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *Collection Time*



Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *Red Tube*



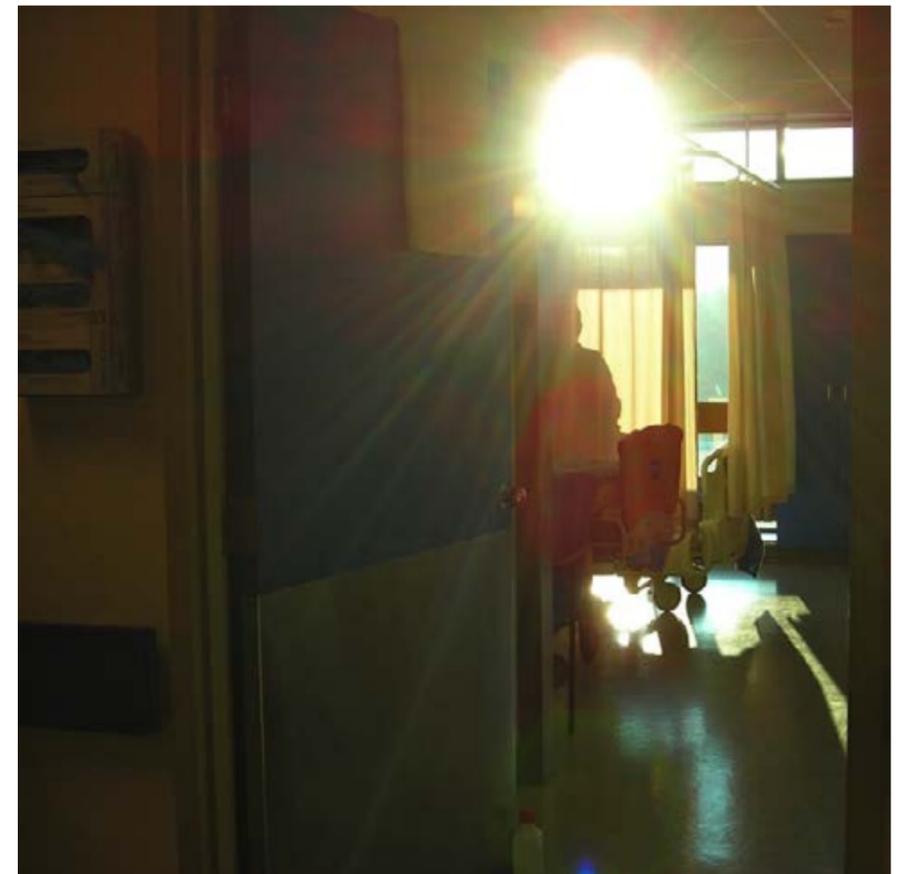
Wanda Hurren, Researcher (2012) *Mop*



Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Connections*



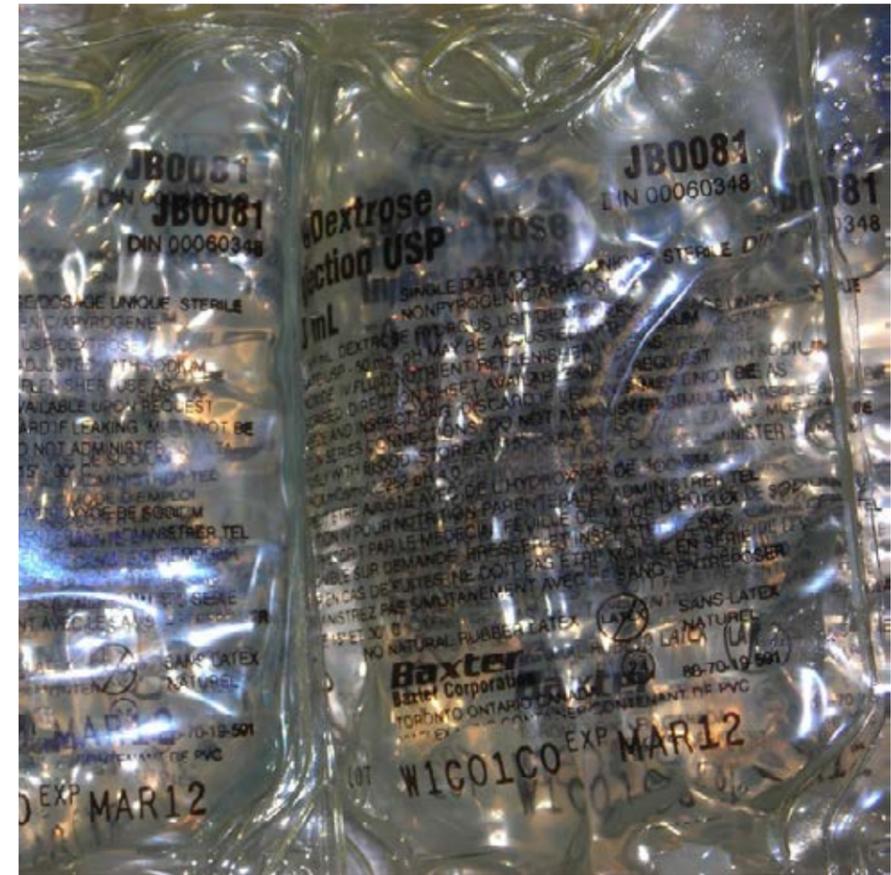
Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *Blue Cords*



Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Care at Dawn*



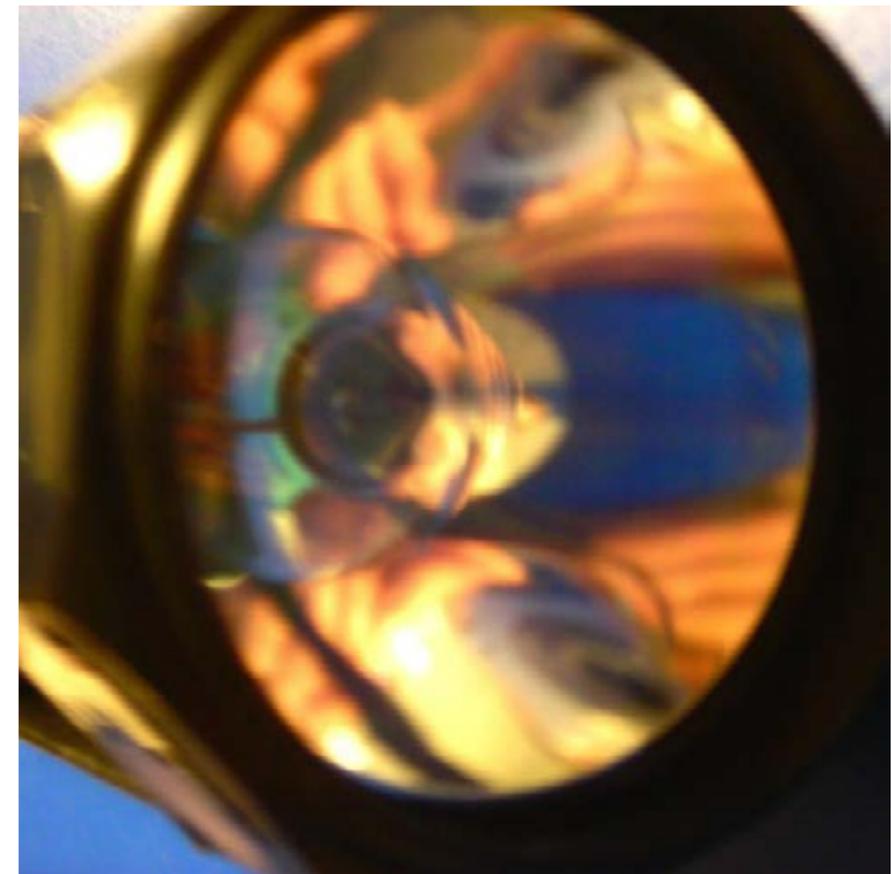
Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Messengers in Waiting*



Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Silver and Gold*



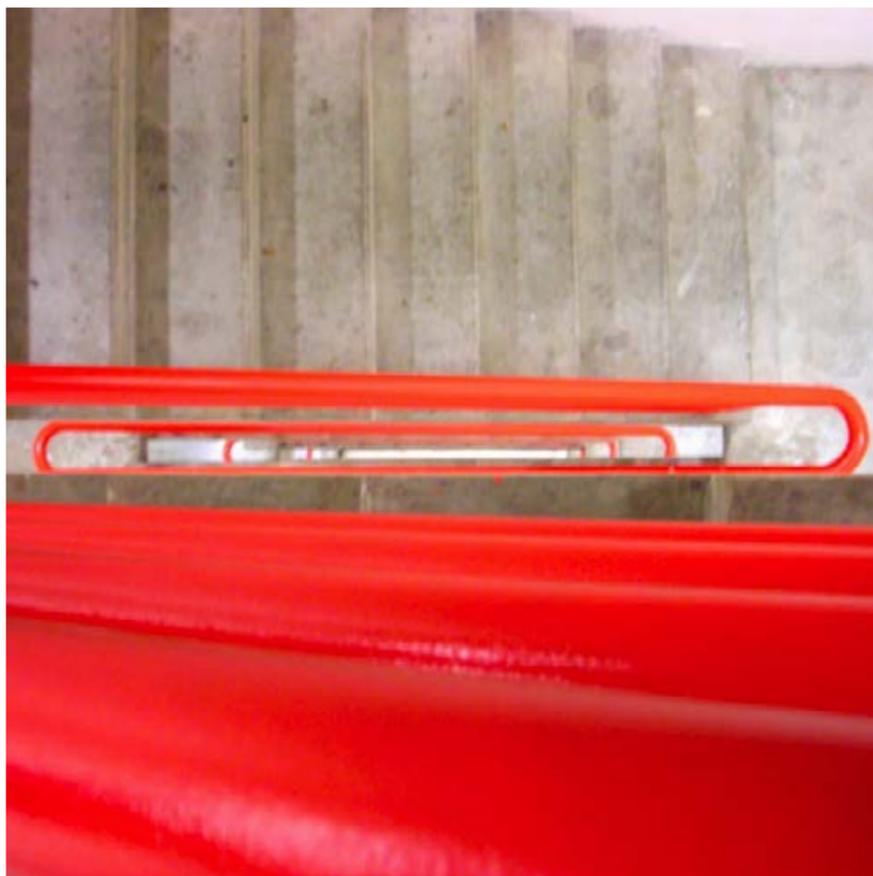
Janis Frew, Ward Nurse (2012) *Reflections*



Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *Flashlight*



Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *Purple Reflections*



Lesley Merkel, Ward Nurse (2012) *On and on...*

General Results/Discussion

In general, the contemplative photography studio + exhibition component did appear to cultivate an aesthetic sensibility, and a link was evident between cultivating an aesthetic sensibility and the perceived sense of well-being on the part of participants. Following the studio + exhibition component, participants spoke of wishing they still had a camera because now they noticed so many things that they would like to photograph. The studio process had a ‘spreading’ effect in that the participants reported that nurses and staff who were not participants in the study often asked the participants to come and take photographs of things they were noticing. In the final interview for the study, the participants were asked if anything surprised them, and they answered:

(Participant 1): *I was surprised that I found items worth taking photos of!*

(Participant 2): *Before the project, I thought my workplace and aesthetics did not go together in any way. I thought I would be hard pressed to find things to photograph.*

The participants along with the ward manager spoke of the positive feelings that resulted from the exhibition component, in that patients, staff, and visitors commented positively on the exhibited photographs. A physician who saw the exhibition sent a photograph to the researcher that he took while working on the ward. The ward manager requested a permanent exhibit, and patients and staff continue to comment positively on the images. The ward manager has also reported that staff would like to see more images, and an ongoing display. One participant commented that she now notices how patients view the photographs and other artwork on display in the ward. The participants themselves said they felt their participation resulted in a more positive outlook and positive sense of well-being in their workplace. They also noted that they felt good because they received compliments from colleagues regarding the photographs they had taken.

Challenges and Possibilities of Studio + Exhibition

The studio + exhibition methodology described here relies heavily on photographic images and the exhibition of those images. Church (2008) notes that the process and activities that surround an exhibition hold the possibility of extending the research. The photographs in this study became several things in the same moment – they were data, in that they showed what the participants believed to be aesthetic about their place of work, they were art objects that were exhibited and thus allowed the participants to communicate that aesthetic to others who frequented the hospital ward, and they evoked a response on the part of the viewers.

Thus on the possibility side, as an important component of the research project, the studio + exhibition fulfilled several goals of the study in the same moment. While the participants were given the opportunity to cultivate an aesthetic sensibility, in their act of doing so, they were also contributing to an enhanced aesthetic sensibility on the part of all who frequented the ward – staff, patients, visitors. So, the exhibition served to function as process, as dissemination of study ‘results,’ and it served to further the goals of the study – cultivating an aesthetic sensibility and enhancing well-being – all in the same moment.

On the challenging side, incorporating an exhibition as part of the research process is not as straightforward as it seems, and it leads to what I will name as *recognition* challenges. That is, *recognition* as an act of seeing the work as art, and recognition as a *re-cognition* or *re-thinking* of both the work and its role in the research process. In the case of the study reported here, and in similar studies I have conducted, an important component of

the research/intervention is that the photographs are exhibited in the research site: schools, universities, community centres, a hospital ward. And this is where significant challenges arise. A gallery or formally *recognized* space for exhibiting artwork, demarcated through signage, tradition, or structural markers, has merely to mount or display the work, and viewers *recognize* that it is an art exhibit and they behave in socially and culturally determined ways: they stop and pay attention, they read the information beside the installation, they do not touch or manipulate the artwork. As the exhibition component of this research becomes somewhat of an anomaly in the research sites, it often meets with unusual responses on the part of viewers, and these responses are related to *recognition*.

Although these responses did not occur in connection with this hospital study, examples of viewer responses that illustrate inappropriate recognition include (nocturnal) removal of artwork along a university campus hallway (the exhibit focused on what secondary students noticed about their school hallways) so that used condoms could be inserted between the glass and the photograph, and then remounted; rehangng the photographs in a workplace display so that they could serve as props for the filming of a video; a viewer using the plexi-glass top of a 3-D installation as a writing surface; and ceiling tiles propped up against a wall and covering over the title cards of the artwork in a workplace.

Another *recognition* challenge of this work is the recognition of exhibition methodological approaches as valid forms of research dissemination for the purposes of tenure and promotion. While many academic institutions subscribe to a discourse of ‘research and creative activity’, and ‘community-relevant’ and ‘community-based’ research, when it comes to the accountability part, these policies reveal that a *re-cognition* of art exhibits has not occurred, unless the exhibits are juried, which in the case of exhibit as methodological approach, is not usually feasible, given the sometimes 2–3 year advance scheduling for the more public galleries. The *re-thinking* has not yet happened, and arts-based researchers must not just mount the exhibition, but they must then write about it as well, in order for their research to be recognized for tenure and promotion.

Moving Forward

This article has outlined a small study of aesthetics and well-being that included a studio + exhibition component. A sampling of the contemplative photography created by participants and the researcher was included. Overall results of the study indicate that cultivating an aesthetic sensibility through a contemplative photography studio + exhibition did enhance well-being on the part of participants and related staff on one hospital ward. The methodology of a studio + exhibition approach was outlined, and related possibilities and challenges were presented.

An attention to aesthetics in relation to well-being was the focus of the study highlighted in this paper, and I see this study as part of an overall project of recognizing the importance of cultivating an aesthetic sensibility not just in our everyday physical work spaces, but also within the everyday cognitive spaces we inhabit as researchers/artists/scholars. I will end with these important thoughts from Yuriko Saito (2007):

Even the seemingly trivial, insignificant everyday aesthetic attitudes and judgments often wield surprising power that can determine the quality of life, the state of the world, or social and cultural ethos in the most literal manner.

References and Bibliography

- Brief, A., & Weiss, H. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Canadian Nurses Association. (2008). *Code of ethics for registered nurses* (Centennial edition). Ottawa, ON: Author.
- Caranfa, A. (2007). Lessons of solitude: The awakening of aesthetic sensibility. *Journal of Philosophy of Education*, 4(1), 113-127.
- Caspari, S., Eriksson, K., & Naden, D. (2011). The importance of aesthetic surroundings: A study interviewing experts within different aesthetic fields. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25, 134-142.
- Church, K. (2008). Exhibiting as inquiry: Travels of an accidental curator. In G. Knowles, & A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 221-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- College of Registered Nurses of British Columbia. (2011). *Professional standards for registered nurses and nurse practitioners*. Vancouver, BC: Author.
- DuBose, J. (2013). *Effortless beauty: Photography as an expression of eye, mind and heart*. Boulder, CO: Moksang Publications.
- Ewenstein, B., & Whyte, J. (2007). Beyond words: Aesthetic knowledge and knowing in organizations. *Organization Studies*, 29, 689-708.
- Healy-Ogden, J., & Austin, W. (2011). Uncovering the lived experience of well-being. *Qualitative Health Research*, 21(1), 85-96.
- Hujala, A., & Rissanen, S. (2011). Organization aesthetics in nursing homes. *Journal of Nursing Management*, 19, 439-448.
- Karr, A., & Wood, M. (2011). *The practice of contemplative photography: Seeing the world with fresh eyes*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- Martin, P. (2002). Sensations, bodies, and the ‘spirit of a place’: Aesthetics in residential organizations for the elderly. *Human Relations*, 55, 861-885.
- Meerwarth, T., Trotter, R., & Briody, E. (2008). The knowledge organization: Cultural priorities and workspace design. *Space and culture*, 11, 437-456.
- Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Trungpa, C. (1996). *Dharma art*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- Warren, S. (2008). Empirical challenges in organizational aesthetics research: Towards a sensual methodology. *Organization Studies*, 29(4), 559-580.
- Weggeman, M., Lammers, I., & Akkermans, H. (2007). Aesthetics from a design perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 20(3), 346-358.

José Antonio Gallardo Escobar
posgraduado Universidad de Jaén

**PROCESOS
FOTOGRÁFICOS
ARTESANALES
Y LIBRO DE
ARTISTA.**

1. TÍTULO.

Procesos fotográficos artesanales y libro de artista.

2. INTRODUCCIÓN.

La producción de nuevo conocimiento en el ámbito de la creación artística, tiene como finalidad analizar, comprender y divulgar las obras de arte, enriqueciendo y/o completando el saber que es producido a través de las mismas, así como los derivados de los procesos de creación por parte de sus autores.

Nosotros somos espectadores, observadores de una realidad que nos es más o menos ajena, nuestro particular punto de partida parcial, fragmentado, limitado por nuestra subjetividad, nos induce a una visión sesgada de una verdad que se presenta mutilada, carente de múltiples facetas que por diversas circunstancias permanecen ocultas y que nos impiden una percepción holística¹ de la realidad.

2.1. SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN.

Debido al carácter de este trabajo, he optado por una metodología creativa de investigación como método específico para el campo de la creación y educación artística, sin perjuicio de que pueda ser exportado a cualquier otro ámbito.

Pensando si abordar primero una lectura y análisis de todo lo escrito sobre investigación artística o sumergirme de lleno en los procesos que tantas veces he realizado sin ser planteados como medio de investigación con fines académicos, decidí empezar por esto último. La reflexión acerca de estos procesos ha llegado a configurar una muy particular forma de etnografía.

El análisis de las metodologías de investigación creativas podría ser un tema muy interesante de estudio, pero que para este trabajo fin de master es un proyecto demasiado ambicioso. Así pues tomé este T.F.M. como el preámbulo de lo que pudiera ser una futura tesis, en la que habrá que recoger lo publicado sobre el tema en cuanto a concepto y metodología.

Vi que la primera cuestión que se había venido debatiendo era si la investigación artística creativa es o no es. Por lo tanto entendí que como punto de partida comprobaríamos que un estudio desde diferentes aspectos o problematizaciones de-

¹ La visión holística de la realidad defiende que un todo es más que la suma de las partes que lo componen, esta concepción de la realidad es tratada desde la *Metafísica* de Aristóteles.

mandaba primero confirmar esa cuestión, desde la estructura más simple que le podemos dar a una investigación en tres pasos, que sería: tenemos un asunto que resolver o comprobar, nos ponemos a ello, y finalmente comprobamos que si ha sido posible o no.

Por tanto comienzo realizando un proceso creativo para comprobar si puede responder a la estructura básica de cualquier investigación, y a partir ahí estudiaré el estado de esta cuestión para futuras indagaciones.

El objeto de este trabajo es por tanto analizar, a través de una investigación creativa, las posibilidades de implementar las técnicas fotográficas artesanales en la creación del libro de artista. Para ello he realizado por una parte, un análisis de los procesos creativos en la producción de una obra de arte y por otra, he explorado las características y posibilidades de los procedimientos utilizados para llevarla a cabo.

2.2. LA CREACIÓN.

La percepción de la realidad se encuentra en la mente del que observa, condicionada por el paradigma en el que se sitúe para observarla. La subjetividad y la diversidad de matices a tratar en una investigación de los aspectos creativos en la gestación de una obra, me incita a inclinarme por un modelo de investigación de corte cualitativo desde una perspectiva autoetnográfica, en este apartado de la investigación; este planteamiento se adapta de forma flexible a algunas de mis premisas de partida: dar cuenta de experiencia desde un enfoque narrativo y dejar al lector espacios de libertad con el fin de evocar posibles interpretaciones que pudieran desvelar facetas no visibles en otro tipo de investigación, dando la *posibilidad al lector de completar el relato*².

2.3. LOS PROCEDIMIENTOS.

Las herramientas de las que me sirvo para plasmar una serie de reflexiones, conceptos e ideas son: el Libro de Artista y la Fotografía, que se ajustan al carácter narrativo de la investigación de los aspectos creativos, sin embargo para dar cuenta de los procesos, he optado por un modelo de redacción expositivo, con el fin de ilustrar al lector a modo de unidad didáctica que le pudiera servir para encontrar las relaciones y los fundamentos del libro de artista y las técnicas fotográficas artesanales.

² Hernández (2008). *“La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”*. Educatio Siglo XXI, n.º 26, p. 97

3. JUSTIFICACIÓN.

Las estaciones de transporte público son lugares llenos de vida, podría afirmarse que configuran un ecosistema singular y aislado de la ciudad a la que sirve, pero también son lugares carentes de vínculos emocionales entre sus usuarios.

Sobre la indiferencia urbana, Engels escribe:

Esos cientos de miles de personas, de todos los estados y de todas las clases, que se apuñan y se empujan, ¿no son hombres que poseen las mismas cualidades y capacidades y el mismo interés en la búsqueda de la verdad? Sin embargo, esas gentes se cruzan corriendo como si no tuvieran nada en común, nada que hacer juntos, y no obstante, el único pacto entre ellos es un acuerdo tácito según el cual cada uno va por la acera por su derecha, con el objeto de que las dos corrientes de la multitud que se cruzan no se obstaculicen mutuamente. Esta indiferencia brutal, este aislamiento insensible de cada individuo en el seno de sus intereses particulares, son tanto más repugnantes e hirientes cuanto mayor es el número de individuos confinados en un espacio tan reducido. Aunque sepamos que ese aislamiento, ese torpe egoísmo constituye en todas partes el principio fundamental de nuestra sociedad, en ningún sitio se manifiestan con una desvergüenza, con una seguridad tan totales como aquí, en la confusión de la gran ciudad. De donde resulta que la guerra social, la guerra de todos contra todos se ha declarado abiertamente³.

Así mismo, Georg Simmel sostiene que una de las principales formas de socialización en las grandes ciudades es *la disociación del Otro*, es decir, el desarrollo de estrategias para relacionarse con el otro de manera distante, aunque se esté inmerso en la multitud.

El modo de vida contemporáneo nos obliga a movernos, a desplazarnos por motivos de trabajo, estudio, ocio... esta circunstancia nos fuerza a asumir una pérdida: de tiempo, de vida... que el individuo usa para pensar, leer, anhelar, meditar, planear, fantasear, imaginar, idealizar, aguardar, reflexionar, soñar... pero sistemáticamente en un ejercicio privado carente de empatía con el entorno que nos rodea.

4. OBJETIVOS.

4.1. GENERALES.

- Mostrar el individualismo de la sociedad contemporánea.
- Reflexionar sobre la vitalidad y por otro lado, la ausencia de la misma en las estaciones de transporte público, sitios llenos de vida pero también fríos lugares de paso, ocupados por un gran vacío emocional.
- Mostrar la multiculturalidad de los lugares comunes en las ciudades cosmopolitas.
- Dejar al lector espacios de libertad con el fin de evocar posibles interpretaciones que pudieran desvelar facetas no visibles desde mi perspectiva.

4.2. CONCEPTUALES.

- Expresar la soledad y aislamiento de los individuos pese a estar continuamente rodeados de gente.
- Relacionar los conceptos de el tiempo de espera y la pérdida.
- Mostrar la frialdad, la sensación de abandono y apatía en la comunicación entre las personas.
- Expresar el concepto de camino como tránsito vital de un estadio a otro.
- Mostrar el dinamismo de las estaciones de transporte.
- Reflexionar casi como un voyeur, sobre la falta de intimidad en los lugares públicos.

4.3. METODOLÓGICOS.

- Usar diferentes técnicas gráficas que doten al proyecto de una interdisciplinariedad acorde con la interculturalidad propia de las estaciones de transporte público.
- Usar lenguajes combinados propios de las diferentes técnicas utilizadas para mostrar los conceptos perseguidos.
- Hacer un análisis de los procesos creativos desde un punto de vista narrativo.
- Estructurar el análisis de los procedimientos con el fin de transmitir de forma didáctica los procesos utilizados.

³ En Choay, F. (1976). *El urbanismo: utopías y realidades*. Barcelona: Lumen.

5. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS CREATIVOS.

Instrucciones prácticas para no empañar miradas congeladas.

MÁLAGA MARÍA ZAMBRANO.

A las seis de la tarde ya llevo mucho día sobre mis espaldas y mi cuerpo se niega acelerar el paso cuando aparece el 3 al fondo de La Alameda. Mi cerebro sabe que hay que correr un poquito unos pasos acelerados y será suficiente para llegar a tiempo, pero mis piernas se niegan. Todo el día trajinando, *ta-reas pendientes*, que nunca concluyen y miles de trámites administrativos que parecen no acabar jamás. Y siempre mañana... será mañana cuando termine con este dichoso papeleo, pero hoy mis piernas dicen que quieren un descanso.

De nuevo en la cola del bus, esperando con otras cuatro o cinco personas que tienen esa cara de volver a casa a descansar después de una jornada en el centro. La señora rubia que ha ido a El Corte Inglés a comprarle a su hija el uniforme del colegio, el muchacho que estudia bellas artes y regresa con su enorme carpetón y su estafalario vestuario, el currito que todavía lleva manchas de pintura en su pelo, las dos adolescentes que no paran de contarse a gritos y a risas que no les gusta el nuevo novio de su madre.

Y todos esperando, cada uno con su carga y sus pensamientos, en una cola desordenada e iluminada por los luminosos de información de la marquesina: próxima llegada 17 minutos.

El tiempo siempre pasa, pero no de la misma forma para el que espera que para quien ya ha llegado a su destino, y el aburrimiento me vuelve a encaminar, como muchas otras veces, hacia la puerta de la librería. Los estantes se suceden llenos de libros, y esta vez caigo atrapado en la sección de viajes. Guías coloristas, grandes, pequeñas, complejas, manejables... todas van pasando por mis manos y se empeñan en abrirse por las páginas finales. Se despliegan ante mí mapas y planos, telas de araña tejidas en torno a las capitales eu-

ropeas, formas esquemáticas, genialidades del diseño a la manera de ese primer dibujo elaborado por Harry Beck para el metro londinense. Todos son iguales, pero todos diferentes, lo mismo que lo serán los trenes y las personas que encontraré en ese viaje gestado en ese mismo instante: Málaga, Bruselas, Madrid, París, Praga; el tiempo que pasa, la vida que se deja atrás, los pasajeros que me encontraré en ese *camino*.

En ese afán de coleccionismo que de pequeño me impulsaba a guardar todo aquello que imaginaba crucial para mi vida en el "cajón de sastre" escondido debajo de la cama comienzo mi viaje guardando el ticket del tren de cercanías que me lleva al aeropuerto de Málaga. Tarifa general 1.55 €. Málaga María Zambrano - Aeropuerto. Muy pocas palabras para un viaje que dice mucho más. Como en el cuento de Cortázar en el que las muchachas siempre parecen felices a los ojos del ayudante de vuelo de la línea París - Teherán por ir a Oriente y las Islas Griegas también en este tren hay jóvenes nórdicas, muy rubias y tan alegres como bronceadas que vuelven a casa, turistas de cierta edad que viven su jubilación en la Costa del Sol y cuyo desconocimiento del idioma les hace sonreír eternamente, gentes alegres y despreocupadas con maletas Samsonite, o algún que otro hombre de empresa muy trajeado y ocupado en mirar su iPad.

Todo me haría pensar que soy también una de esas despreocupadas personas que van a la búsqueda de su felicidad y parecen haberla encontrado si mi tren no hiciera una parada en el polígono industrial, donde se incorporan a mi viaje tres muchachas con uniforme de una empresa de limpieza. En su rostro no hay esa sonrisa amable, ni la alegría vivaz de los muchachos que van a la discoteca a Torremolinos sino la pesadez de un infinito día de trabajo, la duda sobre el mañana, ese gesto que atenaza a muchas personas haciéndolas *especialmente vulnerables* no son altas, ni rubias, ni nórdicas; tienen rasgos aindiados y cara de no haber olvidado el idioma del altiplano. Tampoco son rubias las otras mujeres que veo en el exterior. Con vestimentas diminutas se pasean las senegalesas y colombianas que viven de cobrar su tiempo y sus paseos en el polígono.

BRUSELAS GARE CENTRALE.

Todos los aeropuertos son iguales, los mismos pasillos, las mismas pantallas, las escaleras mecánicas, las cafeterías en las que el croissant tiene siempre idéntico sabor, el personal de servicio con semejantes uniformes y los mismos olores. Gentes que pasan y buscan ansiosas las señales que indican la salida con idénticos signos.

Pero el cielo es diferente. La lluvia nunca se fatiga y cae sobre todos por igual, cae sobre la llanura y acentúa el verdor que contrasta con el dorado mediterráneo que todavía llevo en mis pupilas. Me hace sentir que he traspasado una de esas rayas que solo están en los mapas porque ninguna de las personas de las que me encuentro a mi paso parece pensar en esas fronteras.

La Estación Central de Bruselas me anuncia con su perpetuo ir y venir de gentes lo que me voy a seguir encontrando en el metro cuando de nuevo el hechizo que provoca el plano de líneas entrelazadas me vuelva a atrapar. Me va a llevar a ese otro mundo subterráneo en el que no hay fronteras y París pisa a Bruselas, Senegal habla en francés, Marruecos empuja a Polonia y España tiene acento inglés. De repente la *diversidad* se abre ante mí, todos los continentes están en el mismo andén, demasiado juntos y totalmente aislados y alejados. La paradoja de la *incomunicación* entre miles de personas que hacen lo mismo a la misma hora: aunque todavía pensando en idiomas diferentes vuelven a la vez del trabajo, piensan en sus diminutos hogares en un bloque gigante del extrarradio, cuidan de sus niños sorteando con dificultad los obstáculos que impiden el paso al carrito del bebé, cargan con la bolsa de la compra, dan la mano a quien los acompaña.

Pero su *mirada es fría* perdida en el horizonte, como si tuvieran miedo de que su compañero de viaje descubriera sus temores en su rostro. Una pantalla invisible separa el pensamiento de todos los que esperan en el andén y se busca la distancia, la lejanía, el asiento libre tres metros más allá. No importa porque unos segundos más tarde el tren llega y todos nos hacemos uno dentro del vagón. Nos convertimos apretados en una sola alma envuelta por los hierros del tren, con los mismos sentimientos y la misma vida, siempre igual y siempre diferente.

Nadie ve el objetivo fotográfico, la cámara se hace invisible y ya es parte del cuerpo del fotógrafo que queda igual de solo cuando el tren parte y ni un solo pasajero lo acompaña que minutos más tarde cuando poco a poco se va agolpando el gentío en torno a la puerta del vagón. La invisibilidad permite que todos esos momentos sean capturados porque nadie mira a nadie, y nadie ve que es observado. En ese momento yo soy el fotógrafo, el "voyeur", el que ve las caras de los demás; y en ese momento la decisión que iba gestándose toma forma: esos *fríos lugares de paso* serán mi proyecto iniciado ya en la salida y que va a continuar en el siguiente viaje.

MADRID PACÍFICO.

La llegada a la estación del Ave en Madrid siempre genera optimismo, la rapidez y comodidad del viaje hacen que la mente esté despejada y los ojos muy abiertos. La gran estructura metálica de las antiguas estaciones de finales del XIX y el jardín tropical del interior dan una sensación de irrealidad que cambia de inmediato al tomar la boca de la estación del metro.

La belleza antigua de esa estación que ha sabido integrar el siglo XIX con la modernidad de los trenes más avanzados me hace pensar también en los primeros fotógrafos, en lentitud de las técnicas de otras épocas y en el misterio de la imagen latente que será desvelada. Estas técnicas: cianotipia, kallitipia, goma bicromatada, proceso al carbón... encajarán perfectamente con mis imágenes; y la calidez de las mismas mostrará con más claridad el frío que todos estos pasadizos y *lugares de paso* dejan impregnado en mi retina.

Es el momento de recordar, de volver al olor a químico y a las manos sucias, al tiempo de espera y al rescate de esa fotografía que ya no corresponde a esta época. Esta estancia en Madrid dará la oportunidad de comenzar la investigación haciendo una visita a la Calle Desengaño: en pleno centro de la ciudad y al lado de la Gran Vía volvemos otra vez a pararnos en el tiempo en esa pequeña tienda con dependientes de grandes batas grises donde todo sale de pequeños cajones. Ahí haré acopio de ácidos, citratos, nitratos, ferricianuros, alumbres... y como un alquimista de otra época a la vuelta comenzarán mis horas de encierro en el laboratorio y de experimentación, de ensayos y descubrimientos, de sorpresa ante lo que surge y de decepción en los errores.

Y de nuevo se produce la seducción de ese pequeño papel (plano esquemático de la red) y de la "circular", esa línea gris que es capaz de recoger infinidad de personas que diariamente pasean por las entrañas de la ciudad sin conocerse.

Pacífico. Los sonidos conocidos y las caras semejantes a los que he visto en otras estaciones, como el río de Heráclito, siempre igual pero siempre diferente. Más ruido que en Bruselas, conversaciones en tono más elevado pero caras muy semejantes. Todo cabe en una estación de metro en Madrid: turistas, gente con maletas, estudiantes, aquellos que desde las afueras acuden al centro, muchos acentos caribeños y sudamericanos, mujeres con la cabeza cubierta, hombres con tez oscura y ojos rasgados.

VALIDO EN EL TRAYECTO INDICADO



De Méndez Alvaro
a Gran Vía

1 Viaje

T2
M-4095

La misma desconfianza del que está al lado, el aislamiento que hace zambullirse a los adolescentes en su teléfono móvil y a algún que otro joven en el último best-seller. La sorpresa también del que descubre que es observado y evita la cámara como en esas civilizaciones para las que la imagen roba el alma. Tan diferente y tan igual como para cautivar a quien lo observa con detención.

Me convierto en parte del escenario y observo cómo en cada momento esta percepción de los lugares comunes, lugares de paso, puede ir variando. La rapidez es común a todas ellas, esa fugacidad que hace a todos los viajeros ser ordenados y colocarse a la derecha en las escaleras mecánicas, los minutos en la cuenta atrás de los indicadores, y que la fotografía capta con su propio lenguaje casi futurista.

PARIS BASTILLE.

La llegada a París siempre es emocionante. Las imágenes de la ciudad, cien veces repetidas en el cine, mil veces vistas en la fotografía, leídas y releídas en las novelas de Victor Hugo, ya están en el cerebro del viajero antes de aterrizar en Beauvais. Aún así la ciudad hechiza y sorprende como solo lo saben hacer las grandes estrellas.

Ya desde la lejanía, la Tour Eiffel reclama la atención, exige su protagonismo y brilla en la noche con su luz parpadeante. Nada debe haber más allá de sus sencillos trazos curvilíneos. Se deja ver y se deja admirar, congrega multitudes en torno a ella, y permite que hurguemos en su interior, que paseemos por sus entrañas, que lleguemos hasta su corazón que es el corazón con el que late la ciudad. Es el corazón de "la ciudad de la Luz" del París de los turistas japoneses aquejados del síndrome de Stendhal, de los paseos por el Sena en "bateau-mouche", de las muchachitas que se llaman Amélie y llevan vestidos encantadores que envidian el resto de europeas. Es el corazón de la Place Vendôme y de los puentes señoriales. Pero abajo, mucho más abajo, hay otro corazón que late a un ritmo más acelerado y que nutre de vitalidad a la otra ciudad, la verdadera. Debajo de los puentes y de las plazas encontramos de nuevo esa red tejida por el metro y el RER, y vemos otra vida.

Las muchachas se siguen llamando Amélie, pero también se llaman Mahasin, y llevan la cabeza cubierta por un velo. Esperan pacientes y en su cara se refleja la *ausencia*: una cultura lejana, la de sus padres a la cual no pertenecen; y otra cercana, que habla francés, pero que se les niega. *Vida* y *ausencia*, búsqueda de un lugar que aquí en la estación es

propio, ya no es un lugar de paso, sino un lugar hecho con los deseos y aspiraciones de todos los que por allí transitan. La lucha, los deseos, el *cuidado personal*, son más necesarios cuando son muchas las estaciones para llegar a la periferia y muchas la paradas que nos van acercando a la "malaise des banlieus". El viaje a Saint Denis nos aleja del centro de París, pero también del centro de Europa. Nos lleva a las antiguas colonias francesas: Túnez, Argelia, Mauritania, Senegal..., a las dificultades de familias de piel oscura que viven en pisos de cuarenta metros y nos recuerda el malestar que surgió de estos barrios e hizo temblar Europa unos años atrás. El corazón latió con fuerza, gritó con rabia, y sus quejidos llegaron a todos los puntos del continente sin que la orgullosa Tour Eiffel hinchada de vanidad se diera cuenta de ello.

PRAGA HLAVNÍ NĀDRAŽÍ.

Los tranvías circulan entre miles de turistas que llegan diariamente a Praga y se disputan el espacio con los vehículos, en otro tiempo poco frecuentes en esta ciudad, pero que hoy invaden sus aceras.

Turistas, siempre turistas. Nórdicos, rusos, italianos, japoneses, todos se esconden tras sus cámaras y revuelven en sus manos los mapas de la ciudad y los planos del transporte público. De nuevo la maraña de líneas de colores que entrelazan tranvías, autobuses, metros y trenes. De nuevo la telaraña que teje sus redes en torno a nosotros y que nos lleva a conocer cualquier punto de la ciudad por dieciséis coronas.

Mientras muchos ojos ansiosos por no perderse nada salen a la superficie para disputarse la mejor panorámica desde el Puente Carlovo o se extasian ante el carrillón del reloj universal, nuevamente el objetivo de la cámara prefiere otras instantáneas más inadvertidas. Las orillas, los paseos del río congregan a jóvenes parejas que viven ese momento místico pero que más tarde, cuando el sol ya se haya puesto en el horizonte, se acercarán a una boca de metro que los lleve a su hotel algo alejado.

Ese es el momento de la cámara, que ve la fatigada alegría de las mochilas llenas que vuelven al albergue después de mucho ver y mucho andar. Se mezclan en tranquilo bullicio turistas con aquellos que trabajan en el centro, o aprovechan las rebajas para hacer compras en la ciudad. Los que conocen las rutas cotidianas más ágiles, y más dubitativos aquellos que revisan sus guías para asegurarse de cuál es su parada y qué dirección deberán tomar. La gente continúa su marcha, todos siguen su ruta, su camino, su marcha, sin mirar siquiera al ma-

trimonio que no habla su mismo idioma y tampoco reconoce el alfabeto. Ellos dudan, miran, cambian de dirección, pero el resto son gestos de indiferencia, miradas quietas.

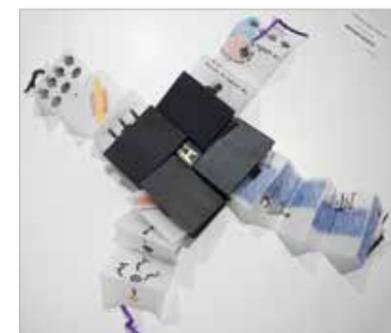
Afuera, el calor de un verano lleno de visitantes, las calles bulliciosas, llenas de terrazas, plagadas de tiendas coloristas. Aquí abajo la señora demasiado mayor para acarrear con las bolsas muy pesadas que no han salido de ninguna de esas tiendas donde se pueden comprar marionetas, muñecas rusas, chucherías de turistas...

El andén del metro la hace muy igual a otras estaciones con otro nombre, Pacífico, Batlle, Gare Centrale... de otros lugares donde también hay hombres demasiado cansados, mujeres solitarias de mirada ausente, siluetas que parecen encontrarse fuera del mundo. Son imágenes repetidas, en espacios que tienen otro nombre.

Las manos vuelven de nuevo a los papeles, mapas y planos que acaban mezclados en el mismo bolsillo de la mochila, que se unen unos con otros en una sola forma que parece no distinguirse. Líneas, números, paradas, estaciones, conexiones que sirven de envoltorio a estos viajes, que evocan distintas ciudades y caras diferentes. Al igual que en otras épocas los planos y mapas elaborados con cianotipia ilustraban los libros de rutas, también hoy serán el principio y el final de esta experiencia y el color azulado seguirá dándole su forma.



1 Emilio Sclun



2 Graciela Marotta



3 Marotta - Agüero - Rosembaum



6. ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS.

6.1. LIBRO DE ARTISTA.

*Un libro no es una caja de palabras, ni una bolsa de palabras, ni un portador de palabras. Un libro es una secuencia de espacios, una secuencia de momentos, cada uno de estos espacios es percibido en un instante diferente.*⁴

Ulises Carrión

6.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN.

Debido al carácter multidisciplinar del género, la definición más extendida considera que un libro de artista no es un libro sobre arte, es una obra de arte, esta afirmación nos habla de la cualidad artística del libro de artista para poder diferenciarlo de lo que conocemos como libro común.

Sin embargo hay varios factores que debemos tener en cuenta, por ejemplo el carácter predominantemente visual que el libro de artista tiene sobre el libro común, lo cual no implica que el libro de artista no tenga texto, sin bien es cierto que por lo general la imagen predomina sobre este; puede tratarse de prácticas artísticas que transitan entre disciplinas como la pintura, el grabado, la escultura, cerámica, la fotografía, el collage... como ejemplares únicos, o como ediciones seriadas, limitadas o abiertas, en ocasiones incluso, el objeto artístico nace de la intervención de un libro común, ya editado.⁵

Por tanto el campo de posibilidades es casi ilimitado, un medio de expresión con rasgos en común con otras disciplinas, de las que se sirve, pero dotándolas de parámetros diferenciados que lo configuran como un género independiente.

El libro de artista es un territorio en el que conviven secretamente diferentes tribus de pintores, escritores, grabadores, poetas, escultores, fotógrafos... que configuran un nuevo género intermedia surgido de una simbiosis de lenguajes combinados.

Antonio Damian

⁴ Carrión, U. (1980). *El nuevo arte de hacer libros*. Amsterdam: Second Thoughts Void Distributors,

⁵ Los libros alterados, intervenidos o parasitados tienen su antecedente en los "Ready Made" dadaístas por la descontextualización del uso cotidiano del objeto.



5 Escritura del indo. Escritura cuneiforme



Fig. 6 Simmias de Rodas. s. IV a.C. "Huevo"

6 Simmias, Poema huevo



7 Apollinere, caligrama



8 Mallarmé, Tirada de dados

6.1.2. ANTECEDENTES.

A lo largo de la historia encontramos numerosas representaciones visuales que juegan con la palabra y la imagen, representaciones mágicas en el paleolítico, jeroglíficos egipcios o escrituras orientales, son marcadamente iconográficas.

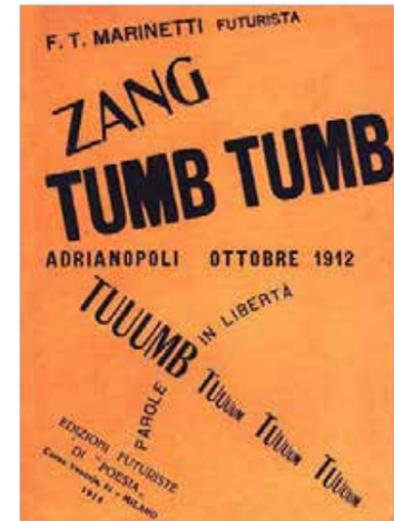
En la Antigüedad Clásica aparecen juegos visuales en los que los poetas griegos yuxtaponen la palabra y la imagen en exvotos conocidos como *Technopaegnia*⁶ sobre los que inscribían el nombre del donante y el motivo de la donación en versos, que por necesidad adaptaban a la forma de la ofrenda a modo de lo que hoy conocemos como caligramas. Esta técnica fue imitada por los poetas latinos, a los que llaman *Carmina Figurata* (poemas figurados) y aportan con respecto a los anteriores una intención inequívocamente plástica.

Durante la Edad Media los caligramas siguieron usándose, aunque muchos de los ejemplos que se conservan de esta época no son caligramas propiamente dichos porque contienen elementos pictóricos, es común en esta época hallar ejemplos de caligramas en prosa o libros ilustrados con miniaturas. En el Renacimiento, tras descubrir los caligramas clásicos trataron de imitarse, tanto en griego y latín como en lenguas vulgares, de modo que este género poético se revitalizó. En el Barroco y s. XVIII tanto en Italia, Francia e Inglaterra, en los Países Bajos y Alemania se sigue prestando atención al caligrama, tanto en prosa como en verso, incluso en la vertiente más popular⁷.

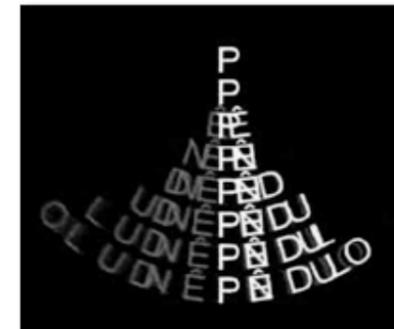
Sin embargo no es hasta mediados del siglo XIX y principios del siglo XX cuando poetas y escritores producen una ruptura del texto dentro de la página tradicional, signo que podemos considerar como precursor inmediato de los libros de artista⁸.

A principios del siglo XX futuristas, dadaistas y constructivistas, también usan esta ruptura con una finalidad no solo estética, sino también coherente con un discurso; en este contexto, marchantes y editores de principios del XX editaron libros en los que ilustrador y escritor se contrataban por separado o incluso se usaban textos de autores clásicos para producir obras que hoy son consideradas un subgénero del libro de artista, el libro ilustrado⁹. El gusto por plantear un discurso visual com-

- 6 Poema huevo de Simmias, compuesto sobre este objeto, su lectura debía hacerse girando al mano
- 7 Poesías anónimas escritas para acontecimientos cotidianos como bodas, felicitaciones.
- 8 Escritores como Lewis Carrol o poetas como Mallarmé y Apollinaire trabajan en este sentido.
- 9 Drucker, J. (1995). *The Century of Artist's Books*. N.Y.: Gramary books.



9 Tommaso Marinetti



10 Augusto De Campos, 1957.



11 Marcel Duchamp, Boit en Valise



12 Yoko Ono

poniendo con letras, será retomado por los poetas concretos y visuales de los años 60, que rescatan el interés por el valor plástico, espacial y conceptual de las vanguardias por las palabras y del soporte que las sustenta.

6.1.3. GÉNESIS.

Arte es lo que el artista llama arte.

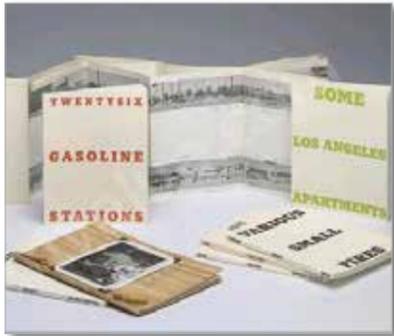
Marcel Duchamp

La aceptación de esta afirmación supone un punto de inflexión en el arte a principios del XX. Esto supone poder considerar como arte, cualquier objeto nacido con vocación de ser artístico.

El papel que desempeña Marcel Duchamp en el origen de los libros de artista es determinante por sus planteamientos revolucionarios, su ruptura con la concepción tradicional del arte o su vínculo con los movimientos dada y surrealista; será precursor de ideas que posteriormente desembocarán en corrientes como: op-art, el happenig, instalaciones, cajas contenedoras y en especial el arte conceptual y fluxus...; de hecho una de los vertientes actuales de los libros de artista, las cajas contenedoras, tienen su origen en los *Boit en Valise*¹⁰ (caja en maleta) una serie de obras de Marcel Duchamp, entre 1936 1941.

Entre los considerados puntos de partida de los actuales libros de artista¹¹, destacan dos libros de Edward Ruscha en la segunda mitad del siglo XX: *Twenty-six gasoline stations* de 1963 y *Every building on the sunset strip* de 1966. Esta controvertida afirmación es aceptada por muchos y criticada por otros por arbitraria¹²; es cierto que si tenemos en cuenta el amplio abanico de fuentes diversas de las que se nutre el género, esta afirmación parece un tanto reduccionista, pero esconde

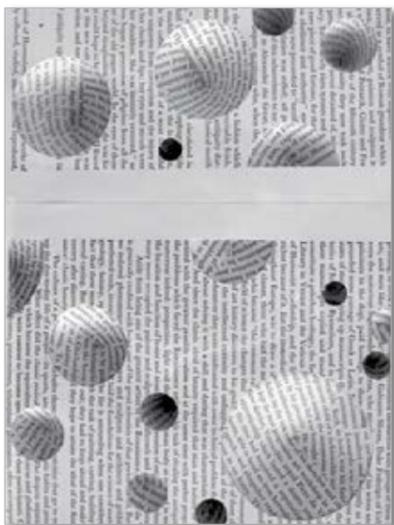
- 10 *Boit en Valise* está diseñado como un museo portátil, todo el universo condensado a partir de una caja, resultado de las nuevas formas de concebir los objetos de los surrealistas y muy cercana a otras corrientes consideradas precedentes de los libros de artista, el movimiento fluxus, mientras los Ready-Made dadaistas introducen lo cotidiano en el arte, fluxus disuelve el arte en lo cotidiano. La obra consta de una maleta que contenía 69 reproducciones de grandes obras de Marcel Duchamp, incluyendo numerosas fotografías y réplicas en miniatura de sus más famosos Ready - Made con los que introduce lo cotidiano en el arte.
- 11 Según la historiadora y estudiosa del género, Moeglin-Delcroix A. (1997). *Esthétique du livre d'artiste*. París: Bibliothèque Nationale de France.
- 12 Drucker, J. (1995). *The Century of Artist's Books*. New York: Gramary books.



13 Edward Ruscha, *Twenty - six gasoline stations*



14 Yazmin Hidalgo



15

algo de verdad, puesto que la diferenciación fundamental de estos libros es su concepción inicial por parte del autor como obra de arte¹³, rasgo este que podemos considerar como una innovación dentro del amplio panorama de las artes, hasta ese momento.

A partir de este momento se empieza tomar conciencia del libro como una entidad artística propia, que constituye un nuevo género independiente.

6.1.4. TIPOLOGÍAS DE LIBRO DE ARTISTA.

El carácter totalmente interdisciplinar del libro de artista, ofrece a los artistas infinitas posibilidades combinatorias de lenguajes, técnicas artísticas, oficios artesanos, textos, etc... permitiendo una gran libertad creativa.

La aproximación a un lado o al otro de este espectro nos acercará a las distintas tipologías del libro de artista, unas veces cercanas a lo textual o literario, y otras totalmente pictóricas, o escultóricas, algunas obras son juegos visuales o táctiles y otras soporte para difusión de ideas y manifiestos.

La secuenciación del paginado con la introducción del factor temporal en la obra y el juego participativo del lector / manipulador serán componentes tomados del libro común, este factor también es compartido en otros géneros surgidos en la misma época como el happening, performance, videoarte, etc; ciertas vertientes del libro de artista añaden a la experiencia visual, un componente sensitivo táctil, olfativo... derivado de los materiales empleados, también toma cualidades propias de los libros comunes, como el fácil manejo y portabilidad y en el caso de ediciones amplias o abiertas, la gran capacidad difusora que ha llevado históricamente al libro a ser la pieza fundamental en la difusión de la cultura¹⁴.

Es difícil intentar clasificar un género tan heterogéneo, debido a la falta de perspectiva histórica y a su carácter multidisciplinar que hace convivir técnicas y lenguajes diversos en un mismo soporte. Investigaciones de estudiosos del género como Joana Drucker, Anne Moeglin-Delcroix o José Emilio Anton intentan arrojar un poco de luz ofreciendo, en ocasiones, un panorama que aboga por la libertad en cuanto a su clasificación o una visión excesivamente compartimentada de la historia por

13 *Twenty - six gasoline stations* es una edición limitada de 1.000 ejemplares desplegados en acordeón concebidos por su autor como una obra de arte.

14 Anton, J. y Sanz Montero, A. (2012). *El libro de los libros de artista*. Bizkaia: LUPI

14



Miquel Barceló, *Mar de Ginebra*
Miquel Barceló, catálogo

15

parte de otros, quizás condicionada por el paradigma que a dominado la historiografía de la historia del arte durante siglos y que no parece responder a la necesidad que se nos presenta, profundizar sobre la naturaleza del género.

Podemos decir que existen aproximaciones al género libro de artista desde distintas ópticas en función de la lente que usamos para observarla, por tanto con esta propuesta pretende aproximarnos al hecho desde diferentes perspectivas.

6.1.4.1. APROXIMACIONES.

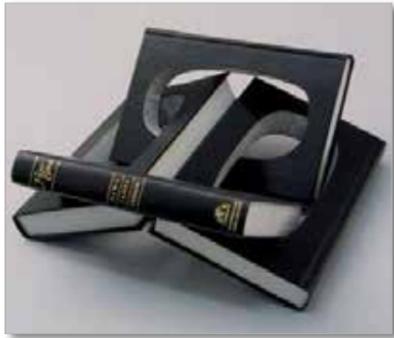
El libro de artista es un obra de arte creada por un artista visual, a diferencia de un libro común que es un producto industrial con un fin comercial, que puede contener obras de arte literarias o ilustraciones de obras de arte, catálogos... pero no está concebido como obra de arte.

No se encuentra habitualmente dentro del ámbito editorial comercial, es decir no suelen adquirirse en librerías, más bien participan del mercado del arte como galerías, ferias... aunque podrían estar en ambos circuitos. En los últimos años empiezan a aparecer editoriales independientes especializadas en este tipo de obras, así como ferias específicas donde se reúnen *Ars libris*, *Masquelibros*... surgidas de la necesidad de encontrar un canal de distribución independiente de los circuitos oficiales e institucionales.

El libro de artista suele ser una obra, dentro del campo de las artes plásticas, en la que suele predominar un discurso visual con o sin texto, en la que un único autor la concibe, realiza o controla íntegramente la producción de obra. Un considerado subgénero del libro de artista es el libro ilustrado, primordialmente literario, la aportación plástica de los artistas ilustradores, por muy relevante que sean, (incluso con encartaciones de obra gráfica numerada y firmada) es siempre, una colaboración que apoya y realza al texto del escritor¹⁵. En el libro de artista, el autor no ilustra, diseña, ornamenta, decora... subordinándose a otros creadores; concibe y controla íntegramente su propia obra, su propio libro aunque debemos matizar que existen libros de artista compartidos, dentro de una corriente colaborativa de creación multidisciplinar¹⁶.

15 P.e. los conocidos por como *livre d'artiste* eran, a juicio de la estudiosa del género Joana Drucker, libros ilustrados en los que artista y escritor se contrataban por separado, por lo que son considerados un subgénero del libro de artista.

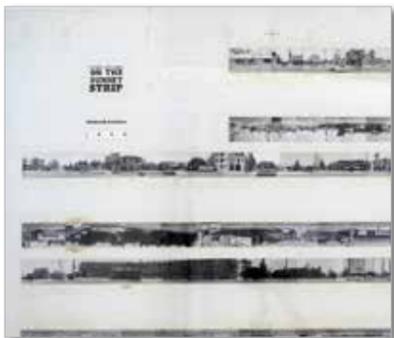
16 Véase el apartado *Revistas ensambladas*, pag 11



18 Libro objeto



19 Chema Madoz, Poema objeto



20 Edward Ruscha, detalle
Every bulding on the sunset strip

Otra fuente de confusiones se encuentra en la diferenciación entre libro de artista y un libro de artista objeto o como comúnmente se denominan un libro objeto.

En la mayoría de los libros de artista, su estructura o su secuenciación recuerdan a un libro común, desarrollando un contenido visual a lo largo de una serie de páginas o secuencia de impresiones visuales, mientras que el libro objeto utiliza el concepto de libro como elemento simbólico y generalmente no tiene la posibilidad de ser hojeado, renunciando al factor temporal y participativo, en favor de establecer un discurso en torno la su imagen escultórica. En ocasiones se confunden los libros objeto con poemas objeto, aunque estos últimos no tienen como referente la idea o imagen del libro, aunque pueda aparecer la palabra o el texto, ya que suelen estar cercanos a la poesía visual.

Otra diferenciación, ya mencionada, atiende al número de ejemplares realizados. El libro puede ser un ejemplar único, cuando no se multiplica por ningún sistema, en este caso sería similar, por tanto, a las características de obra original de un cuadro pictórico, pero los libros también pueden ser seriados, realizados manualmente, mediante autocopias del primer modelo o editados por cualquier forma de reproducción mecánica, bien sean técnicas artísticas tradicionales o técnicas de impresión industrial.

La edición puede ser abierta, si no tiene un número limitado de ejemplares, en un intento de divulgar al máximo la obra, como muchos libros del movimiento fluxus, o por el contrario, también podría ser una edición numerada; en este caso, se acercan un poco a la tradicional obra gráfica, en cada ejemplar está la firma del autor y una numeración que indica exactamente el ejemplar de la edición.

6.1.4.2. CLASIFICACIONES.

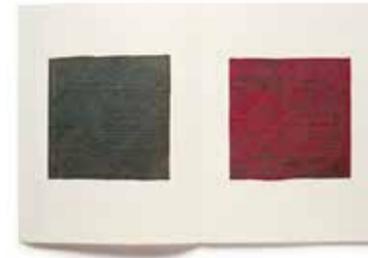
Como he mencionado anteriormente el carácter interdisciplinar y las fuentes diversas de las que se nutre el libro de artista hacen difícil hacer una clasificación que no sea excluyente. En un esfuerzo por clasificar lo ciertamente difícil de clasificar, algunos autores¹⁷ hacen propuestas para estudiar el libro de artista por su relación con movimientos artísticos, por su ideología, por su formato, por su temática, por su soporte, por sus técnicas... o de otras múltiples maneras, pero algunos participan de varias posibles clasificaciones y otros no habrá manera de clasificarlos.

¹⁷ Anton, J., Sanz, A. (2012). El libro de los libros de artista. Bizkaia: L.U.P.I.

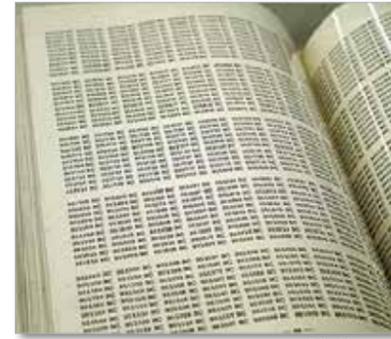
18

19

20



21 Sol Lewitt



22 Kawara.



23 Kristina Grundberg Contenedor Transportable

MINIMALISTAS.

Pretenden conseguir un máximo nivel de abstracción, absoluta simplicidad y orden aséptico, introducen la serie en el desarrollo temporal de la paginación, desarrollando estructuras elementales a lo largo del libro.

Sol Lewitt, ha realizado más de 60 libros, con todas las posibilidades de utilización de líneas, figuras geométricas y colores.

CONCEPTUALES.

El arte conceptual es el arte de la idea, el arte reflexiona sobre su propia naturaleza, el concepto desplaza al objeto y éste se reduce a lo esencial, enunciados, propuestas, proyectos... se concretan en textos, listados, fotografías...

CONTENEDORES TRANSPORTABLES.

Algunos son facsímiles, otros experimentan con la escritura, o la caligrafía en ocasiones en el límite de lo legible, en general cerca de la poesía concreta, de acumulación, colección o inventario, son una recopilación de imágenes, objetos o datos con algún nexo en común pero mostrados sin un orden concreto, herederos de los *Boit en Valise* de Duchamp

LIBROS DE IMÁGENES.

Tratan de contar una historia secuencialmente con sus imágenes manteniendo un hilo conductor narrativo.

Edward Ruscha , Every bulding on the sunset strip

LIBRO SOBRE EL LIBRO.

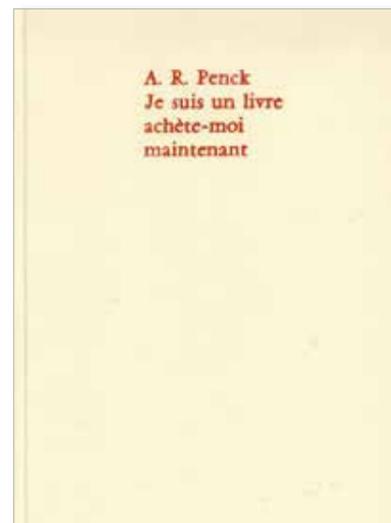
El libro común como objeto de reflexión.

Je suis un livre achète-moi maintenant

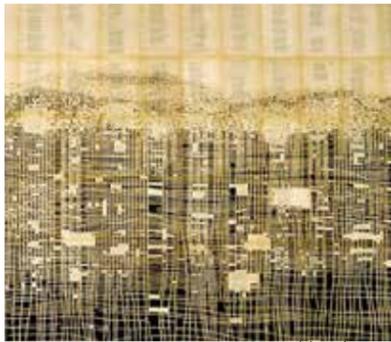
(soy un libro cómprame ahora) de penck.

En sus 420 páginas de papel biblia el propio libro habla, como protagonista, en primera persona:

...¡te lo ruego, lee bien!, soy un libro aunque no me leas...



24 Penck. Je suis un livre achète-moi maintenant



25 Pablo Lehmann

LIBROS PARASITADOS.

Muchos están realizados a partir de libros de ediciones normales a los que se intervienen pintando, recortando, pegando, quemando... hasta que dejan de tener las características iniciales: posibilidad de lectura, de paginación y se convierten en un ejemplar único.

LIBROS INTERVENIDOS O RECICLADOS.

Otra vez se manipula un libro de edición normal hasta convertirlo en un ejemplar único, pero sin destruirlos como libro, se les concede una segunda vida como obra de arte.

LIBROS TÁCTILES.

No se parte de un libro ya editado, se crea desde cero a partir de diversos materiales, que proporcionan más posibilidades táctiles que partiendo de un soporte libro al uso, realzando las cualidades matéricas.

LIBROS MANUSCRITOS / LIBROS DE VIAJE.

A modo de diarios o libros de viaje, suelen tener como soporte básico el papel, agendas, diarios, cuadernos de notas... que recogen un registro íntimo del día a día del autor.

LIBROS DE SOPORTE O PINTADOS.

Se realiza una narración, expresada plásticamente en las sucesivas páginas de estos libros.

REVISTAS ENSAMBLADAS.

Una variante cercana al libro de artista, son las cajas colectivas, contenedores o revistas ensambladas que he incluido en esta clasificación como anexo de interés.

Básicamente son obras colaborativas realizadas por un conjunto de creadores con un *leit motiv* en común, por lo que no suelen ser considerados libros de artista puros, a no ser que los creadores formen un equipo o grupo con un discurso consolidado.

Sin embargo, el matiz *colaborativo* los hace muy interesantes desde el punto de vista didáctico por las posibilidades pedagógicas que la creación colectiva ofrece, y la versatilidad que el género tiene para ser implementados en las programaciones de cualquier nivel educativo.



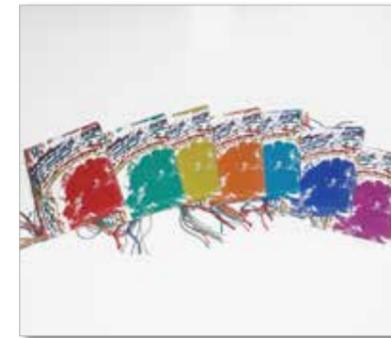
26 Ornella Sessa



27 Libro Táctil



28 Jim Lorena



29 Arco iris



30 Carpetas el paraíso



31 Container



32 lalata



33 Entretelas

ARCO IRIS.

Fundada en 1985 por Antonio Gómez, se trata de un conjunto de siete cajas, cada una de las cuales corresponde a uno de los colores del arco iris, y a su vez cada una de estas cajas contiene siete libritos que también son identificados cada uno de ellos con los siete colores, en total el proyecto lo formaron 44 títulos de 44 autores distintos.

CARPETAS EL PARAISO.

Dedicadas a la poesía visual / experimental y al arte correo (mail art), aparecieron a finales de 1991, de la mano de José Luís Campal, su tirada se limita a 20 ejemplares con intervención por número, de entre 12 y 20 artistas, la filosofía que alienta el proyecto es el diálogo interdisciplinar

CONTAINER.

Comienza en 1995 en la Escuela de Arte de Granada, coordinada por un grupo de sus profesores, en su nº 0 Container pretendía ser una vía de expresión abierta a todos, la única condición era plasmar tu idea 500 veces, en su nº 1 *Container pura hipocresía*, se convertía en una revista de colaboración, experimental y multidisciplinar; incluía ingredientes artesanales, industriales e infográficos.

LALATA.

Publicación periódica con formato tridimensional y edición limitada, su contenedor es una lata de conservas cerrada herméticamente, cuyo contenido eran objetos artísticos únicos, producidos expresamente por los participantes y con motivo de cada tirada; fotografías, objetos tridimensionales, grabados, objetos escultóricos... de acuerdo con una convocatoria internacional, lalata es una galería, colección o museo de arte portátil, desde el primer número se han cerrado 4.150 latas y realizado 50.200 piezas en exclusiva.

LA MÁS BELLA

Entienden cada número como un proyecto nuevo y distinto a los demás, primer paso es siempre la elección de un tema (o lema) monográfico y una solución formal sobre la que empezar a trabajar, en la actualidad sigue siendo ante todo un soporte donde publicar multitud de colaboraciones, aunque cada vez de artistas menos vinculados al mundo del arte plástico y más cercanos a tendencias del arte-acción, mail art, poesía visual, etc.

Realizada en la Escuela de Arte de Granada por alumnos y maestros fuera del horario lectivo; el diseño y los contenidos están elaborados por los propios alumnos, dando mayor importancia al contenido plástico textil, experimenta sobre las posibilidades de edición en tela, con cubiertas de fieltro y hojas de loneta de algodón impreso en serigrafía. El formato es din A3, lo que le da el aspecto de periódico convencional.

33

La única revista lavable, transformable, biodegradable, coleccionable, inimaginable, reutilizable, deformable, planchable, reciclable.

Al mismo tiempo existen publicaciones marginales, fanzines, boletines de mail art y todo tipo de publicaciones de artistas plásticos que estarían en la órbita de los libros de artista, creando un mundo complejo pero de extraordinaria riqueza.



Ximena Perez Grobet



Francisco Mata



Celeste Rojas Mújica, El espacio de la resistencia

7. FOTOGRAFÍA Y LIBRO DE ARTISTA.

¿Donde ubicamos la fotografía dentro de esta clasificación?

No podemos hablar de libro de artista fotográfico; la fotografía es una herramienta más para llegar a la obra, no es la obra en si misma, de esta forma es equiparable a cualquiera de las otras artes como la pintura, la escultura, el grabado... de las que se sirve este género tan interdisciplinar.

Desde los albores de la fotografía, los fotógrafos han publicado libros¹⁸ que, aunque estupendas colecciones de imágenes, no son concebidos como obra y no siempre plantean un discurso visual con una unidad en su conjunto.

Sin embargo, sí que podemos beneficiarnos del carácter narrativo y secuencial que la fotografía tiene y que comparte con el libro, que es visualizado en una secuencia progresiva de momentos.

¹⁸ *The Pencil of Nature* de Henry Fox Talbot es la primera muestra fotográfica que se publicó comercialmente como libro en 1844 y 1846 por lo que es considerada como una obra muy influyente en la historia de la fotografía. Eran calotipos originales pegados a mano que ilustran algunas de las posibles aplicaciones de la nueva tecnología.

7.1. TÉCNICAS FOTOGRÁFICAS ARTESANALES.

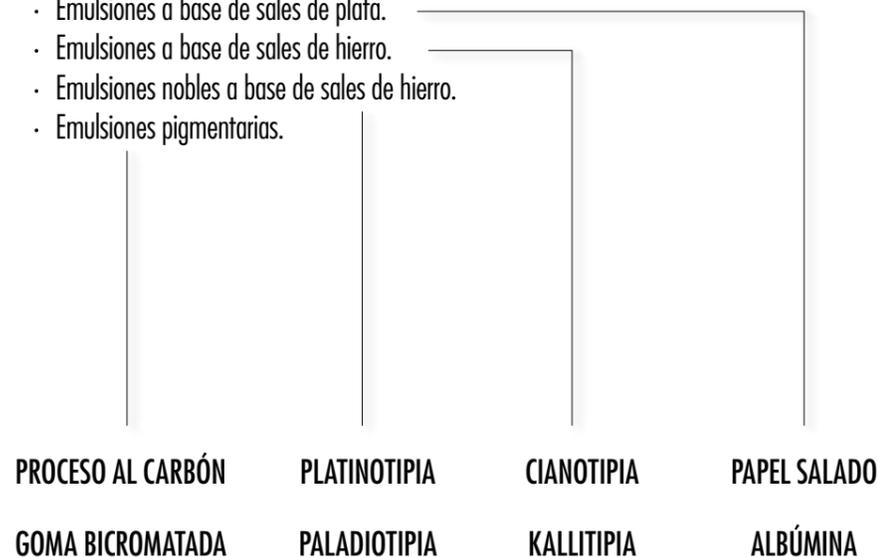
7.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN.

La fotografía es una de las disciplinas que más ha evolucionado conceptual y formalmente en los últimos años. A mediados de los años 70 surge en Estados Unidos una corriente caracterizada por la voluntad de romper los límites impuestos por aquellos que propugnaban una fotografía pura y directa, sin intervenciones manuales. Empezó un proceso de recuperación de las emulsiones y técnicas fotográficas del siglo XIX: la cámara estenopeica, el colodión húmedo, la cianotipia, goma bicromatada... que permitían una libertad casi absoluta en la elección de superficies, tamaños y formas, además se ofrecía la posibilidad de intervenir directamente en los colores, formas, texturas, acabados de la copia final. Paulatinamente estos procesos se fueron introduciendo en Europa ampliando el vocabulario fotográfico.

Estas viejas técnicas fotográficas artesanales, son idóneas para la elaboración de libros de artista debido a las enormes posibilidades plásticas que su intervención manual nos permite.

Podemos distinguir tres grupos:

- Emulsiones a base de sales de plata.
- Emulsiones a base de sales de hierro.
- Emulsiones nobles a base de sales de hierro.
- Emulsiones pigmentarias.



Para este trabajo he profundizado sobre las posibilidades de implementar dos de estas técnicas, cianotipia y kallitipia, en la creación del libro de artista debido a su versatilidad económica y a las posibilidades plásticas que ofrecen.



7.1.2. CIANOTIPIA.

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA.

Esta técnica podemos clasificarla dentro de los procesos fotográficos tradicionales que usa emulsiones a base de sales de hierro. Ideada por el astrónomo y químico John Herschel en 1840, es una emulsión a base de sales de hierro caracterizada por la propiedad que tienen estas sales de convertirse en sales ferrosas, cuando son expuestas a la luz ultravioleta, volviéndose insolubles al agua y adquiriendo ese color azul cian tan característico de este proceso.

Su aplicación sencilla y su capacidad para copiar los detalles del fotolito, la hicieron muy popular en trabajos de reproducción de planos y fórmulas matemáticas.

Ana Atkins, hija de un zoólogo inglés y discípula de Sir John Herschel, confeccionó dos herbarios utilizando papel emulsionado con cianotipia, usando como negativo muestras de las plantas superpuestas por contacto.

"Cyanotype impressions" y "British and foreign flowering plants and ferns".

34

COMPOSICIÓN

Hay muchas fórmulas que, con pequeñas diferencias en su composición permiten obtener resultados similares, la elección de una u otra dependerá de la disponibilidad de los materiales necesarios y/o de las sutiles variaciones que queramos obtener.

FÓRMULA 1

- Compuesto A: 62'5 gr. citrato férrico-amónico verde + 300 c.c. agua destilada.
- Compuesto B: 22'5 gr. de ferricianuro potásico + 300 c.c. agua destilada.

35

La duración de esta fórmula es de 2 semanas, en la nevera un mes. Debemos guardar los compuestos separado, en el momento de usarlos se mezcla la misma cantidad de A y de B, y se emulsiona el soporte.

Se lava durante 15 minutos aproximadamente hasta que desaparezcan las manchas amarillas. Al secarse oscurece algo. Si se desea, para intensificar el azul se usa una cucharada de lejía en 4 litros de agua del grifo. Si por el contrario se desea quitar azul usaremos 300 c.c. de lejía en 4 litros de agua. Si el azul sale un poco pardo se puede emulsionar dos veces el papel antes de exponerlo aplicando muy poca emulsión en cada pasada y dejando que se seque una capa y otra.



34 Ana Atkins, Cyanotype impressions





FÓRMULA 2

- 1'25 gr. ácido oxálico
- 33'7 gr. citrato férrico-amónico verde
- 11'2 gr. ferriciantiro potásico
- 0'25 gr. dicromato amónico
- 250 c.c. agua destilada

La duración de esta fórmula es de 1 día, el agua se divide en 4 partes y en cada una se disuelve uno de los químicos y se mezcla todo. Para intensificar se pueden aplicar 2 ó 3 gotas de ácido clorhídrico en un cuarto de litro de agua, no más de 3 minutos.

FÓRMULA 3

- A 18'5 gr. citrato férrico-amónico verde + 75 c.c. agua destilada.
- B 6'75 gr. ferricianuro potásico + 75 c.c. agua destilada.

La duración de esta fórmula es de 1 mes. Guardar por separado las dos mezclas.

FÓRMULA 4. Una de las más usadas¹⁹

- A 25 gr. Citrato ferrico amónico verde + 100 c.c. agua destilada.
- B 10 gr. Ferricianuro potásico + 100 c.c. agua destilada.

FÓRMULA 5. Fórmula del estudioso de la fotografía Michael Langfort²⁰.

- A 68 gr. Citrato ferrico amónico verde + 1'3 gr. ácido oxálico + 250 cc. agua destilada.
- B 23 gr. Ferricianuro potásico + 1'3 gr. Ácido oxálico + 0'5 gr. Dicromáto amónico + 250 cc. agua destilada.

Los productos se guardan en botellas opacas separadas. Una vez mezcladas al 50% van perdiendo sensibilidad al igual que el papel una vez seco, de ahí que sea interesante emulsionar, exponer y revelar en poco tiempo.

SOPORTES.

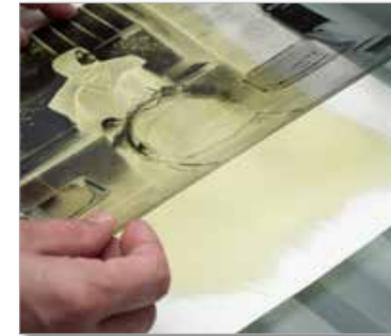
Pueden utilizarse papeles, telas, maderas... los materiales con buen encolado suelen funcionar bien sin ninguna preparación, como papeles para grabado calcográfico o algunos de acuarela. Otros tipos de papel como los de dibujo, ingres, basic guarro... también sirven si tienen al menos 150 g. sin embargo pueden retener la emulsión no expuesta durante el revelado y ser necesario aumentar el tiempo la agitación y el número de lavados.

¹⁹ Esta receta está descrita en Fontcuberta J. (1984). *Fotografía: conceptos y procedimientos*. Barcelona: Gustavo Gili.

²⁰ Langford, M. (1994). *Manual del laboratorio fotográfico*. Madrid: Herman Blume Ediciones.



36 extendiendo la emulsión



PREPARACIÓN.

Si el soporte es muy absorbente, o va a sufrir varios lavados debe encolarse con gelatina al 5% - 10% + alumbre de potasio o con acetato de polivinilo diluido en agua.

La preparación de maderas o telas es similar a la del papel, pero en disoluciones suaves y extendiéndola varias veces. Cuando el soporte está preparado necesita se mayor tiempo de exposición.

SENSIBILIZACIÓN.

La aplicación de la emulsión sensibiliza el soporte; debemos evitar provocar charcos sobre el papel, la carga debe ser la suficiente como para dar "cuerpo" a la emulsión pero no debe ser tanta como para que le reste sensibilidad.

El extendido debe realizarse en penumbra con movimientos enérgicos de la brocha, paletina o pincel (es recomendable que estas no tengan partes metálicas ni estén oxidadas, los ideales son los pinceles orientales *hake*, íntegramente de madera) por lo general en una dirección y luego en otra, si se abusa del frotado con la brocha podemos levantar pelusilla o provocar manchas. El secado de la emulsión podemos realizarlo al natural, con un secador de pelo o un pequeño calefactor.

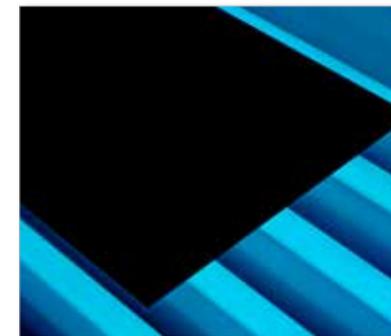
EXPOSICIÓN.

Una vez extendida la emulsión y seca, cualquier soporte emulsionado aguanta poco tiempo, por lo que deben emplearse a continuación del secado o pasado un breve periodo de tiempo.

La exposición puede realizarse al sol o con lámparas ricas en luz ultravioleta, se considera suficiente cuando se aprecia en la emulsión comienza a adquirir un tono grisáceo. La exposición suele durar en torno a 10 minutos al sol del mediodía, pero este tiempo oscila en función de la densidad del negativo, la hora del día, latitud, clima... por lo que es interesante hacer tiras prueba.

REVELADO.

El revelado se realiza con 2 ó 3 baños de agua a temperatura ambiente en una cubeta, durando cada lavado de 1 a 5 minutos dependiendo de lo poroso que sea el soporte. El agua disuelve las sales férricas sobrantes y aparece el color cian característico.



37 exposición





38 revelado

Si se añade un baño oxidante aumenta notablemente la intensidad del azul; para ello se usa peróxido de hidrógeno al 3% (agua oxigenada).

BLANQUEADO - VIRADO - TINTADO.

Se puede cambiar el color mediante un baño de blanqueo en una solución de amoníaco al 5%, lavado, y virar / teñir en solución de ácido gálico o tánico al 1%.

Una alternativa menos tóxica al procedimiento anterior consiste en blanquear con una solución de carbonato de sodio al 5%, lavado, virar / teñir mediante un baño de ácido tánico al 10% y por último un buen lavado, quedan unos tonos sepia envejecidos muy bonitos.

También se puede reducir o aclarar el color azul a blanco y por lo tanto eliminar partes de la imagen. Para ello se prepara una solución de ácido oxálico al 5% que se aplica mediante un pincel sobre aquellas partes que se desean reducir. Para finalizar, se vuelve a lavar la copia en agua corriente.



39 virado



39

7.1.3. KALLITIPIA.

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA.

Proceso patentado en 1889 por el químico inglés W.W. Nichols, en base a investigaciones realizadas por Jonh Herschel hacia 1840 sobre la sensibilidad de las sales de plata y de hierro. La más extendida es la propuesta por W. Crawford²¹. esta fórmula une su sencillez con unos resultados de alta calidad y gran estabilidad.

El proceso de la Kallitipia, también conocido como marrón Vandyke, permite una gran gama tonal cercana a la platinitipia, debido a la presencia de sales de plata motivo por el cual, se le conoce con el nombre de "proceso símil-platino".

Debido a su supuesta baja estabilidad no tuvo demasiada aceptación en su época ya que tenía que competir, por un lado con los papeles de plata, ya patentados y de procesado sencillo, y por otro lado la platinitipia, aparecida diez años antes y que tenía ventajas, como mayor profundidad en las zonas de sombras de la imagen y mejor estabilidad, aunque si se realizan los pasos correctamente, obtendremos una estabilidad equiparable y a un coste mucho menor.

COMPOSICIÓN.

Tal como veíamos con la cianotipia, las sales férricas se reducen a sales ferrosas con la acción de los rayos UV. Durante el revelado, las sales de plata en contacto con las sales ferrosas, forman plata metálica que es la que configura la imagen final. La química de la kallitipia y de la platinitipia son similares, aunque la imagen resultante de la kallitipia está formada por plata metálica.

Los negativos más adecuados para ser positivados en kallitipia son los que presentan una amplia gama tonal. Hay que evitar los negativos subexpuestos.

LA SENSIBILIZACIÓN.

Tres soluciones distintas preparadas por separado.

- SOLUCIÓN A: Agua destilada a 20° C 33 c.c. + Citrato férrico amoniacal 9 gramos.
- SOLUCIÓN B: Agua destilada a 20° C 33 c.c. + Ácido tartárico 1,5 gramos.
- SOLUCIÓN C: Agua destilada a 20° C 33 c.c. + Nitrato de plata 3,8 gramos

²¹ Crawford, W. (1979). The keepers of light. New York: Morgan & Morgan, Dobbs Ferry



40 químicos kallitipia





41 emulsionado

Una vez preparadas las tres soluciones, se mezcla la solución A con la solución B y para finalizar se añade lentamente y sin dejar de remover la solución C de nitrato de plata. La mezcla de las tres soluciones constituye la emulsión sensible que deberá guardarse en una botella oscura; conservada debidamente, puede durar sin problemas varios meses .

La emulsión sensible se aplicará sobre la superficie escogida, previamente impermeabilizada, bien por inmersión, bien con la ayuda de un paletina.

Es preferible emulsionar con la luz de seguridad roja / amarilla, aunque la emulsión no es realmente sensible hasta después de su secado.

Es preferible utilizar de inmediato el material emulsionado ya que la presencia de humedad puede producir manchas y también para evitar una pérdida de sensibilidad.

LA EXPOSICIÓN.

Una vez colocado el negativo sobre la superficie sensible dentro de la prensa de contacto se expone al luz UV. Al igual que las emulsiones con sales de plata, la kallitipia permite un control durante la exposición ya que a medida que las sales reaccionan bajo los rayos UV se va formando la imagen. Si se trabaja con el sol, es conveniente evitar los rayos directos si son excesivamente fuertes. Bastará entonces, colocar la prensa a la sombra y esperar a que se vaya formando la imagen. Se considera que la exposición es correcta cuando empiezan a percibirse detalles en las sombras y en los medios tonos.

EL PROCESADO DE LA COPIA.

El procesado de la copia consta de varias fases: un primer lavado, un fijado, un lavado final y, si se desea, un virado al oro; hasta finalizar el fijado se realizará con la luz amarilla de seguridad.

El primer lavado debe realizarse en una cubeta con agua corriente y es sumamente importante ya que en él se eliminan las sales férricas, principales causantes de inestabilidad si quedan en presencia de plata. El agua no debe estar a una temperatura inferior a los 20° C y el lavado debe prolongarse como mínimo tres minutos. Al sumergir la copia en el agua se advertirá un cambio en el color: la imagen se aclara, pierde contraste, y toma un tono amarillento. Si se desea aumentar el contraste se puede añadir al agua diez gotas de solución de bicromato de potasio (solución al 10% de bicromato de potasio).



44 tiosulfato de sodio

FIJADO.

FÓRMULA

- Agua a 40° c. 500 c.c.
- Tiosulfato de sodio 25 gramos

Para su utilización es necesario dejar enfriar la solución a 20° C, se utiliza un baño de fijado sumamente diluido para evitar una pérdida de intensidad en los tonos de la imagen. Por este motivo, el baño de fijado debe ser renovado frecuentemente ya que se agota con facilidad. En el fijado se eliminan las sales de plata no metálicas que, de no ser eliminadas convenientemente, contribuirán al deterioro de la imagen con el tiempo. Al sumergir la copia en el baño de fijado, automáticamente vuelve a oscurecerse, adquirir contraste y a cambiar de tono, perdiendo todo rastro de amarillo y adquiriendo un tono marrón. La copia debe permanecer en el baño de fijado no más de cinco minutos, de lo contrario la imagen pierde progresivamente la densidad adquirida. Es conveniente agitar de vez en cuando la cubeta ligeramente.

LAVADO.

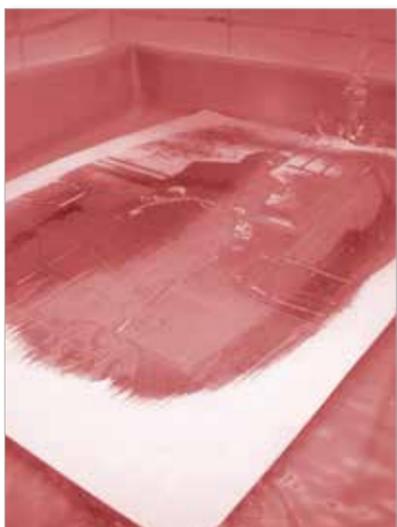
Se realizará en agua corriente al menos durante 40 minutos. Es imprescindible que haya una total renovación del agua de lavado para eliminar por completo cualquier resto de tiosulfato o utilizar un eliminador de hiposulfito.

VIRADO, SECADO.

Se puede hacer un virado al oro para asegurar una mayor estabilidad de la imagen final, si al finalizar el secado de la copia, aparecen zonas con una ligera metalización, ello significará que el tiempo de exposición fue excesivo.



42 exposición



43



45 virado



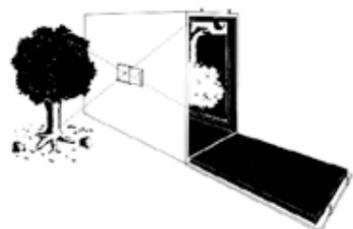
7.2. OBTENCIÓN DE FOTOLITOS PARA EL POSITIVADO.

El fotolito constituye la matriz a partir de la cual se obtiene la imagen final, todos los procesos mencionados necesitan, para positivarse por contacto, un fotolito en negativo que debe tener las mismas medidas que la copia que pretendemos conseguir, esto implica el uso de negativos de gran formato. Podemos obtenerlo mediante procedimientos analógicos o valernos de los más modernos procedimientos para imprimirlos a partir de archivos digitales.

7.2.1. MEDIANTE PROCEDIMIENTOS ANALÓGICOS.

PLACAS DE TONO CONTINUO O PANCRÓMICAS.

Las placas de tono continuo son las que se utilizan con las cámaras de gran formato y sus medidas más habituales son: 9x12 cm, 13x18 cm, 18x24 cm y 24x30 cm.



46 cámara estenopeica

Se puede usar un banco óptico o una cámara estenopeica, más económica y que se caracteriza por no poseer lente y, por lo tanto, genera imágenes en las que todos los planos están enfocados, siempre y cuando el estenopo o agujero frontal sea regular y su diámetro sea el adecuado.

AMPLIACIÓN DE NEGATIVOS DE PASO UNIVERSAL SOBRE PELÍCULA ORTOCROMÁTICA O PELÍCULA LITH.

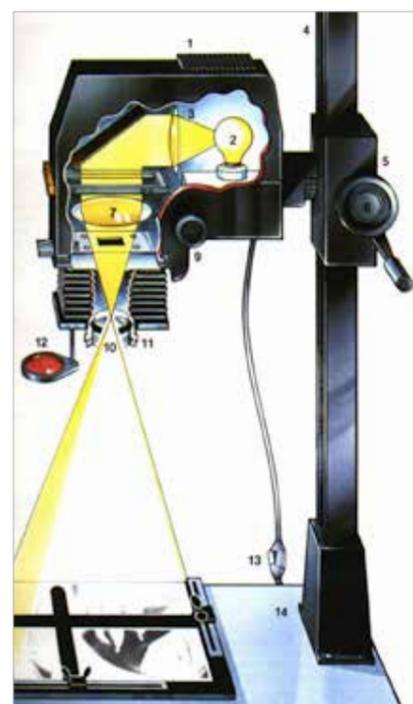
Este es el método más común para obtener negativos aptos para el positivado por contacto partiendo de negativos de paso universal, o de medio formato.

El proceso es más lento y requiere un trabajo minucioso si se quieren obtener negativos en perfectas condiciones, sin ralladuras ni puntos blancos debido a la extrema delicadeza del manipulado de la película lith.

Esta película no es sensible a la luz roja (ortocromática), por lo que permite ser tratada en el laboratorio con la luz roja de seguridad encendida. Otra característica de la película ortocromática es su elevado contraste que puede ser mitigado en el revelado. Se usa principalmente en la industria de artes gráficas.

PROCEDIMIENTO:

En primer lugar se hace un positivo intermedio sobre película lith al tamaño deseado, después se obtiene por contacto sobre otra hoja de película lith del mismo tamaño el negativo final.



47 Ampliación de negativos de paso universal

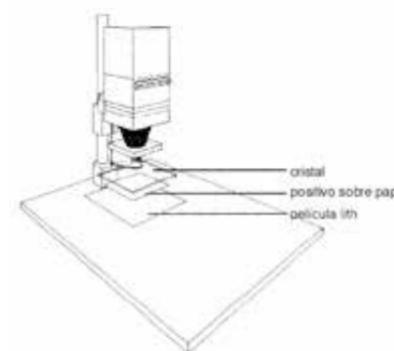
AMPLIACIÓN DE DIAPOSITIVAS SOBRE PELÍCULA ORTOCROMÁTICA.

Al ampliar una diapositiva directamente sobre una hoja de película lith se evita un paso intermedio por lo que hay menor riesgo de rayaduras y de aumento del contraste.

Debemos tener en cuenta que si se parte de una diapositiva color donde haya zonas de rojo, dichas zonas aparecerán totalmente transparentes en la película lith, sin reflejar los posibles matices que hubiera en el original.

NEGATIVO SOBRE PELÍCULA ORTOCROMÁTICA A PARTIR DE UN POSITIVO B/N SOBRE PAPEL.

La ventaja de este método es que se parte de una ampliación sobre papel en la cual se refleja toda la gama de grises y un contraste controlado.



La luz de la ampliadora al pasar a través de la imagen sobre papel se difumina, con lo cual el contraste final del negativo sobre película lith resulta mitigado, circunstancia que puede corregirse en el revelado, sin perder detalles en la imagen.

PELÍCULA DIRECTA.

Existen varios tipos de películas directas que se venden en cajas con varios formatos.

Su característica es que al ampliar un negativo se obtiene directamente un negativo, eliminando pasos intermedios y obteniendo una gama de grises tan amplia que casi es comparable a la material sensible de tono continuo, el inconveniente de este material es su elevadísimo precio.

La ventaja de estos procedimientos analógicos es que producen una imagen de tono continuo.

CLICHÉ-VERRE.

Con el nombre de cliché-verre se entiende una técnica inventada en el siglo XIX por tres grabadores ingleses que consistía en dibujar con ayuda de una aguja sobre la superficie de un cristal, sobre el cual se había extendido previamente una capa de barniz opaco, asfalto o negro de humo.

Este dibujo sobre cristal, acetato, petg, se puede usar matriz para obtener diversas copias en papel previamente emulsionadas con algún material fotosensible, aunque esta técnica utiliza la luz como herramienta los resultados no son estrictamente fotográficos, ya que lo que obtenemos es un dibujo en negativo.

7.2.2. MEDIANTE PROCEDIMIENTOS DIGITALES.

IMPRESIÓN LÁSER.

La impresión láser sobre acetato constituye una manera fácil, versátil y económica de obtener una matriz a partir de un archivo digital.

Los grises son registrados a través de tramas de semitonos por lo que no son imágenes de tono continuo, lo cual reduce la gama tonal y parte de los detalles, por lo que a pesar de sus ventajas no es la mejor opción.

El resultado es similar a la filmación de fotolitos extintas fotomecánicas, aunque con peor calidad.

IMPRESIÓN INK JET.

En los últimos años, la impresión a través de tintas ha mejorado considerablemente estas impresoras producen resultados semejantes incluso observadas con cuentahilos, aunque no imprimen tono continuo, sino a través de tramados estocásticos, este tramado es tan tupido que lo hace idóneo para procesos que tienen la capacidad de registrar diferentes gamas de tonos como la kallitipia o la platinotipia, sin embargo, procesos que no son capaces de registrar ligeros matices entre medios tonos, como la cianotipia o la goma bicromatada, necesitan un tramado con menos lineatura para poder registrar grises.

Paralelamente también han salido al mercado varios soportes transparentes preparados con una emulsión para recibir tinta procedente de impresión ink-jet, junto a las tintas pigmentadas, considerablemente más longevas que las de colorantes, están ofreciendo unas calidades en cuanto a detalle, gama tonal y durabilidad, incluso superior a los negativos obtenidos mediante procedimientos químicos.

Debido a que las impresoras de inyección de tinta no están diseñadas para estos nuevos soportes, es necesario preparar la imagen antes de imprimir mediante una curva de contraste y aplicar unos parámetros específicos de impresión ligeramente diferentes en función del contraste general de la imagen, del soporte de impresión utilizado o el modelo de impresora.

TRAMADO DE IMÁGENES DIGITALES.

El tramado de la imagen es un paso necesario para la obtención de la adecuada gama tonal es los procesos que no tienen capacidad de registrar medios tonos. El procedimiento por el



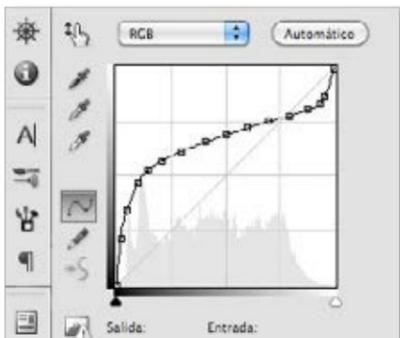
48 impresión láser



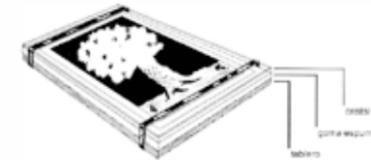
49 impresión ink - jet



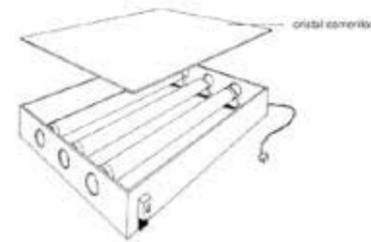
50 Impresora de tintas pigmentadas



52 negativo de tono continuo



53 prensa de contacto



54 insoladora de tubos



55 Osram ultravitalux 300 w

cual se realiza el tramado es a través de software específico para el tramado de imágenes utilizado por las filmadoras de artes gráficas, software de edición de imágenes digitales como Photoshop convirtiendo de 16 / 8 bits a 1 bit las imágenes digitales, o plugins ejecutables desde dichos programas diseñados para tramar imágenes de tono continuo.

La impresión de estos fotolitos podría hacerse en impresoras de ink-jet o en las cada vez más extintas filmadoras de fotomecánica²². La impresión de imágenes tramadas a través de impresoras láser por lo general es inadecuada, excepto si la impresora permite gestión PostScript®; de lo contrario la impresora aplica un tramado a la imagen tramada, por lo que los resultados son redundantes.

7.3. EXPOSICIÓN A RAYOS UV.

EL POSITIVADO POR CONTACTO.

El positivado se hace por contacto debido a la baja sensibilidad a la luz de las emulsiones por lo que no es posible el copiado mediante el uso de la ampliadora. Las técnicas desarrolladas en el siglo XIX utilizaban como única fuente lumínica para la exposición, los rayos solares.

Para positivizar por contacto es imprescindible el uso de una prensa o una insoladora que mantenga el negativo firme y homogéneamente adherido a la superficie emulsionada.

RADIACIÓN ULTRAVIOLETA

Como fuente de luz usaremos lámparas ricas en radiaciones ultravioleta tipo a y b como la Osram Ultravitalux, tubos actínicos o el sol.

La ventaja de usar luz artificial es que no dependemos de las condiciones climatológicas o de la hora del día y que el tiempo de exposición se puede controlar de forma más precisa. La mejor opción es usar una caja de insolación equipada tubos que emitan radiación ultravioleta tipo a y b, son apropiados los tubos actínicos para insectos.

También emiten esta radiación las lámparas para terrarios de reptiles, los cuales necesitan radiación ultravioleta para conservar sana la piel y estimular sus procesos vitales.

²² Las fotomecánicas están desapareciendo debido a la adopción, en las imprentas, de nuevos procesos (CTP o directo a plancha) que graban las las planchas sin necesidad de fotolitos.

8. CONCLUSIONES.

Dentro de la variedad de lenguajes, recursos y herramientas de las que se nutre el libro de artista y que hemos desglosado en los apartados anteriores de este trabajo, el resultado de esta investigación (obra adjunta: *Instrucciones prácticas para no empañar miradas congeladas*) demuestra que es posible valerse de las técnicas fotográficas artesanales para la elaboración de libros de artista, una vez examinadas sus posibilidades tanto desde el punto de vista plástico (libertad en el tratamiento de tamaños, formas, colores, texturas, acabados...) como su capacidad para establecer un discurso visual de la mano de la fotografía.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Anton, J., Sanz, A. (2012). *El libro de los libros de artista*. Bizkaia: L.U.P.I.
- Carrión, U. (1980). *El nuevo arte de hacer libros*. Amsterdam: Second Thoughts Void Distributors,
- Choay, F. (1976). *El urbanismo: utopías y realidades*. Barcelona: Lumen
- Crawford, W. (1979). *The keepers of light*. New York: Morgan & Morgan, Dobbs Ferry
- D'ORS, M. (1979). *El caligrama, de Simmias a Apollinaire*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Drucker, J. (1995). *The Century of Artist's Books*. New York: Gramary books.
- Erenzweig, A. (1973). *El orden oculto del arte*. Barcelona: Labor.
- Fontcuberta, Joan.(1984). *Fotografía: Conceptos y procedimientos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2010) *Estética fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hedgecoe, J. (1986). *Técnicas de laboratorio*. Barcelona: Ediciones Cúpula.
- Hernández, F. (2008) " La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación." de la revista *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 ., pp. 85-118
- Langford, M. (1994). *Manual del laboratorio fotográfico*. Madrid: Herman Blume Ediciones.
- Marota, G. (2010). *El libro del libro de artista*. Buenos Aires: Ediciones Borrromeo.

Mellado, J. (2006). *Fotografía digital de alta calidad*. Barcelona: Artual.

Moeglin-Delcroix A. (1997). *Esthétique du livre d'artiste*. París: Bibliothèque Nationale de France.

Sontang S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara.

Zelich, C. (1995). *Manual de técnicas fotográficas del s. XIX*. Sevilla: Arte y proyectos editoriales.

RECURSOS ELECTRÓNICOS.

Red social que fomenta el coleccionismo y relaciona a los autores, editores, curadores, galeristas, librerías, investigadores, coleccionistas del libro de artista. Recuperado de <http://www.librodeartista.ning.com>

Ferias de libro de artista. Recuperado de <http://www.fotolibrosdeautor.com/sitio/contenidod.php>
<http://artslibris.cat/es/arts-libris/que-es>
<http://www.masquelibrosferia.com>

Visión general del género libro de artista. Recuperado de <http://librosdeartista-historia.blogspot.com.es>

Espacio dedicado al estudio y difusión de la fotografía. Recuperado de <http://fotografiaenlared.blogspot.com.es/2010/11/cianotipia.html>

Editorial on - line de los libros que participan en la *Ley de erradicación de la vida desatenta*. Una exposición colectiva de libros de artista. Recuperado de <http://www.lavidadesatenta.info>

4.6

PRINTMAKING

GRABADO

PALOMA PALAU-PELLICER

ppalau@uji.es

UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN, SPAIN

Profesional

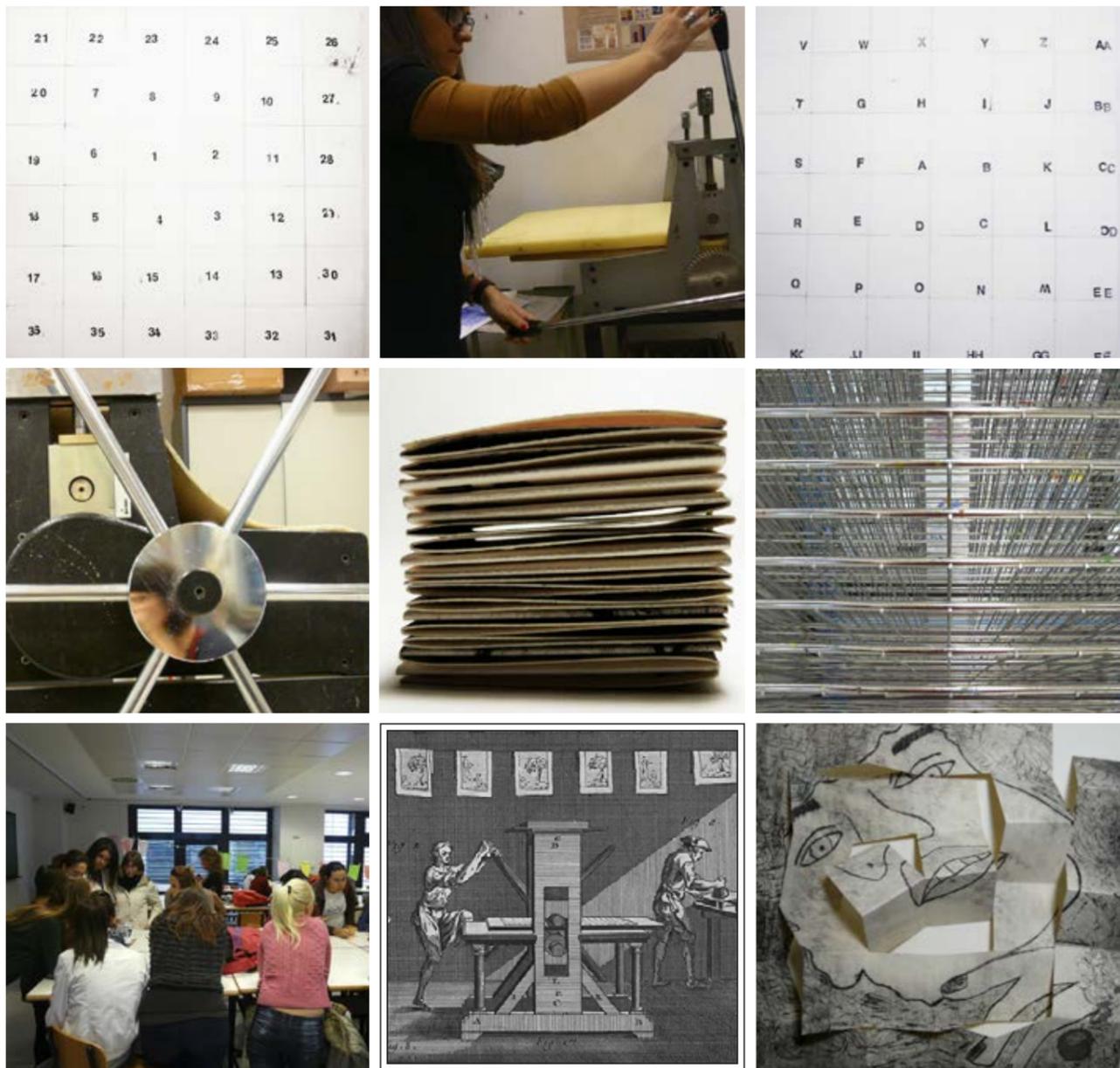
Printmaking with university teacher training students

ABSTRACT

The main aim of the following work is to demonstrate the use of a research tool based on the concept of fragmentation for learning printmaking. In my capacity as an artist and university lecturer in teacher training, and given the connection of this research with identity, the project is mainly based on an a/r/tographic methodology, in terms of what it means to be a woman artist working in a university and a researcher in arts education (Irwin and Springgay, 2008). The second methodological specificity is related to the creative production aspect of visual arts-based research. By applying the professional usages and traditions of artistic creation, the research takes on another dimension, since reflections are subsequent to or simultaneous with creation, but always extracted from previous artistic practice (Marín-Viadel, 2005, Roldán and Marín-Viadel, 2012). Printing techniques belong to a creative system based on a set of relationships in which one has to think and predict the outcome of the image in each step: drawing the matrix, the action and the paper. These are related to the concept of serialisation, the idea of multiplicity, the immateriality of the matrix, the materiality of the print, the creative intermediaries that modify the matrix, the instruments and tools, and their transformative effect on the image. In addition, the type of creation and the artist's personality also influence a construction process that is as interesting in itself as the final print. In relation to these concepts, in the following report we address issues related to creativity and the strategies designed from and for learning about engraving; what specific influences do printing processes have for the understanding/production of an image? How does this arts-based methodology contribute to students' learning of the visual arts in Primary Education?

KEYWORDS

Printmaking, Visual a/r/tography, educational context, photo essays, Art-based Research education



Visual abstract. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por ocho fotografías de la autora y una cita visual fragmento (William Blake, 1767)



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por cuatro fotografías de la autora

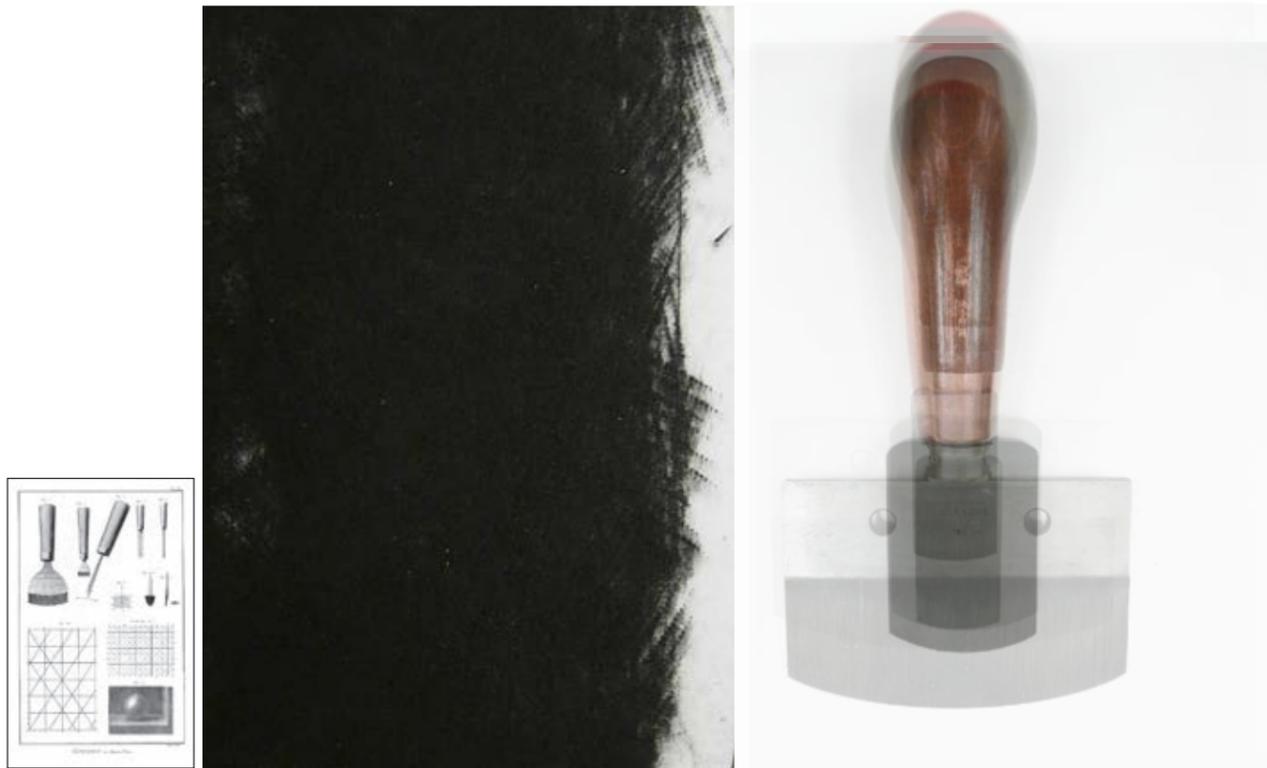
The Photo Discourse of this work is composed of successive Photo Essays and visual quotes in order to describe an artistic proposal based on the relationship between the printed image and folds in the paper. Printing techniques were chosen because they encourage students' skills to modify ideas and set new goals while carrying out the work. They also allow work to be done on certain types of problems that do not arise in any other field. Furthermore, as it is not a mechanical and rigid method, it offers the chance to think about the image during the process. In this dialogue, printing is like drawing, but with a mystery that stimulates artistic creativity in a different way because of the surprise element of the technique.



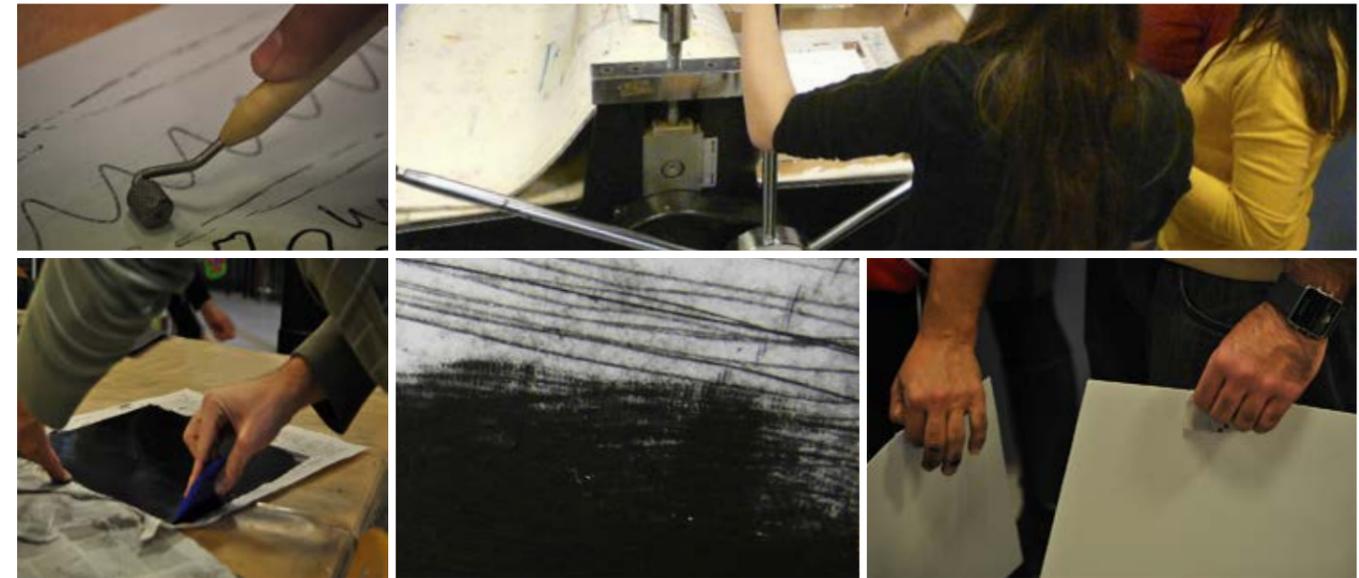
Media Visual. Palau-Pellicer, P. (2014) *Ruletas, graneadoras y rascador*. Compuesta a partir nueve fotografías de la autora.



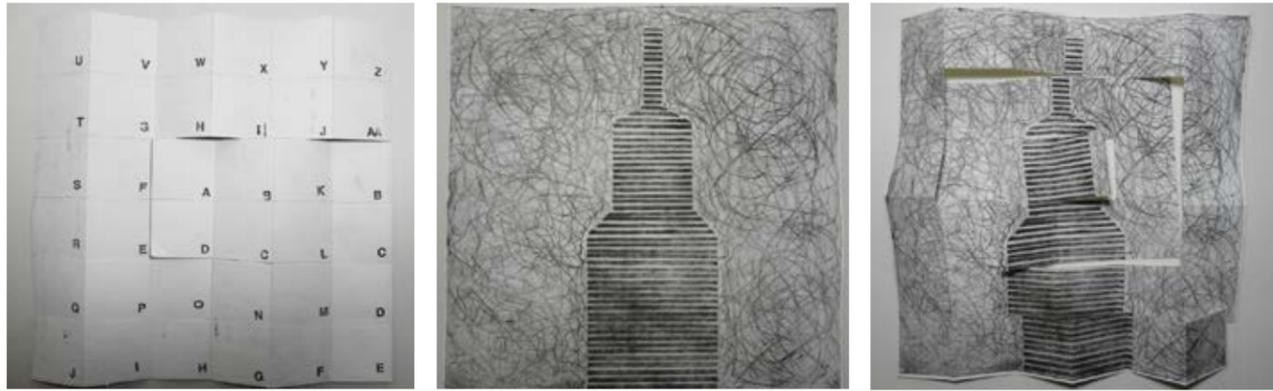
Media Visual. Palau-Pellicer, P. (2014) *Ruletas, graneadoras y rascador*. Compuesta a partir nueve fotografías de la autora.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) *Graneadoras*. Compuesto a partir de tres fotografías, un fragmento de un grabado de la autora y una cita visual de Abraham Bosse (1645).

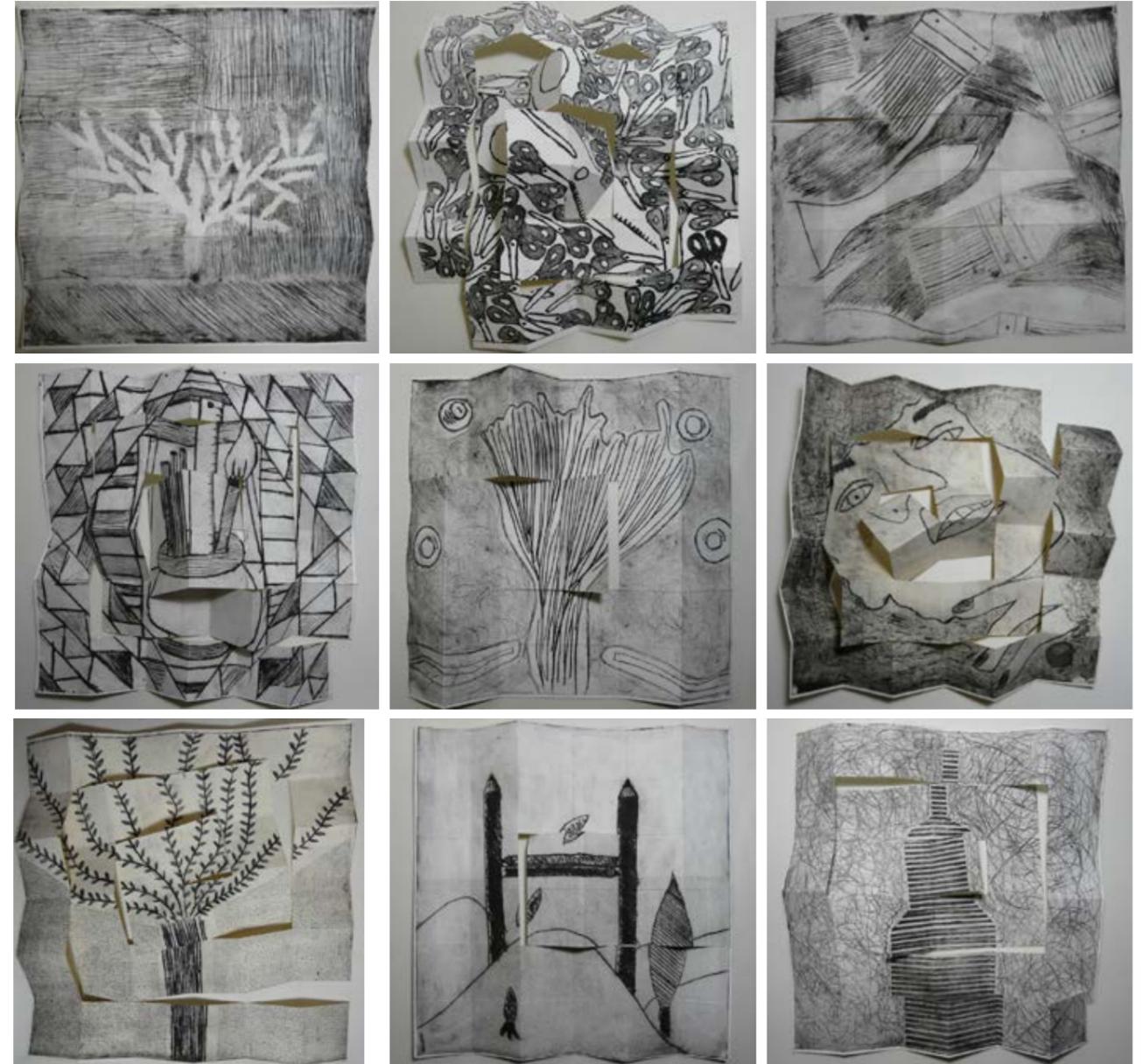


Fotoensayo narrativo. Palau-Pellicer, P. (2014) *Proceso*. Organizado a partir de cuatro fotografías y un fragmento de un grabado de la autora.

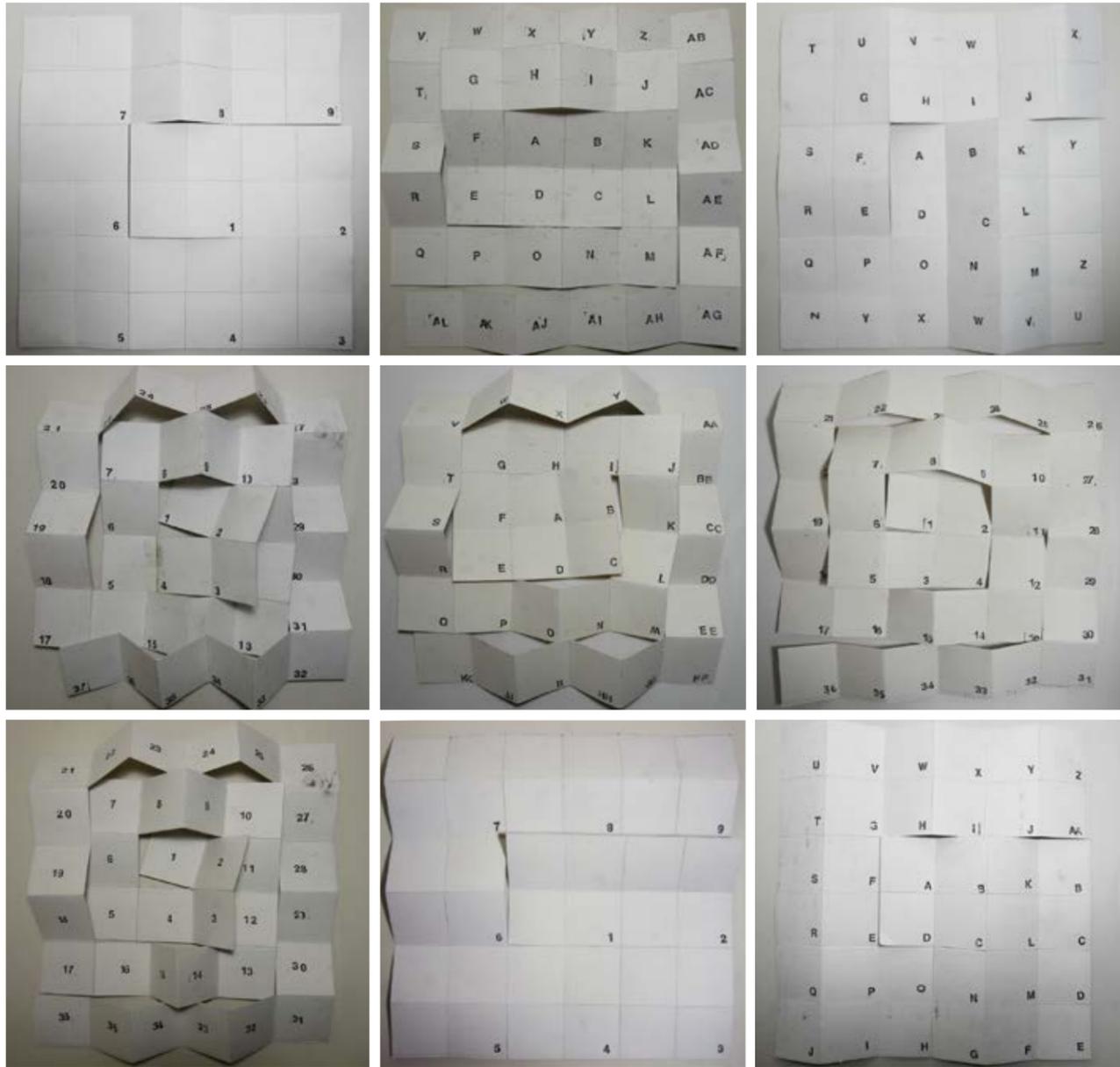


Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por tres fotografías de un grabado de una alumna.

Folding modifies the image; it transforms it into a surface with openings that leads us into three dimensions. By folding the surface, we enter the world of objects and movement; in this way the formal and symbolic potential of the folding operation become both plastic and poetic. The print, therefore, is no longer flat: a front and a back, a concave space and a convex volume appear. The image becomes an object, in an abstract space in which connections can be established between the material and the intellectual, the surface and the volume.



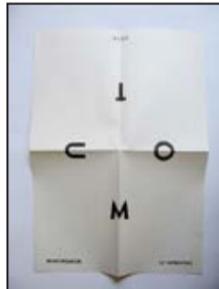
Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por nueve fotografías realizadas por la autora de nueve grabados plegados del alumnado.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por nueve fotografías realizadas por la autora de nueve grabados plegados del alumnado.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por tres fotografías de dos grabados de dos alumnas.

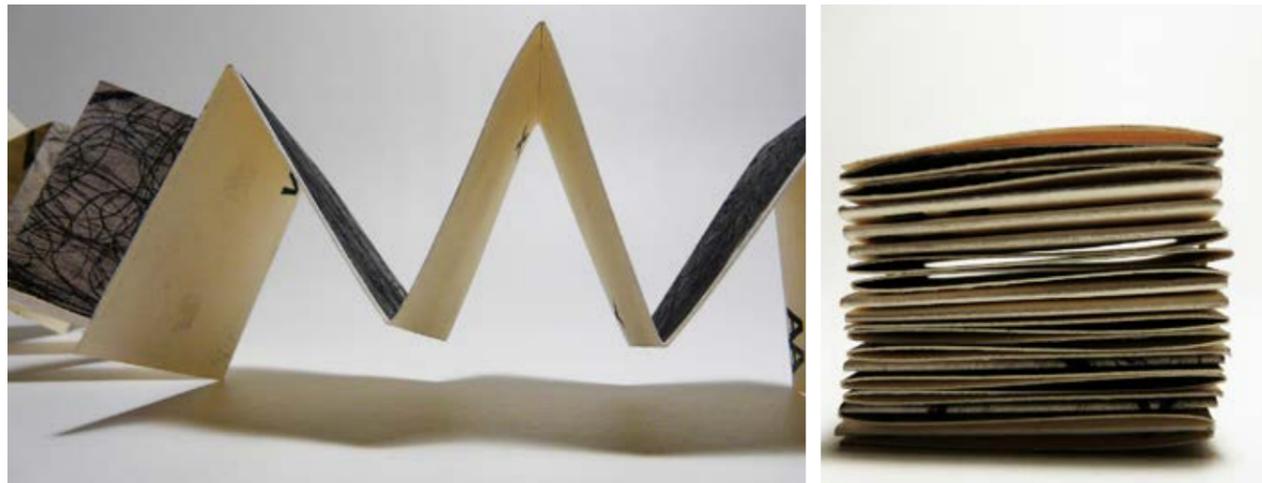


Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por una fotografía de la autora de un grabado de una alumna y una cita visual (Bernard Villers, 2004)



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por tres fotografías de un grabado de una alumna.

The idea of multiplicity is reinforced by folding the paper, the printed image therefore offers many possible answers, encouraging the students to think of different solutions. It also provides them with a space to explore the shape and nuances that make it individually expressive.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014)
Compuesto por dos fotografías de un
grabado de una alumna.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014)
Compuesto por dos fotografías de un
grabado de una alumna.



Fotoensayo. Palau-Pellicer, P. (2014) Compuesto por dos fotografías de la autora de dos grabados, uno propio (izquierda) y otro de un alumno (derecha).

REFERENCES

- BARONE, T., & EISNER, E. (2011). Arts based research. Los Angeles: Sage.
- IRWIN, R. L., BEER, R., SPRINGGAY, S., GRAUER, K., XIONG, G. & BICKEL, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
- IRWIN, R. L., & SPRINGGAY, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103-124). New York: Routledge.
- MARÍN-VADEL, R. (ed.) (2005). *Investigación en Educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- MARÍN-VADEL, R. & ROLDÁN, J. (2009). Photo essays and photographs in visual arts based educational research. *International Journal of Education through Art*. 6 (1) 7-23. DOI: 10.1386/eta.6.1.7_1
- PASTOR, J. (2011) Sobre la identidad del grabado. I Foro de arte múltiple. *Estampa Arte Múltiple 19ª Feria Internacional de Arte Múltiple Contemporáneo* (pp. 63-74)
- ROLDÁN, J. & MARÍN-VADEL, R. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. [Artistic Research Methodologies in Education] Archidona: Aljibe

4.7

HAPPENING

HAPPENING

Viaje a otro estado emocional.
Una experiencia de *happening* artístico multidisciplinar en Croacia y España

Journey into another emotional state.
An experience of an artistic multidisciplinary *happening* in Croatia and Spain

Fernando Perez-Martin
Universidad de Granada
fernandoperez@ugr.es
fersurfing@hotmail.com

Resumen

Este artículo trata sobre un *viaje* artístico y emocional que se desarrolla a través de un *happening* multidisciplinar. Un *viaje* en el que todos nos involucramos y participamos cambiando roles continuamente en el itinerario escénico entre el mundo de la luz y el mundo de la sombra. Un *viaje* grupal en el que los factores lúdico, creativo y experiencial están presentes en todo momento. El artículo comenzará presentando los antecedentes y las motivaciones de la investigación. Luego explicará la esencia de la actividad y describirá algunos preparativos necesarios para realizarla. A continuación mostrará visualmente cómo fue este *happening-viaje* en Croacia y en España y expondrá varios resultados artísticos y cualitativos obtenidos, donde se narra cómo se ha vivido la experiencia a nivel personal y grupal. Es de destacar que este *happening* multidisciplinar participativo es fundamentalmente experiencial y aúna artes visuales, dramatización, danza y música creando una sinergia muy especial. Es por ello que este artículo sólo podrá expresar una pequeña parte de lo que allí se vive.

Palabras Clave: *Happening* Artístico, Educación Artística, Sombra, Juego.

Extended Abstract

This article is about an artistic and emotional *journey* that is developed through a multidisciplinary *happening*. A *journey* in which we all get involved and participate by continuously changing roles in a ephemeral stage between the world of lights and the world of shadows. This is a collective *journey* where fun, creative and experiential factors are ever present. This multidisciplinary and participative *happening*, which was carried out in Croatia and Spain, is fundamentally experiential, joining visual arts, dramatisation, dance and music to create a very special synergy. This article will therefore only be able to express a small part of what is experienced during the activity.

1. BACKGROUND OF THE *JOURNEY* AND MOTIVATION FOR THE INVESTIGATION. This first section starts by noting that this research paper is part of a wider project that began in 2007 and has been developed in several countries. The motivation that moved me to investigate the *happening* was the realisation that this activity was consistently and repeatedly impacting the participants emotionally, regardless the context it was developed. I was surprised to see how regardless of cultures and/or place, participants felt to express themselves, connecting naturally with their emotions and integrating spontaneously into the group. The objectives of this research were: (a) to share this artistic and joyful educational experience; (b) to show the intensity in which this activity is experienced. I've used mixed methods to approach this research, blending *Case Studies* and *Visual Art Based Educational Research*. Since the *happening's* aim is to provide the participant with a different sensorial and artistic experience that encourages opening up, feeling free and connecting with other aspects of themselves, the importance lies in the process and not in any final artistic outcome.

2. *HAPPENING, SHADOWS, PLAY*. This part of the research puts in context the term *happening* as coined by Allan Kaprow in 1965 (as an artistic manifestation of multidisciplinary character carried out by the spectators), and what aspects are most relevant in the educational context that this particular *happening* is being developed. It also locates influences by the origins of the Shadow Theatre in Asia and its importance in countries such as Indonesia. It concludes by pointing out the relevance of playfulness in this activity.

3. *TWO STARTING POINTS, ONE SAME DESTINY*. Here it is shown the two contexts where the *happening* was developed in 2012; in one hand, through an international context in Croatia with university student participants from five European countries, and in the other hand, in Spain in a local context, with students from secondary education.

4. *PREPARING THE JOURNEY*. This section is divided into four parts. *4.1 Itinerary*: describes (with the help of a drawing) the circular dynamic of the activity. *4.2 Image. Projectors and slides*: explains the technical visual needs of the activity and *4.3 Sound*: explains the importance of the music and what types of songs are used. *4.5. Expectation of the participants*: outlines the importance of creating a mysterious atmosphere prior to the *happening*, where the participants are unaware of what, exactly, they are participating in.

5. *THE JOURNEY*. This section is divided into three parts. *5.1 Warming up motors*: explains what to do just before the *journey (happening)* starts, setting the participants into a joyful childlike state. *5.2 Circular path of encounter*: explains how we enter the space and how the circular flow of the activity is directed, placing emphasis on the continuous change of roles between being actors on one side of the screen and being spectators on the other. *5.3. The journey in images*: is the visual part of the article which shows several series' of pictures of the *happening* in Zagreb and Granada.

6. *IMPRESSIONS OF THE JOURNEY*. This part examines some responses given by the participants to a questionnaire after the activity which demonstrates the intensity of their experience of the *happening*. *6.1 Effects of the experience on a personal level*: the participants communicate adjectives such as: "happy", "joyful", "free", "inspired", "relaxed", "uninhibited", "enthusiastic", "creative", "energetic", "unworried", "relieved", "childlike"... expressing several issues in which this activity has affected them positively. It is interesting as well to mention that most participants in both places lost the notion of time. *6. 2. Effects of the experience on a group level*: with responses like: "the activity creates an emotion of unity, of equality", "we were dancing like everyone" (comment by a participant with special needs), "yes, everyone smiles, holds hands even though they've never seen each other, IT IS UNITY", and common words such as: "brotherhood", "interaction", "relationship", "feel the connection", "union", "cooperation"... *6. 2. Assessment of the activity by the participants*: mentions that the activity was ranked mainly as "excellent (10)" and "very good (8)" with comments such as: "it has been one of the best experiences of my life", "incredible", "I love it", "I haven't felt this free and relaxed in a long time", "thanks for this wonderful experience"... *6. 3. Comments on the activity by the organization where the happening was framed in Granada and Zagreb*: shows two written evidences of the excitement of the teachers that hosted the activity in each place.

7. *REFLECTION AS CONCLUSION*. The article concludes by stating that after observing the results in Zagreb and Granada and after doing this activity over 20 times in different places, the *happening does impact* the participants, generating feelings of happiness, freedom, openness, enthusiasm and at the same time, creating a very special group dynamic, and communicates personal reflections of why this might be, pointing out at the role of the physical and emotional atmosphere created, the synergy between music, dance, movement, colours, shadows, and dramatic play, and the fact that we get connected with our inner child, emotions, and possibly, with an ancestral aspect within us all.

Key words: Artistic *Happening*, Art Education, Shadow, Play.

1. ANTECEDENTES DEL VIAJE Y MOTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se materializó en el año 2012 pero la experiencia, los orígenes de la actividad, se remontan al año 2007 cuando empecé a realizar este *happening* en diferentes contextos. Este artículo es parte de una investigación más amplia en la que sigo trabajando en la actualidad. [1]

El motivo que me llevó a investigar este *happening* fue comprobar el impacto emocional que se genera en los participantes, independiente del contexto en el que se realiza. Anteriormente había realizado el *happening* en lugares como el desierto del Sahara o la ciudad de Hong Kong, obteniendo resultados muy similares. Era sorprendente como en culturas y contextos tan distintos, los participantes se sentían igual de libres de expresarse, conectando con sus emociones de forma natural e integrándose en el grupo espontáneamente.

Este artículo presenta las experiencias que tuvieron lugar en Croacia en un ambiente universitario y en España en un ambiente de educación secundaria.

Los objetivos principales de esta aportación son:

- a) compartir una experiencia educativa artística y lúdica
- b) mostrar la intensidad con la que se experimenta la actividad

La metodología utilizada para investigar estas dos experiencias es una combinación de *Estudios de Caso* y de *Investigación Educativa basada en las Artes Visuales*, aunque hay que destacar que en el presente artículo sólo se muestra una parte de los resultados encontrados.

La metodología de *Estudios de Caso* me ha permitido una inmersión total en los diferentes contextos estudiados para poder obtener una amplia muestra de datos concretos y a su vez una visión holística de los casos tratados. (Gutiérrez, 1998; Stake 1998) Los instrumentos de investigación que he utilizado han sido la observación participante y el cuestionario (con preguntas cualitativas y cuantitativas).

La metodología de *Investigación Educativa basada en las Artes Visuales* se enmarca en la intersección de dos orientaciones metodológicas. Por un lado, la "Investigación Educativa basada en las Artes" con autores representativos como E. Eisner y M. Day (2004) y por otro la "Investigación basada en Imágenes" con autores como J. Collier (1967) o J. Prosser (2003). Esta metodología me ha permitido usar las cualidades propias del conocimiento artístico y aplicarlos al ámbito de la investigación educativa y a su vez hacer uso del lenguaje basado en imágenes visuales (Marín-Viadel, 2005; Roldán y Marín-Viadel, 2012). Los instrumentos de investigación que he utilizado han sido la fotografía, el vídeo y el dibujo (aunque en este trabajo no se mostrarán éstos dos últimos).

En este *happening* multidisciplinar y lúdico lo que se busca es que el participante viva una experiencia sensorial y artística diferente para que así se abra y conecte con facetas de sí mismo que en otras ocasiones no aflorarían, empatizando y creando "arte efímero" en una dinámica de grupo. Es por ello que en esta actividad lo importante es el proceso experiencial y no el resultado artístico. El proceso es la obra.

2. HAPPENING, SOMBRAS Y JUEGO

El término *happening* lo acuñó Allan Kaprow en 1965 y se refiere a una manifestación artística de carácter multidisciplinar realizada por espectadores. Hay que tener en cuenta que el *happening* posee muchas similitudes con el *teatro de participación* porque los espectadores dejan de ser sujetos pasivos para formar parte de la obra efímera. Entre sus escritos es de destacar su libro “Environments, Assemblages and Happenings” publicado en 1965 en el que le da forma a este término dentro de un contexto artístico participativo donde el arte rebasa los límites tanto de la sala como de la propia concepción de participación. Esta conceptualización está corroborada en dos de las publicaciones tituladas “The education of the un-artist” del año 1971 y “Essays on the blurring or art and life” del año 1993. El *happening* como tal puede dar lugar a confusión dependiendo de los contextos y autores que lo empleen. Es por ello que quisiera clarificar que en este caso particular no hay que entenderlo como una “performance-obra” donde un artista transmite “su mensaje” a los espectadores. Tampoco se trata de un *happening* caótico donde a menudo se acababan rompiendo objetos (como algunos realizados por Fluxus).

Para esta investigación, dado su naturaleza educativa, nos interesa tanto los aspectos de participación, espontaneidad o expresión, como los aspectos transformadores, catalizadores de emociones e integradores entre personas. En el *happening* que proponemos, lo importante es la experiencia en la que todos somos artistas (actores-espectadores) y donde no hay un artista “principal” que lleve la batuta.

Este *happening* está basado en el ámbito de las sombras, enmarcando así la actividad en una atmósfera de misterio y sorpresa. Jorge Varela Calvo y Amparo Ruiz Martorell hacen una reflexión interesante que apela a lo interno y a lo puramente psicológico: “Al internarnos en el fascinante mundo del teatro de sombras nos ubicamos también entre la luz y la oscuridad, entre el reflejo del espíritu y la profundidad más oculta de la conciencia, entre lo que sabemos que es un espectáculo y una forma de magia que apela a la memoria ancestral”. (1986: 47)



Figura 1: Frey, Rodney (2009) *Balinese Wayang Shadow Puppet*. Cita Visual literal. Fotografía digital independiente.

Los orígenes del teatro de sombras se remontan al siglo II antes del Cristo en oriente. Unos apuntan que aparecieron en China mientras otros lo registran en la India. En ambos lugares tenía una vinculación espiritual y religiosa. En Indonesia, estando dominada por la India entonces, tubo una

gran importancia para la transmisión cultural. El teatro de marionetas de sombras, denominado *Wayang* en Indonesia, forma parte del *Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO*. [2]

Su importancia y respeto también puede apreciarse en que las Facultades de Bellas Artes de Indonesia ofrecen la especialización de *Wayang* en los últimos años de carrera, de la misma forma que se ofrece pintura o escultura. [3]

Otro aspecto que está presente a lo largo de todo este *happening* es el juego, su naturaleza lúdica es su esencia. Georges Laferrière, inspirándose en De Grandmond, describe el “juego lúdico” como: “Un momento privilegiado en el que el jugador experimenta el placer, la emoción, la sorpresa y la gratuidad, sin riesgo; un momento que permite vivir una creatividad incesante”. (1997: 166) Por otro lado en 1938, J. Huizinga acuñó el término “juego pedagógico” para describir una acción libre situada fuera de la vida corriente y carente de interés material, que se cumple en un tiempo y un espacio concreto (con orden y reglas) a fin de suscitar relaciones grupales.

3. DOS PUNTOS DE PARTIDA, UN MISMO DESTINO

Cómo puede observarse a continuación, los dos contextos donde se realizó el *happening* en el 2012 eran diferentes entre si. En Croacia el grupo era de 47 personas de cinco países que habían viajado a Zagreb para la ocasión en el marco del *Proyecto Europeo ART@muse*, mientras que en Granada se realizó en un contexto local en el horario normal de clase. En Granada además se integraron 5 alumnos de Educación Especial al grupo de 45 de Bachillerato. Pese a estas diferencias, la experiencia vivida y los resultados fueron muy similares.

Tabla1: Contexto del *happening* en Croacia y España

	CROACIA	ESPAÑA
LUGAR	Facultad de Educación. Universidad de Zagreb.	IES. Severo Ochoa. Granada
FECHA	15 de marzo 2012	30 de mayo 2012
ÁMBITO	Internacional	Local
Nº PARTICIPANTES	47	50
EDAD	20 a 33 años	15 a 19 años
TIPO DE GRUPO	Alumnos Universitarios de Facultades de Educación: - Universidad de Tartu (Estonia) - Artesis Hogeschool (Bélgica) - Haagse Hogeschool (Holanda) - ESESM-ISP Gaya (Portugal) - Universidad de Zagreb (Croacia)	Alumnos de Bachillerato: - Artes Plásticas - Artes Escénicas Alumnos de Educación Especial

4. LOS PREPARATIVOS DEL VIAJE

4.1 Itinerario

En este *happening* nos movemos durante todo el tiempo de forma circular transitando entre el mundo de la luz y el mundo de la sombra. En unos instantes seremos actores en el lado de la luz y el color y acto seguido seremos espectadores de nuestros compañeros en la parte opuesta, para un minuto después ser actores de nuevo, y luego espectadores y así sucesivamente.

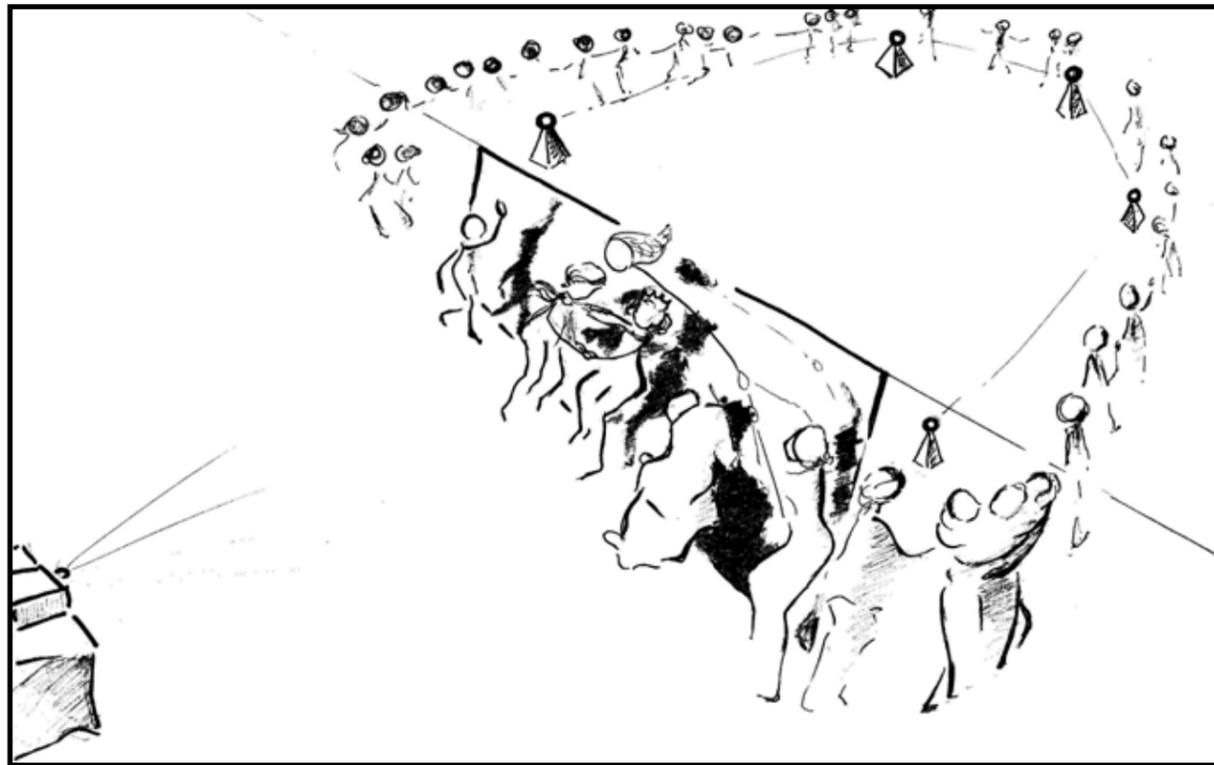


Figura 2: Anónimo (2012) [Esquema *happening* en Croacia] Bolígrafo y rotulador sobre papel 30 x 29,7 cm.

Para que el *happening* funcione lo mejor posible y podamos crear un lugar de improvisación libre y divertido, tendremos que tener todo milimétricamente preparado. Esta aparente paradoja caos/orden no es incompatible. Necesitamos una dinámica ordenada para que la actividad fluya y la gente se sienta motivada, y de esta manera, dejar espacio al “desorden creativo y libre” propio de la actividad.

4.2. Imagen: Proyectores y diapositivas

Color y movimiento son los recursos escénicos para crear la atmósfera específica que estamos buscando en este *viaje*. Para la realización del *happening* utilizamos dos proyectores de diapositivas tradicionales colocados en paralelo. Ambos deben incidir en el mismo punto en la tela que se haya colgada en medio de la sala para que parezcan un solo foco de luz con el mismo marco. La habitación debe ser lo suficientemente grande para que podamos movernos ampliamente y para que al proyectar la imagen correspondiente en la tela suspendida tenga ésta una dimensión de unos 3 metros de alto por unos 4 metros de ancho.

Las diapositivas están realizadas manualmente con elementos traslúcidos de colores. A la riqueza cromática y sugestiva que éstas crean, los facilitadores encargados de los proyectores podrán

agregar otros elementos de expresividad al pasar acetatos de colores, objetos traslúcidos o sus propias manos por delante del cañón del proyector. Al modificar temporalmente una de las proyecciones, la diapositiva del otro proyector se verá afectada, creando así efectos de veladura.

4.3. Sonido

En este *viaje* al mundo de las emociones nada mejor que la música para conectar con ellas. Las canciones que utilizamos en la realización del *happening* es la banda sonora de “El Rey León” (“The Lion King”-1994) dada su variedad musical, ritmo y expresividad. En ella encontramos canciones que nos hacen sentir parte del grupo como “El ciclo de la vida”, otras que nos hacen sentirnos felices como “Hakuna matata”, otras que nos transforman en malvados personajes como “Preparaos” u otras que nos conectan con la ternura como “Es la noche del amor”. Además de favorecer estos aspectos dramáticos, he constatado que “El Rey León” es una música con la que la gran mayoría de los participantes, grandes y pequeños, sienten conexión. Sea en Bélgica, Turquía o Hong Kong, todos los participantes responden positivamente a esta música metiéndose de lleno en el papel dramático. Sin duda tiene el valor añadido de lo conocido desde la infancia.

La música es el “hilo conductor” de la actividad y por lo tanto es de vital importancia para “transportar” a los participantes a través de este *viaje* artístico y emotivo. Después de unas cuantas canciones de “El Rey León”, usamos otras melodías que inciten al movimiento y la dramatización y que sean sugerentes para cada contexto, como el reggae, el soul, el rock and roll... También usamos composiciones de diferentes continentes porque nos hacen conectar con otros ritmos y culturas.

4.5. La expectación de los participantes

La actividad comienza varios días antes de la realización del *happening* en sí. Los alumnos son informados con bastante antelación de las necesidades del evento. Hay que ir vestidos con ropa negra y cómoda, traer dos pares de calcetines (para ir descalzos) y un elemento de disfraz (como por ejemplo un sombrero, peluca, capa, alas...). En ningún momento se les ha dado ninguna pista de cómo será la actividad. El título del taller será sugerente, pero nunca llevará la palabra “sombras” para no desvelar la esencia del mismo. Con esta incertidumbre y con las inusuales necesidades de este taller habremos sembrado la curiosidad y la expectativa en los participantes.

5. EL VIAJE

5.1 Calentando motores

El día de la actividad ha llegado y se respira emoción en el ambiente. Todos nos encontramos fuera del aula donde se realizará el *happening* y ninguno de los “viajeros” sabe a donde serán conducidos. Es nuestro papel crear un ambiente expectante y distendido donde nos sintamos lo más cómodos posible. Después de que los alumnos dejen sus mochilas y se pongan los calcetines (el disfraz se cogerá después) se hace una pequeña introducción cordial. Saludos de bienvenida y una pregunta de rigor a cada uno: *¿Cuántos años tienes?* Es el primer *striptease*, la edad. Les comunicamos que no pueden entrar con tantos años, esto es un juego para niños de no más de 5 años (psicológicamente vamos a hacernos niños, vamos a perder el miedo al ridículo, vamos a gozar como lo hace un niño). Tenemos una posibilidad. Aquí empieza el juego dramático. Se les invita a hacer una acción simbólica y con las manos quitarse todos esos años que nos sobran del cuerpo y tirarlos fuera de la sala o quemarlos en una hoguera imaginaria.



Figura 3. Celis, Luc (2012) [*Inicio Croacia*] Fotografía digital independiente.



Figura 4. Pérez Cuesta, Guadalupe (2012) [*Inicio Granada*] Fotografía digital independiente.

Aún fuera de la clase, se desenrolla una larga cuerda y se les invita a agarrarse a ella con una mano (como se hace en ocasiones con los niños pequeños para trasladarse con seguridad). La cuerda nos permite crear un nexo simbólico (y físico) de unión y a su vez entrar en el aula de forma ordenada. También nos permite crear un sentimiento de seguridad y de dejarse llevar. A los más tímidos les será de gran utilidad esta dinámica a la hora de empezar a soltarse.

5.2. Recorrido circular de encuentro

Dentro de la sala ya está todo preparado y hay un facilitador a cargo de la música y dos a cargo de los proyectores de diapositivas. El espacio está totalmente oscuro y sólo se aprecia la luz blanca de los proyectores impactando en la gran tela en medio de la habitación. La música (“El ciclo de la Vida” de “El Rey León”) empieza a sonar con buen volumen justo antes de que los alumnos entren en la sala. Se ha creado una atmósfera de misterio y sorpresa para propiciar el *viaje* a un “mundo” diferente.

La línea de alumnos (agarrados al hilo conductor, como niños que se introducen en un mundo desconocido) va entrando en la sala, desplazándose después junto a la tela para crear las primeras sombras. Se inicia un movimiento circular con todo el grupo. Es un movimiento constante durante todo el *happening*: ahora en la luz, ahora en la sombra, ahora observando, ahora siendo observado. Un movimiento que lleva en sí un cambio de papeles continuo entre ser actor y ser espectador. Dos espacios separados por el “kelir”, la tela, en un constante *viaje* entre dos mundos.

En las primeras “vueltas” (unidos aún con la cuerda y sólo con luz blanca en los proyectores) el facilitador iniciará los movimientos para que los participantes se vayan soltando hasta que espontáneamente vayan surgiendo sus propias acciones creativas. Comprobamos que los participantes van perdiendo la vergüenza en cada vuelta y que en todo el proceso no es preciso hablar. Al cabo de unas vueltas cuando ya estamos más sueltos, será un buen momento para abandonar la cuerda y añadir las diapositivas de color. Un tiempo después los facilitadores podrán introducir otros elementos plásticos y dramáticos en la actividad como aros de gimnasia y se les invitará a los alumnos a que cojan el elemento de disfraz que han traído.

5.3 El viaje en imágenes

A continuación se muestran un conjunto de imágenes visuales del *happening* en Granada y en Zagreb. El carácter vivencial y experimental es la esencia de la actividad. A priori nunca se buscan resultados visuales finales a modo de “obra artística” ni se prepara una escenografía para ser fotografiada. Las imágenes que se aprecian a continuación son el fruto efímero de una vivencia.



Figura 5: Ariza, Eloy (2012) [*Primeras sombras en Granada*]. Fotografías digitales.



Figura 6: Perez-Martin, Fernando (2012) *Primeras sombras en Zagreb*. Fotografías digitales.

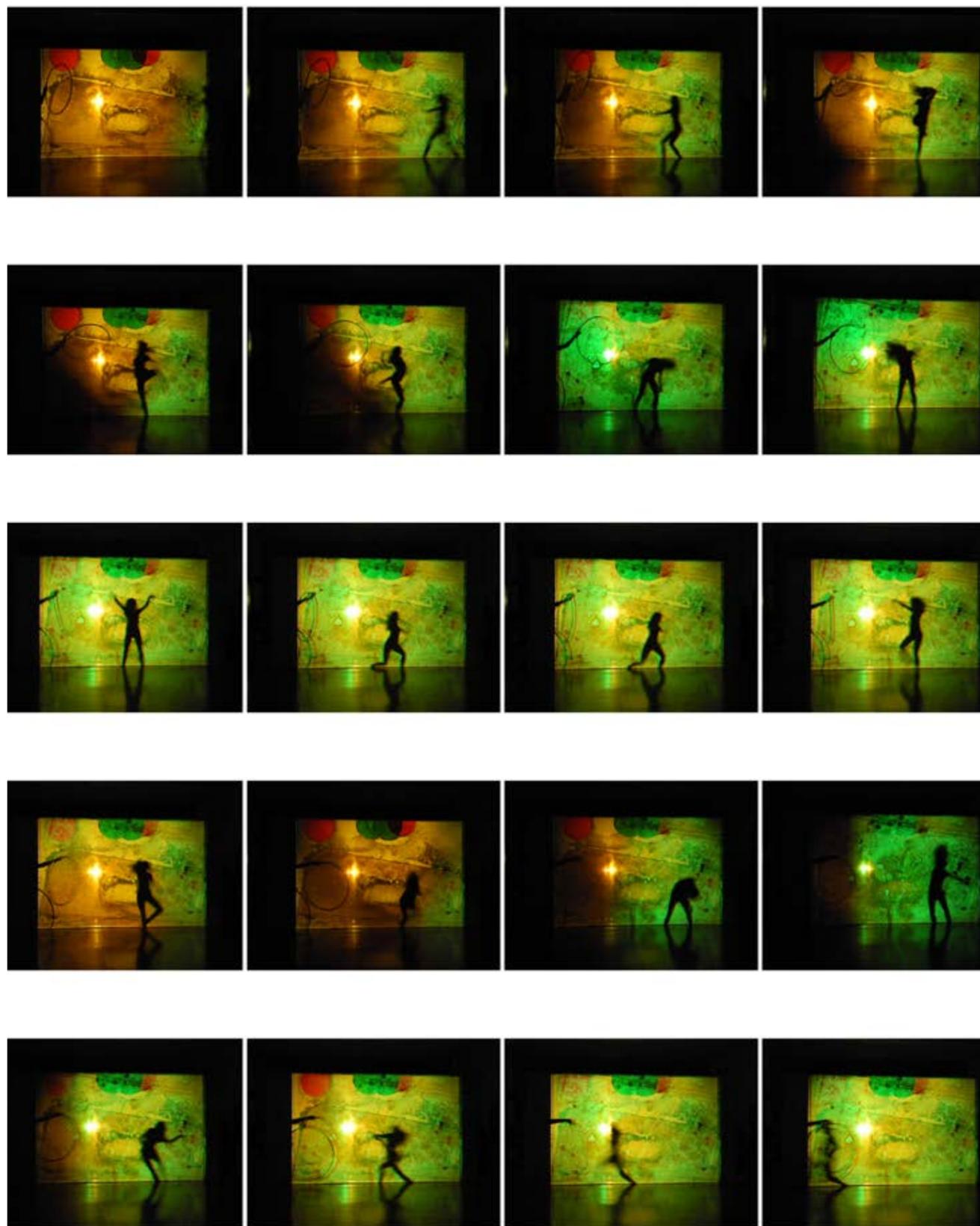


Figura 7: Perez-Martin, Fernando (2012) *Danza el color*. Serie fotográfica descriptiva compuesta por veinte fotografías digitales de Eloy Ariza.



Figura 8: Pérez Cuesta, Guadalupe (2012) [*Diversión en Granada*]. Fotografías digitales.



Figura 9: Perez-Martin, Fernando (2012) *Acrobacias en Zagreb*. Fotografías digitales.



Figura 10: Perez-Martin, Fernando (2012) *Dominó estrellado*. Serie fotográfica descriptiva compuesta por seis fotografías digitales de Guadalupe Pérez Cuesta.



Figura 11: Perez-Martin, Fernando (2012) *Ambos lados del Kelir*. FotoEnsayo elemental descriptivo a partir de dos fotografías digitales del autor.

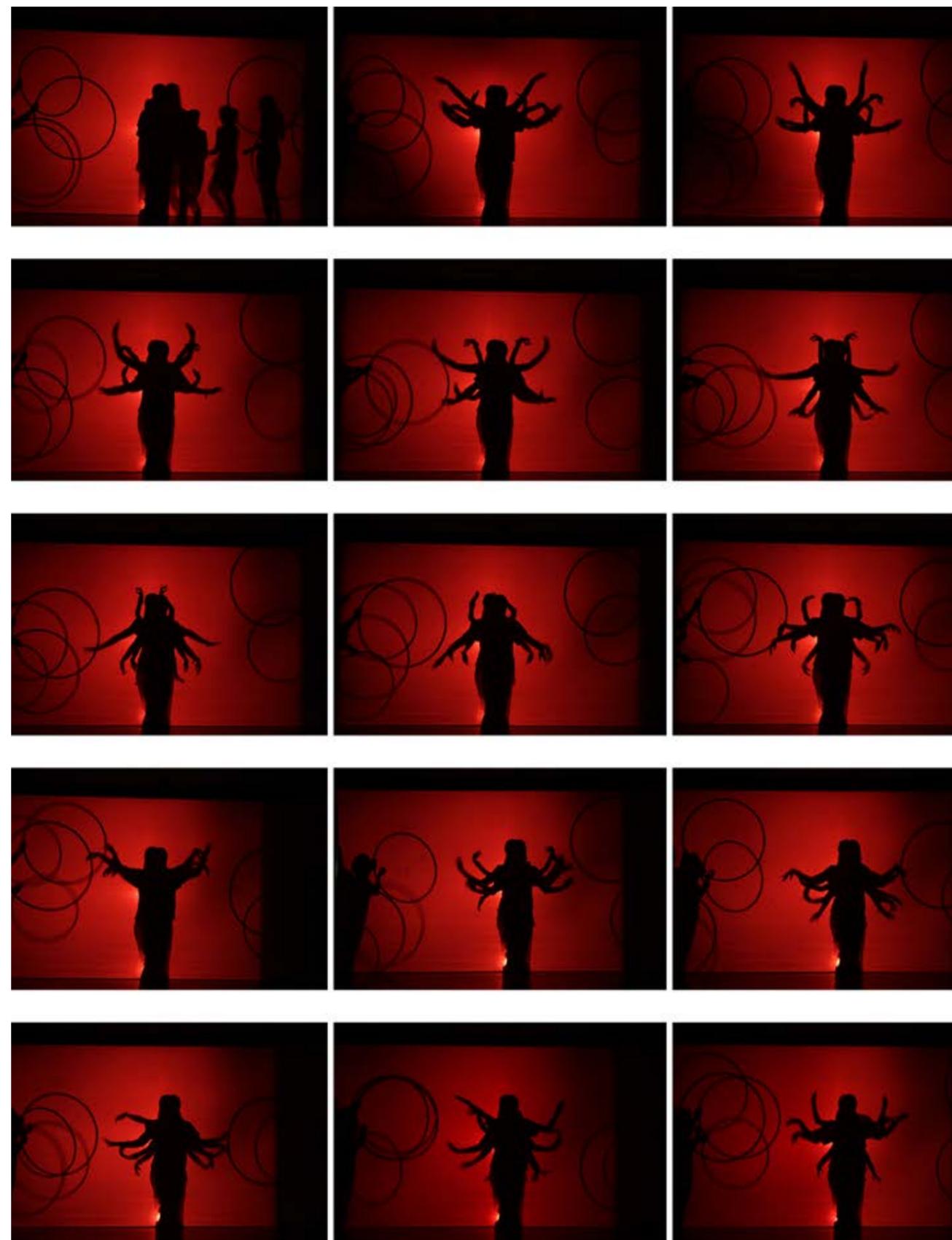


Figura 12: Perez-Martin, Fernando (2012) *India en movimiento*. Serie fotográfica descriptiva compuesta por quince fotografías digitales de Guadalupe Pérez Cuesta.



Figura 13: Pérez Cuesta, Guadalupe (2012) [*India en Granada*]. Fotografía digital independiente.

6. IMPRESIONES DEL VIAJE

Después de que el *viaje* llegara a su fin en Zagreb y en Granada nos sentamos todos en el suelo en un círculo para compartir lo vivido en una atmósfera distendida. En este momento se les pidió a los participantes que como “niños” (pues recordamos que sólo los niños pudieron participar en este *viaje*) contasen a través de un dibujo de niño como se han sentido en esta experiencia. Cuando terminaron se les pidió que realizaran un cuestionario de diez preguntas, tanto cualitativas como cuantitativas (donde se indagaba sobre el efecto que la experiencia ha tenido en los participantes a nivel personal y a nivel grupal, entre otras cosas). Después se estableció una conversación informal para reflexionar juntos y compartir cómo nos sentimos, cómo vivimos la actividad, como podríamos utilizarla en nuestros contextos, que importancia tiene el arte y lo lúdico en la educación, etc. A continuación se muestran brevemente algunos de los resultados obtenidos a través del cuestionario.



Figura 14: Perez-Martin, Fernando (2012) *Círculo de Impresiones Croacia*. Fotografía digital independiente.

6.1. Efectos de la experiencia a nivel personal

En la 1ª pregunta (*¿Cómo te sientes en esta actividad?*), en ambos *happenings* encontramos una gran variedad de adjetivos que muestran la riqueza y la intensidad emocional con la que se vivió: “feliz”, “alegre”, “contenta”, “libre”, “despreocupada”, “emocionada”, “inspirada”, “relajada”, “desinhibida”, “entusiasmada”, “creativa”, “animada”, “desahogada”, “divertida”, “energética”, “como una niña”. [4]

En las respuestas a la pregunta 4 (*¿En que crees que puede ayudarnos esta experiencia?*) y en algunas de la pregunta 3 (*¿Qué cosas destacarías de la actividad?*), podemos observar también muchos comentarios que expresan cómo vivieron a nivel personal la práctica y en que aspectos les ayudó. Algunos de los asistentes en Granada comentaron: “Soltarnos”, “relajarnos”, “integrarnos”, “perder la vergüenza”, “recordar que se siente sin nada de preocupaciones”, “sacar a nuestro pequeño niño de dentro”, “a conocernos más a nosotros mismos”... Y en Zagreb: “sentirme libre”, “dejar la timidez”, “confiar en mí”, “me hizo sentir cómoda y me inspiró a ser creativa”, “te ayuda a hacer cosas que no te atreverías en otro contexto”, “a ser nosotros mismos”... La gran cantidad de comentarios emotivos descritos nos indican que la actividad “movió” las emociones de los participantes hacia el bienestar y la felicidad.

El hecho de que la mayor parte de los participantes (94% en Granada y el 87% en Zagreb) *perdiesen la noción del tiempo* mientras realizaban el *happening* (pregunta 2) es un factor importante a tener en cuenta. Investigadores de referencia como el doctor Mihaly Csikszentmihalyi han dedicado décadas a estudiar los aspectos positivos de la experiencia humana como la alegría o la creatividad. En su famosa obra *Fluir: Una psicología de la felicidad*, el autor nos describe estos estados de conciencia y nos explica que los “elementos de disfrute” que encierran estas experiencias, nos llevan

a un proceso total de implicación con la vida, que el denomina “fluir”. Nos encontramos en un estado de plenitud donde estamos totalmente sumergidos en la actividad y perdemos la noción del tiempo (Csikszentmihaly, 1996). El conocido Sir Ken Robinson también nos habla del mismo estado donde somos plenamente felices y nos sentimos en nuestro lugar. El lo llama “estar en tu elemento”. (Robinson, 2011)

6.2. Efectos de la experiencia a nivel grupal

Observando las preguntas 5a (*¿Te has sentido unido al grupo?*) y 5b (*¿Tienen las actividades como esta el potencial para unir personas, crear sentimiento de grupo, contribuir a una cultura de paz?*) y también la pregunta 3 (*¿Qué cosas destacarías de la actividad?*) y la 4 (*¿En que crees que puede ayudarnos esta experiencia?*), podemos ver el gran número de respuestas que apuntan a la integración grupal que se crea a través de esta actividad. En Granada todos los participantes se sintieron unidos al grupo. En Croacia sólo hubo una persona que respondió negativamente. Las respuestas fueron categóricas en la naturaleza integradora de la actividad: “La actividad crea una emoción de unión, de igualdad”, “estábamos bailando como todos” (comentario de los participantes de Educación Especial), “sí, todo el mundo sonríe, se da la mano aunque no se hayan visto antes. ES UNIÓN”, “totalmente, me sentí como una del grupo desde la punta de mi cabeza hasta los pies”... Destacaron las palabras como “hermandad”, “interacción”, “relación”, “sentir la conexión”, “unión”, “cooperación”...

6.3. Valoración de la actividad por parte de los participantes

En ambos países, la mayoría de participantes calificó la actividad de “excelente”, seguido de “muy buena” dentro del baremo (“0 fatal, 2 muy mal, 4 mal, 5 ni si ni no, 6 bien, 8 muy bien, 10 excelente”), con comentarios como: “Ha sido una de las mejores experiencias de mi vida”, “increíble”, “me ha encantado”, “no me sentía tan libre y relajada desde hace mucho tiempo”, “gracias por esta maravillosa experiencia”...

Tanto por escrito en los cuestionarios como de viva voz bastantes participantes mostraron sus ganas de continuar con el *happening* y de repetirlo. Las caras alegres y distendidas, los gestos de amistad y unión, los abrazos y algunas lágrimas de emoción son los el mejores ejemplos de que algo significativo ha sucedido en este *viaje*.

6.4. Comentarios sobre la actividad por parte de la organización en donde se enmarcó el *happening* en Granada y Zagreb.

El profesor del Área de Artes Plásticas del IES. Severo Ochoa (Granada) y colaborador del *happening*, Jose Manuel Vigueras comenta sobre la actividad:

¿Qué te voy a decir del happening?, que fue ilusionante prepararlo, que fue inquietante al principio, que no he visto al alumnado más inquieto y participativo, que nos lo pasamos muy divertido y además aprendiendo muchísimas cosas. Aprendimos educación en valores, todos participamos sintiéndonos protagonistas, socializamos a muchos alumnos que solo se conocían de vista. Fuimos capaces de integrar al alumnado de Educación Especial. Los alumnos están tan motivados que están dispuestos a repetir la experiencia el próximo curso, y además se comprometen a implicarse en la organización. La actividad les ha ofrecido un nuevo medio expresivo y creativo. ¿Qué más se puede pedir a una acción educativa? Me ha parecido fantástico y puede darnos pie a experimentar en nuevas acciones para otras actividades venideras.

Ese mismo año, el Instituto optó por usar las fotografías del *happening* como portada y contraportada del anuario del centro.

El coordinador del Proyecto Europeo *ART@Muse*, profesor de teatro en la Artesis Hogeschool de Bélgica y colaborador del *happening* en Croacia, Luc Celis, comparte su reflexión:

El segundo día del proyecto en Zagreb tuvimos la actividad happening con todo el grupo. Hicimos esta actividad al principio del Proyecto Intensivo para que los participantes tuvieran una buena oportunidad de conocerse los unos a los otros. La actividad de sombras fue emocionante y muy divertida. Crearon una atmósfera y una tensión especial en el grupo a través del sonido, las luces y los movimientos-sobras en la pantalla. Todo el mundo se unió al círculo de movimiento creando sombras desde detrás de la tela. En pequeños grupos hicieron creaciones geniales y bailes divertidos con los materiales que habían traído con ellos.

Esta actividad creó una energía y una atmósfera que ayudó a aunar a las personas e inspiró la creatividad y el “feeling” de trabajar en equipo. Todo el mundo disfrutó mucho de esta velada. Los participantes salieron del gimnasio muy animados y contentos, y con un sentimiento de paz y de apertura los unos con los otros.

7. REFLEXIÓN A MODO DE CONCLUSIÓN

Después de observar los resultados obtenidos en Zagreb y Granada y después de haber realizado la actividad más de 20 ocasiones en contextos tan diferentes, he llegado a la conclusión de que este *happening* multidisciplinar *si* impacta a las personas generando sentimientos de alegría, libertad, apertura, entusiasmo... y que a su vez esto repercute a nivel grupal creando una dinámica muy especial de unión. Los motivos principales por los que creo que esta actividad mueve a los participantes son:

- El *happening* crea una atmósfera física y emocional muy peculiar que nos posibilita adentrarnos en otro estado. El ambiente misterioso y lúdico propicia una apertura interior, soltando lastre de miedos y preocupaciones. La energía de la música, más la fuerza de la danza y el movimiento, más el color, la luz y la sombra y el juego, crean una sinergia tan especial que nos abduce, nos hipnotiza y nos carga las pilas. Es la sinergia la que potencia y unifica la experiencia realizada.

- Este viaje nos conecta con el “niño” que todos llevamos dentro, ese desconocido niño curioso y feliz dispuesto a disfrutar del presente. Cuando hemos dejado espacio para lo “no racional” surge lo emocional que nos hace sentir libres y nos conecta con los demás de manera natural. Observo en cada experiencia realizada cómo esta sensación de libertad genera gran alegría y ganas de disfrutar en los participantes.

- La dinámica de sombras de esta acción se asemeja a un *rito de iniciación* en donde el participante tiene la posibilidad de “renacer” en cada vuelta. Nacemos cada vez que salimos a la luz. Intuyo que esto nos conecta con lo ancestral que hay en todos nosotros.

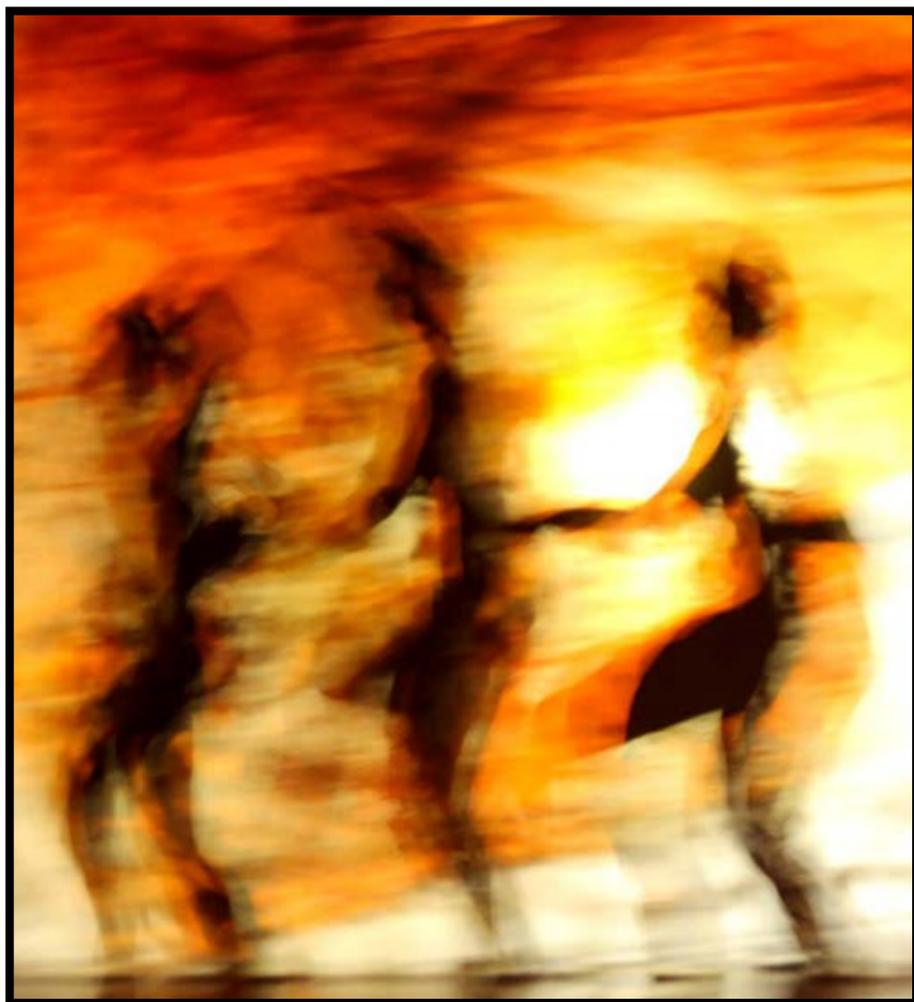


Figura 15: Pérez Cuesta, Guadalupe (2012) [*Rito ancestral*]. FotoConclusión. Fotografía digital independiente (detalle).

NOTAS

[1] Hasta la fecha he realizado el *happening* en varias partes de España y también en Bélgica, Holanda, Croacia, Reino Unido, Argelia, Sahara Occidental, China y Turquía.

[2] UNESCO. *Wayang Puppet Theatre*: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/00063>

[3] Fue una sorpresa aprender esto mientras estaba en Indonesia el año 2010. Allí conocí a Sawito, un *Dalang* (maestro de marionetas de *Wayang*) quien había realizado Bellas Artes en la Universidad en Yogyakarta y se había especializado en este área. Es una tradición respetada y a menudo familiar. Su abuelo había sido también *Dalang* y su padre era músico de *Gamelan*, los encargados de dotar de sonido al teatro de marionetas *Wayang*.

[4] Se usan los adjetivos en femenino aquí porque había mayor número de participantes mujeres en ambos *happenings*.

REFERENCIAS

Collier, J. Jr.; & Collier, M. (1967). *Visual anthropology: Photography as a research method*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.

Eisner, E.; & Day, M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: National Art Education Association & Lawrence Erlbaum.

Frey, R. (2009). *Balinese Wayang Shadow Puppet*. Fotografía digital. Recuperado de: http://www.webpages.uidaho.edu/~rfrey/220balinese_arts_and_dance.htm

Gutiérrez Pérez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.

Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial. [originalmente publicado en 1938]

Kaprow, A. (1965). *Environments, Assemblages and Happenings*. New York: Harry N. Abrams.

- (1993). *Essays on the blurring or art and life*. Los Ángeles: University of California-Berkeley.

- (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Marín Viadel, R. (Ed.). (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Prosser, J. (2003). *Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Rout-Ledge Falmer.

Robison, K.; & Aronica, L. (2011). *El Elemento*. Barcelona: Debolsillo.

Roldan, J.; & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Varela Calvo, J.; & Ruiz Martorell, A. (1986). *El actor oculto. Máscaras-Sombras-Títeres*. Castellón: Diputación provincial de Castellón.

AGRADECIMIENTOS

Mis más cordiales agradecimientos a Ricardo Marín Viadel por ayudarme a dar forma al proyecto de investigación en 2012, sus ideas y su tiempo. A Rosario Gutiérrez por revisar el cuestionario utilizado en Croacia y su disposición para ayudar. A Robert Stake por su tiempo y sugerencias para llevar a cabo los Estudios de Caso realizados. A Luc Celis por su inestimable ayuda en la logística, preparación y la realización del *happening* en Croacia. A José Manuel Viguera por su apertura y gran ayuda en la preparación y la realización del *happening* en Granada. A Guadalupe Pérez Cuesta y Eloy Ariza por sus magníficas fotos del *happening* de Granada. A Javier Romero Naranjo por sus esclarecedoras ideas sobre antropología y etnomusicología. También quiero agradecer especialmente al resto de facilitadores de los *happenings*: Granada: Amalia Mora y M^a José Moreno Zagreb: Vibor Lisjak, D. Martín, Irma Unušić y Vedran Markulin.

Este estudio se ha realizado en el marco de las *Becas y Ayudas de Formación del Profesorado Universitario (Becas FPU)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

4.8

ILLUSTRATION

ILUSTRACIÓN

A Subdued Palette: The Use of Colour and Illustrations to Access Memory in Life History Research.

Una Tenue Paleta: El Uso del Color y las Ilustraciones Para Acceder a Los Recuerdos en la Investigación de las Historias de Vida.

Anna Romanovska

OISE, University of Toronto
romanovska@gmail.com

Abstract

In this paper I describe an arts-informed visual methodology which I have developed to guide the structure for my doctoral dissertation and my life history study of Soviet Latvia.

Closely linked with emotion, beliefs and feeling, colour in many cultural settings is used to heal, to communicate, and to persuade. The colour wheel, which turns in a full circle, can also represent the full range of human endeavours and we can use colour to express how we feel, whether consciously or unconsciously. The world in which we live, and which we interpret for ourselves and for others, as well as the experiences that we accumulate as memories, all have colour as their essential property.

In my work the colours serve multiple purposes. They are used to retrieve autobiographical memories, which are then transcribed in words and illustrations; they inform my description of the cultural, societal and political world of Soviet Latvia; and finally, they guide the structure of the overall narrative itself. The text is illustrated with my own artwork, which serves to elicit obscure memories while illuminating emotions too complex to describe in words.

In a broader context, my research will provide insights into how artists under authoritarian regimes negotiate everyday life in a meaningful and creative fashion told through using arts-informed research methodology. My account is a valuable resource for educators who liaise with persons who lived or currently are living in oppressive circumstances and is contributing to the field of arts-informed research and adult education.

Keywords

Arts-informed research, colour, autobiographical memory, life-history research, Soviet Latvia.

Resumen Ampliado en Español

Este documento describe, ejemplifica y evalúa una metodología basada en el color que he desarrollado para acceder a recuerdos personales del pasado lejano.

En las investigaciones basadas en el arte, tanto el proceso de creación de una obra de arte como la obra misma fomentan un compromiso emocional y generan conocimiento. Además, cuando se combinan el color y la imagen, la obra de arte se convierte en algo mucho más evocativo y/o provocativo emocionalmente. Sin embargo, mientras que es sabido que se usa el color para evocar sentimientos, para controlar estados de ánimo, para comunicarse y para sanar a través de la arteterapia, el color, por su propia naturaleza, continúa eludiendo una definición estricta.

A efectos de mi trabajo, que se interesa con el uso del color para evocar y organizar recuerdos centrados en la familia, definiré “color” como un fenómeno visual que es creado e interpretado por la mente humana sin mediación del lenguaje, pero que en un contexto sociocultural puede ser usado como medio de comunicación para evocar fuertes asociaciones emocionales.

Personalmente, para mí los colores siempre jugaron un papel esencial en mi vida. Crecí en Riga, Letonia, rodeada por las pinturas de paisajes de mi abuelo y el trabajo de mi madre en el campo del diseño de vestuarios. Todo esto promovió en mí una aguda percepción y apreciación por el color. Años después, adquirí un conocimiento profundo de la teoría del color cuando enseñaba, a nivel de licenciatura, en Canadá. Como artista, me volví muy consciente de los poderes psicológicos, emocionales y simbólicos del color. Sin embargo, el reconocer que tiendo a despertar recuerdos de mis primeros años en la Letonia Soviética a través de las relaciones con los colores, fue un gran momento de autodescubrimiento. Ya fuera soñando, perdida en ensueños o completamente despierta, hallé que de vez en cuando surgían de manera espontánea en mi mente, fragmentos de recuerdos a colores. Si tenía mucha paciencia y actuaba con gran delicadeza, a su debido tiempo, podía llegar a revivir una experiencia ya olvidada mucho tiempo atrás. Para mí fue como si los recuerdos de los acontecimientos, la gente y las experiencias estuvieran suspendidos en campos de color traslúcidos. Si me concentraba en el fragmento de un recuerdo en particular, éste comenzaba a emerger del campo de color: al principio borroso y monocromático pero luego se agudizaba, volviéndose multicolor y animado.

Otras veces, encontraba un color ambiental que disparaba involuntariamente un recuerdo en retrospectiva. Un amarillo fluorescente vivo en el escaparate de un negocio de Toronto evocaba, por ejemplo, el recuerdo de mí misma calzando un par de zapatos amarillo brillante mientras caminaba por las calles de Riga. Este breve recuerdo epifánico comenzó una prolongada serie de recuerdos de la época en que yo era una estudiante allí.

Durante el período en el cual me encontraba organizando sistemáticamente las historias de vida de mi familia inmediata, también empecé a anotar mis recuerdos personales, prestando atención a los colores que los detonaban. A medida que ambas tareas comenzaron a convergir y luego a superponerse, me di cuenta de que el color podía, de hecho, servir como el principio organizador de mi propio trabajo en vías de desarrollo.

El campo de investigación que se ocupa de la recuperación de recuerdos y las memorias autobiográficas es muy extenso. Bastante menos investigación se ha dedicado a la forma en que el color puede ayudar en el proceso de la recuperación de recuerdos. Sin embargo, como elemento intrínseco de toda experiencia, parece razonable suponer que el color en sí puede facilitar la recuperación de recuerdos autobiográficos. El comprender la forma en la que se construyen los recuerdos autobiográficos y el papel que podrían tener los colores en la recuperación de dichos recuerdos puede, por lo tanto, ser de gran ayuda en la investigación sobre historias de vida informada por el arte.

Conway y Williams (2008) usan el término “*memoria autobiográfica*” para referirse a “nuestro recuerdo de episodios específicos, a la memoria episódica y al conocimiento conceptual, genérico y esquemático de nuestras vidas”. Los recuerdos autobiográficos, por lo tanto, pueden variar entre una categorización abstracta y conceptual hasta datos almacenados que son vívidos, específicos de un acontecimiento y próximos a la experiencia. Excepto por el caso de las estructuras abstractas que organizan períodos significativos a lo largo de la vida y los

acontecimientos más importantes, el almacenamiento de recuerdos autobiográficos es complejo y no lineal. Por ejemplo una historia de vida puede dividirse en periodos o bloques de tiempo secuenciales, centrados en la infancia, la educación y el trabajo, mientras que los recuerdos más episódicos que se encuentran dentro de estos bloques de tiempo pueden unirse entre sí de una forma partonómica en lugar de una estructura lineal o estrictamente cronológica.

Los períodos de vida encapsulan un período en la memoria y contienen representaciones de lugares, personas, actividades, sentimientos y objetivos comunes al período que representan. Los recuerdos de acontecimientos generales, por otra parte, son más específicos que los recuerdos de períodos de vida, pero no tan detallados y vívidos como los recuerdos episódicos. Los recuerdos de acontecimientos generales se refieren a una variedad de categorías del conocimiento tales como: “mi primer día de escuela” o “mi primer viaje a Moscú”. Algunos acontecimientos generales pueden actuar como puntos de referencia para otros, relacionados entre sí, formando así la base de mini-historias.

La memoria episódica proporciona un registro a corto plazo, específico y sumamente detallado de un momento presente. Los recuerdos de esta naturaleza pueden penetrar en el campo de la percepción sin control consciente, pero también pueden ser recuperados a través de técnicas introspectivas como las de C.G. Jung, pionero de estas técnicas.

Para poder ser retenida y almacenada a largo plazo, la memoria episódica tiene que estar integrada en la memoria autobiográfica. En el contexto de la autobiografía y la investigación de historia de vida, la memoria episódica proporciona las siguientes cualidades: es concreta, vívida y específica. De manera predominante, está representada a través de imágenes visuales, y la consciencia del recuerdo parece ser detonada o activada cuando un recuerdo episódico ingresa en la percepción consciente. En términos del modelo de Conway y Williams, se puede esperar que los recuerdos episódicos que son detonados de esta forma, despierten recuerdos de alto nivel de acontecimientos generales que ocurrieron dentro de determinados períodos de vida.

Desde la perspectiva de la actual teoría epistemológica, una estructura narrativa lineal que traza una sucesión de acontecimientos desde el pasado lejano al reciente es fundamentalmente incongruente con los modos de asociación a través de los cuales la memoria, el repositorio biológico del tiempo, procesa y almacena datos de manera efectiva. La investigación de mi propia historia de vida se centra en primer lugar en recuerdos episódicos ya recuperados que contienen un destacado componente de color. Sin embargo, divergiendo de estudios previos, también visualizo o contemplo intencionalmente una variedad de colores y matices para acceder a recuerdos episódicos que pueden permanecer aún sin recuperarse. En esta fase de mi investigación, que podría denominarse “ensueño guiado”, proyecto mentalmente los colores elegidos (junto con el blanco y el negro) para poder abrir caminos hacia el almacén de recuerdos pasados.

Desde un punto de vista subjetivo, al usar el ensueño guiado como una metodología de investigación es posible vincular mi propia paleta de colores idiosincrática con varios lugares, acontecimientos y objetos parte de mis experiencias durante la época soviética. Por otra parte, al emplear un lenguaje de colores para categorizar episodios del pasado, me es posible organizar los datos que surgen de las entrevistas grabadas y de las cartas familiares en una forma paralela a la manera en que la memoria realmente funciona. Ambas estrategias dan apoyo a una discusión

más general sobre el papel que jugaron los colores en la vida social y cultural de la Letonia Soviética.

Efectivamente, el ensueño guiado es un ejercicio en recuerdos aleatorios. Mientras que los resultados son prolíficos, también tienden a ser fortuitos en el sentido de que el estímulo de un único color puede evocar recuerdos de varios períodos diferentes de mi vida. Por este motivo, se necesita tiempo antes de que me sea posible convertir estas imágenes enredadas en arte.

Al principio es un gran desafío canalizar el flujo de la memoria de forma intencionada. Trato de concentrarme primero en los períodos de mi vida y luego, en una forma más bien lánguida, busco acontecimientos generales dentro de esos períodos. Rápidamente se vuelve obvio que la recuperación y estructuración cronológica de mis recuerdos autobiográficos no es la estrategia adecuada. En lugar de hacer eso, termino escribiendo y dibujando recuerdos tal y como aparecen, sin ningún orden en particular en mi mente consciente. Bosquejo en mi cuaderno y hojeo los álbumes de familia para acceder a recuerdos episódicos que fomentan la elaboración de mi historia. También observo y llevo un registro de mis sentimientos y de mis intuiciones a medida que estas crecen, tanto de manera visual como narrativa. De esta forma, mi diario artístico va de la mano con mi diario narrativo. En otras palabras, pinto algo que me impulsa a su vez a componer una narrativa. O escribo algo que me impulsa a pintar algo que parece estar vagamente relacionado con lo que acabo de escribir. Cuento historias, narrativas, y creo imágenes que le dan cuerpo a dichas narrativas. Y ambas acciones están interesadas en la articulación de experiencias. Esta sinergia entre el medio visual y escrito, me ayuda a desarrollar un argumento con un mayor sentido.

A través de diversos ejemplos ilustrados, demostraré en el texto completo como es que opera este proceso. Además de proporcionar un breve panorama del papel del color en la recuperación de recuerdos autobiográficos, estos ejemplos ilustran la forma en que puede usarse el color como un principio organizador para describir el contexto familiar, las estrategias de afrontamiento y los canales creativos que me ayudaron a convertirme en una artista de espíritu libre en los años del ocaso de la ocupación soviética. Es evidente que una reminiscencia lleva, por asociación, a muchas otras, haciendo que sea realmente difícil imponer una coherencia al material en general. Además, los actos de recordar y escribir son apropiados para detonar espirales reflexivos, en los cuales un recuerdo recuperado engendra investigaciones de archivo, las cuales, a su manera, estimulan más recuerdos.

Es completamente natural que, después de narrar las experiencias de la resaca y del dar a luz, uno tenga el deseo de adquirir conocimientos sobre el alcoholismo y las prácticas ginecológicas en la Unión Soviética. Afortunadamente he tenido una experiencia muy limitada con partos en matices rojos, de modo que sin importar cuán extensa sea mi investigación, puede que solo haya una escasa retroalimentación en cuanto a la recuperación de recuerdos adicionales sobre esto.

Los episodios relatados en el texto completo se encuentran ordenados cronológicamente: comenzando por el más temprano de mis recuerdos infantiles y culminando con mi traumática experiencia de parto. Este es recurso narrativo convencional. Tomando en cuenta la investigación de Conway y Williams, no se pretende replicar la forma en que los recuerdos episódicos realmente se almacenan. Pero una “clasificación cromática” donde se secuencian los episodios mecánicamente, del rojo al índigo (o al revés), no sería menos arbitraria. Si mi trabajo fuera tan solo un ejercicio privado, preferiría darle forma a la memoria episódica a partir del

modelo de mi propia paleta de artista: más bien desarreglada, con sus pinceladas y sus remolinos de colores parcialmente mezclados. Sin embargo, una presentación así se aventuraría mucho más allá de la investigación de historia de vida y hacia el terreno de la poesía, donde reina la ambigüedad y el lector disfruta de una completa libertad para conjurar significados.

Uno puede diferenciar, por un lado, entre una sensibilidad hacia *la forma* y por otro, una apreciación por el *color*. El investigador puede ser dirigido hacia el pasado olvidado, enfatizando cualquiera de los aspectos del mundo visible. Sin embargo, los colores que se retienen en la memoria tienen una cualidad transcultural y además son relativamente fáciles de reproducir en papel, mientras que las formas recordadas (que pueden haber sido distorsionadas con el paso del tiempo) son sumamente difíciles de ilustrar con formas que resulten significativas para lectores que no estén familiarizados con el paisaje cultural de Letonia (como en este caso). Por lo tanto, al enfatizar el color como la dimensión clave de mi mundo personal, espero que el lector se sienta más identificado con las experiencias de mi vida diaria, con mi abrumador dolor, con mi inspiración artística y con el radiante aroma de mi primer amor. También para descubrirse en el curso de mi narrativa está el hecho de que la muerte en Letonia no es menos negra que en cualquier otro lugar.

Palabras Clave

Investigación artes informado, el color, la memoria autobiográfica, la investigación de historia de vida, la Letonia Soviética.

Introduction – Colour as a Means of Memory Retrieval

“Colour only exists if it is perceived, that is to say if it is not only seen by the eyes, but also, and most importantly, apprehended and decoded by the memory, one’s knowledge and one’s imagination” – Pastoureau (2012, p. 170)

In reflecting upon my early years in Soviet Latvia, I noticed that I tend to rekindle memories by means of colour associations. Whether dreaming, lost in reverie, or wide awake, I would find from time to time that vividly coloured memory fragments arose spontaneously in my mind, and in due course a long-forgotten experience would come to life again. It felt to me as if memories of events, people, and experiences were suspended in translucent fields of colour like a fetus in amniotic fluid. If I focused upon a particular memory fragment, it would begin emerging from the colour-field like a shape-shifting ghost, blurred and monochromatic at first, then sharpening and becoming multi-hued and animated.¹ For example, the experience of giving birth to my first child strongly associates with the colours red and white, with a distinct emphasis on red. Summoning up a certain deep, intense, red hue helped me recall my experience of lying helplessly on white sheets in violent pain while bleeding copiously. Eventually I sketched the experience from an observer’s point of view, applying a liberal wash of that remembered arterial red (Figure 1).

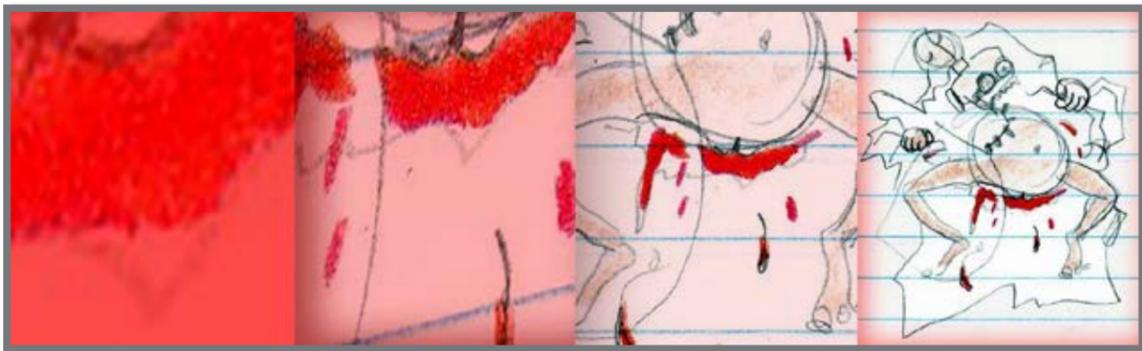


Figure 1: Anna Romanovska (2013) *Meditation on Red*. Paper, pencil, marker, digital.

At other times I would encounter an ambient colour that would involuntarily trigger a memory flashback. A vivid fluorescent yellow seen in a Toronto shop window evoked, for example, a memory of my wearing a pair of bright yellow shoes while walking down the street in Riga. My mother had purchased these shoes for me in Czechoslovakia in 1985 as a reward for my being accepted as a student at the Art Academy of Latvia. This epiphanic memory-flash opened up a prolonged series of recollections of the time when I was a student in the Art College, followed by a one-year study program at the Academy.

For me personally colours have always played an essential role in my life. I grew up surrounded by my grandfather's landscape paintings and by my mother's work in the costume design field, all of which fostered a keen sensitivity to and appreciation for colour. Years later, I gained a thorough knowledge of colour theory while teaching at the undergraduate level in Canada. As an artist I became very aware of the psychological, emotional, and symbolic powers of colour. It therefore felt quite appropriate to mobilize my knowledge of and passion for colours to awaken and retrieve memories of times past.

During the period in which I was systematically organizing the life histories of my immediate family, I also started jotting down my personal memories, taking note of the colours that triggered them. As both endeavours began to converge and then overlap, I realized that colour could in fact serve as the organizing principle for my own work in progress. In reviewing my gleanings to date, this current paper outlines, exemplifies and evaluates the colour-informed methodology which I have developed for accessing personal memories from times long past.

Defining Colour

In arts-based inquiry, both the process of creating an artwork and the artwork itself encourage emotional engagement and generate knowledge. Moreover, when colour and image are combined, the artwork becomes that much more emotionally evocative and/or provocative (Cole, 2004; Cole & Knowles, 2008). But while it is common knowledge that colour is used to evoke feelings, to control mood, to communicate, and to heal through art therapy (Bleicher, 2012; Fehrman & Ferhman, 2000; Feisner, 2006; Ludlow & Wilkins, 2009; Pastoureau, 2012), colour by its very nature continues to elude a strict definition.

Colour surrounds us and affects us on many levels, even if we seem unaware of its influence. The world in which we live, and which we interpret for ourselves and for others, as well as the

experiences that we accumulate as memories, for most of us, have colour as their essential property. Our sense of colour is linked to our emotions, so we can use colour to express how we feel, whether consciously or unconsciously. Our past and present life may be "coloured" by pleasant and unpleasant experiences. Often we use the language of colour metaphorically to interpret certain phenomena. A family member can be a "black sheep," a person can feel "blue," and we can turn "green" with envy. While we relate to colour almost on an instinctual level, in fact a complex set of cultural norms regulates the use of colour in public settings and ceremonial occasions. Thus, for most Westerners it is common knowledge that the colour *red* is associated with both danger and passion; nevertheless, it would be highly inappropriate for a bride to wear a scarlet dress to her wedding, even though this happy event could be thought of as a supreme expression of passion.

While the more popular explanation treats colour as electromagnetic waves that reflect or bounce back from an object and vibrate at different lengths and speed, in technical terms colour can be defined as the response of electrons at the surface of an object when in contact with electromagnetic waves extrinsic to the object (Fehrman & Ferhman, 2000; Finley 2002). The human eye can detect a portion of these atomic-level events, which is then interpreted as colour by certain regions of the human brain (Finley 2002). The human eye transforms those wavelengths in such a way that the brain interprets the processed signals as an array of perceived colour that constitutes a feature of the outside world. The narrow waveband that stimulates colour perception is known as the *visible spectrum* (Stone, Adams, & Morioka, 2006).

There are as many definitions of colour as there are disciplines or fields that deal with it (Pastoureau, 2012). Just as every culture interprets and perceives colour in different ways (Adams & Osgood, 1973), no two individuals will interpret a single colour identically unless they have access to an unbiased spectrometer. For example, if a group of twenty people were asked to imagine the colour *green*, indubitably their minds would conjure up at least that many different shades of green, ranging from the grass at their feet and the oak leaves above, through Christmas green, refreshing lime green, and delectable chartreuse, to bread mold, and repulsive pond scum. Among those twenty subjects there might even be someone who would recall the cool green waters of the Baltic Sea on a cloudy day. Colours by their very nature are unstable, context sensitive, elusive, ever changing, and ambiguous (Bleicher, 2012; Finley, 2002; Pastoureau, 2012). How a single colour appears depends on the surrounding colours and lighting conditions. Still, regardless of this ambiguity, in many cases "the prime function of colour is ... to classify: to associate, oppose, distinguish and create hierarchies; to classify beings and things, ... individuals and groups, places and times, ideas and dreams; and memories too" (Pastoureau, 2012, p. 171).

For the purpose of my work, which concerns the use of colour to evoke as well as organize family-centred memories, I shall define *colour* as a visual phenomenon that is created and interpreted by the human mind without the mediation of language, but which in a sociocultural context can be used as a means of communication to evoke strong emotional associations (Bleicher, 2012; Finley, 2002; Pastoureau, 2012).

Autobiographical Memory

The research field concerned with the investigation of memory retrieval and autobiographical memory is quite extensive. Conway and Williams (2008), Bergson (1896/1990), Frith & Frith

(1999), Jung (1964), Kwint (1999), Stewart (1999) are but a few researchers who have concerned themselves with the ways in which material objects, smell, taste, and sound affect memory. Research in the field of colour and emotions suggests that particular colours can also trigger memories of a specific person, place, or situation. It has even been argued that “most of what we see is based on the memory of colour – when and how we have experienced it before” (Feisner, 2006, p. 4). Such memories can be personal, cultural, or environmental (Birren, 1978; Palmer & Schloss, 2011; Simmons, 2011).

Rather less research has been devoted to the manner in which colour may assist the memory retrieval process. Much of this work has been done in the field of experimental psychology (Dzulkifli & Mustafar, 2013; Spence et al., 2006; Vernon & Lloyd-Jones, 2003; Wichmann, et al., 2002). However, for the purposes of life-history investigations, Kwint (1999) offers a useful point of departure in proposing that objects “furnish recollection, ... are instrumental to the formation of consciousness, stimulate remembering ... by serendipitous encounter, bringing back experiences which otherwise would have remained dormant; and form records: analogues to living memory, storing information beyond individual experience” (p. 2). As an intrinsic element of experience, it seems reasonable to assume that colour by itself can facilitate autobiographical memory retrieval. Understanding how autobiographical memory is constructed and what role colours could play in memory retrieval can therefore be of great assistance for arts-informed life history research.

According to Conway and Williams (2008), the term *autobiographical memory* refers to “our memory for specific episodes, episodic memory, and to our conceptual, generic, and schematic knowledge of our lives” (p. 893). Autobiographical memory may thus range from abstract and conceptual categorization to stored data that are vivid, event-specific, and experience-near. Except for the abstract structures which organize significant lifetime periods and major events, autobiographical memory storage is complex and non-linear. For example, a life story might be periodized in sequential time-blocks centred on infancy, education, and work, whereas the more episodic memories that fall within these time-blocks could be linked together in a partonomic fashion rather than in a linear or strictly chronological structure (Conway & Williams, 2008).

Lifetime periods encapsulate a period in memory and contain representations of locations, people, activities, feelings, and goals common to the period they represent. For example, a lifetime period such as “being a student at the art college” will consist of memories of people, locations, activities, emotions, and goals. In addition, a lifetime period will provide general evaluations of the era concerned, such as, “this was a difficult time of my life” or “this was the most creative period in my life.” Memories of general events, on the other hand, are more specific than memories of lifetime periods, but not as detailed and vivid as episodic memories. Memories of general events pertain to a variety of knowledge categories such as “my first day at school” or “my first trip to Moscow.” Some general events may act as reference points for other related general events, thus forming the basis for mini-histories (Conway & Williams, 2008).

Episodic memory provides a short-term, specific, and highly detailed record of a current moment. Memories of this nature can enter conscious awareness adventitiously, but they can also be retrieved by means of introspection. Jung (1964) observes that:

There are certain events of which we have not consciously taken note; they have remained, so to speak, below the threshold of consciousness. They have happened, but they have been absorbed subliminally, without our conscious knowledge. We can become aware of such happenings only in a moment of intuition or by a process of profound thought that leads to a later realization that they must have happened; and though we may have originally ignored their emotional and vital importance, it later wells up from the unconscious as a sort of afterthought. (p. 23)

To be retained and stored on a long-term basis, episodic memories have to be integrated with autobiographical memory. In the context of autobiography and life history research, episodic memory provides qualities of concreteness, vividness and specificity. It is predominantly represented in the form of visual images, and memory awareness appears to be triggered or activated when an episodic memory enters conscious awareness (Conway & Williams, 2008). In terms of Conway and Williams’s model, the episodic memories so triggered may be expected to awaken higher-level memories of general events that took place within the lifetime periods of my early life in Soviet Latvia.

From the perspective of current epistemological theory, a lineal narrative structure which traces a succession of events from the distant to recent past is fundamentally incongruent with the associational modes by which memory, the biological repository of time, actually processes and stores data. This is a situation that I can attest to on a personal level. For example, every time I travel back to Riga, my home town, it feels as if I have become a child again, albeit one who is enveloped at this point in an adult’s body. I delve deeply into the memory pool every time I return home. My grandmother’s stories resonate in my mind as I retrieve and reconstruct certain episodic memories. My mother is delighted to tell as many stories about Soviet times as she can possibly remember. Our stories overlap as we oscillate between different periods of time in our lives and between different experiential frames. My memories – retrieved purposely or popping into my mind involuntarily – refuse to string themselves one after the other in a lineal storyline, as if they were neatly hung sheets drying on a clothesline.

My own life history research focuses in the first place upon already retrieved episodic memories that evince a prominent colour component. But in a departure from previous studies, I also intentionally visualize and/or contemplate a variety of colours in order to access episodic memories that may remain as yet unretrieved. In this phase of my research, which might be termed “guided reverie,” I actually probe the colour spectrum (along with black and white) to open channels into times long past and forgotten.²

On the subjective side, by employing guided reverie as a research methodology, it becomes possible to link my own idiosyncratic colour palette with various places, events, and objects that I experienced during the Soviet years. On the other hand, by employing a colour idiom to categorize episodes from the past, I am able to organize the data derived from recorded interviews and family letters in a form that parallels the way in which memory actually functions. Both approaches provide support for a more general discussion of the role which colour played in the social and cultural life of Soviet Latvia.

In effect, guided reverie is an exercise in random remembering. While the results are prolific, they also tend to be haphazard, in that a single colour stimulus can elicit memories from many

different periods of my life. For this reason it may take some time before I am ready to turn these tangled images into art.³

Initially it is quite challenging to channel the flow of memory in a purposeful manner. I try focusing first on the time periods in my life. Then I scan languidly for general events within those periods. It quickly becomes obvious that the chronological retrieval and structuring of my autobiographical memories is not an appropriate strategy. Instead, I end up writing and drawing memories as they appear in no particular order in my conscious mind. I doodle in my sketchbook and browse through my family albums to access episodic memories that evoke further data (Figure 2).

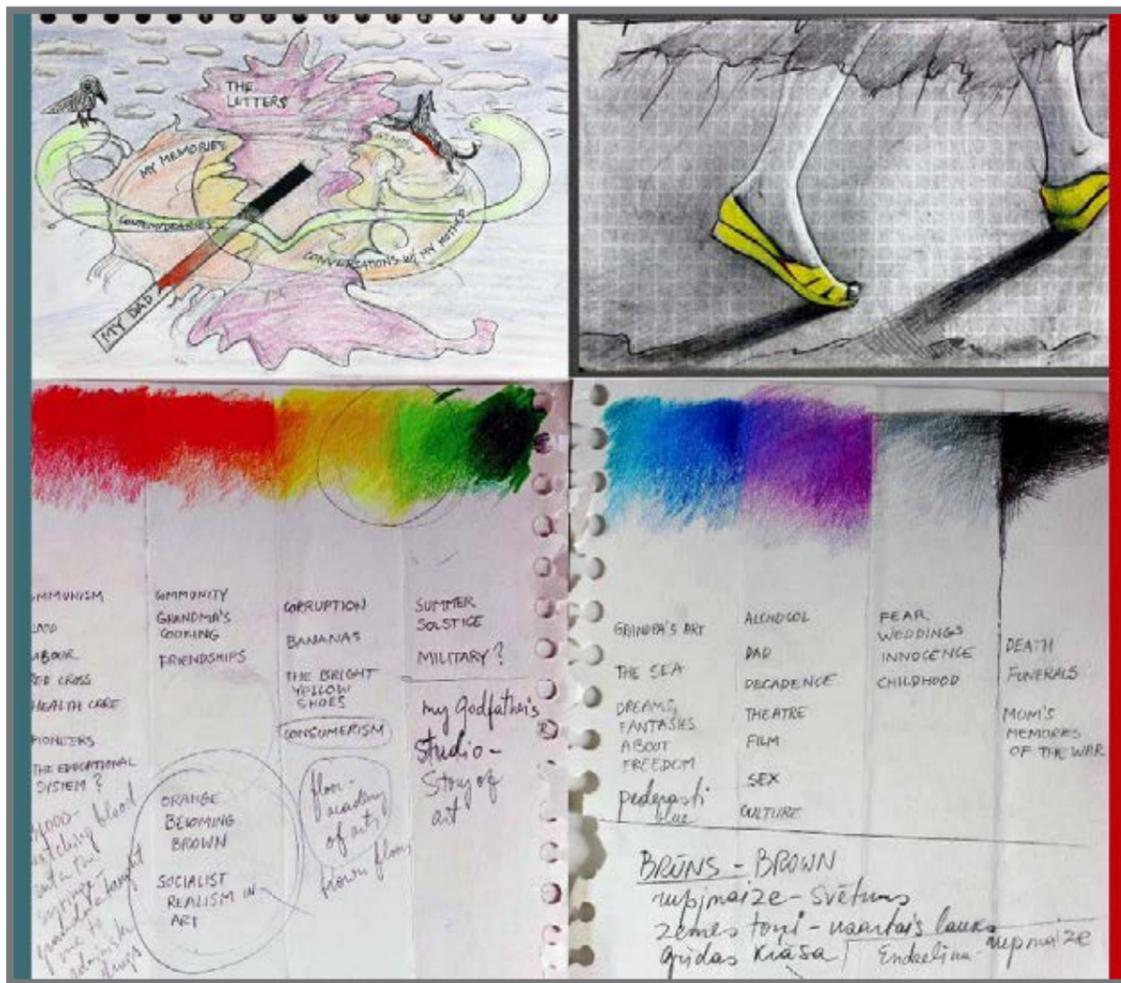


Figure 2: Anna Romanovska (2013) *From the sketchbook*. Paper, mixed media.

I also monitor and record my feelings and growing insights, both visually and narratively. In this way, my artistic journal goes hand in hand with the narrative journal. In other words, I sketch something which prompts me in turn to write something, Or I write something and it prompts me to sketch something that seems only vaguely related to what I have just written. I tell stories, which are narratives, and I make images, which embody narratives. Yet both acts

are about articulating experience. This synergism between the visual and written media helps me develop a more meaningful storyline.

The Mere Sight of a Madeleine – Work in Progress

“The sight of the little madeleine had recalled nothing to my mind before I tasted it” – Marcel Proust, Remembrance of Things Past

Judging from his labyrinthine masterwork, it would seem that Proust’s olfactory sense was exquisitely refined as a channel for accessing recollections of time past. For other creative souls the sense of touch may guide them confidently along the byways of memory, and there are also those for whom music opens up vanished worlds. When the eye performs a similar function, one can distinguish between a sensitivity to *form* on the one hand, and an appreciation for *colour* on the other. The researcher can be led into the forgotten past by emphasizing either aspect of the visible world. In the discussion that follows I will provide several personal narratives to demonstrate how the heightened awareness of colour can help retrieve memories from the dim vault of time.

White

One of my first preverbal memories that I remember vividly is associated with white (Figure 3). I was lying in a white open field with no boundaries. Everything beyond the white field was grey and fuzzy. I was completely naked, inspecting the pale, warm coloured extremities that I did not know belonged to me. It was so amusing to watch the little appendices that were attached to the larger limbs move around chaotically. It did not even cross my mind that I could control their movement. The extremities moved on their own, interacted, and it was a great pleasure for me just to observe them. I remember two giants, who appeared vaguely familiar and non-threatening, leaning over me. I heard sounds issuing from the giants which felt pleasant and assuring. I did not have words at the time to tell the two giants that I felt cold. Nor did I even know that I felt cold. It was more as if a cool breath was continuously blowing over me.

After a while I did not feel cold anymore. Then the freedom was taken away, the extremities disappeared, and I was rolled sideways back and forth. I felt firm touch, then another touch, after which I could not move anymore. This memory floats up easily every time I see white sheets.

Of course, it turned out that the two giants hovering over me were none other than my mom and grandma. Decades later, I know that most likely my two tenders had me lie on a white sheet that for a baby felt like a boundless field. I got changed most likely in a fresh diaper and was then swaddled once more. Since then white has tended to serve me as a symbol of innocence and cold, mixed with a bit of fear for the unknown.⁴

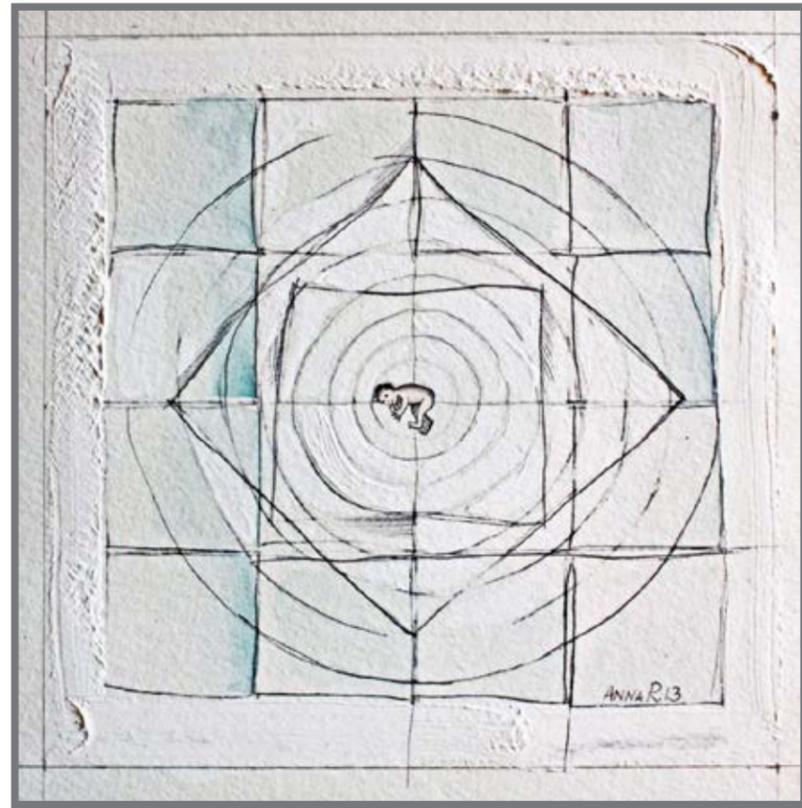


Figure 3: Anna Romanovska (2013) *The first preverbal memory in white*. Paper, mixed media.

Thus, under the rubric of *White*, which for me connotes innocence, fear, and virtue, I also recount my grandmother's grisly reminiscences of postwar occupation, arrests, and executions. As it came to pass, her stories made my own experience of interrogation at KGB headquarters in Riga all the more terrifying. During the interrogation (which concerned a trifling matter, as I realized afterwards) my mind froze in the apprehension of what could happen next. I was scared, confused, and deplorably vulnerable. Years later, the image of the trapped white unicorn came to mind as I remembered myself waiting in that barren interrogation room with its two-way mirrors. My illustration *Self-portrait as a Unicorn at KGB headquarters*, expresses visually that episode as I remember it (Figure 4).

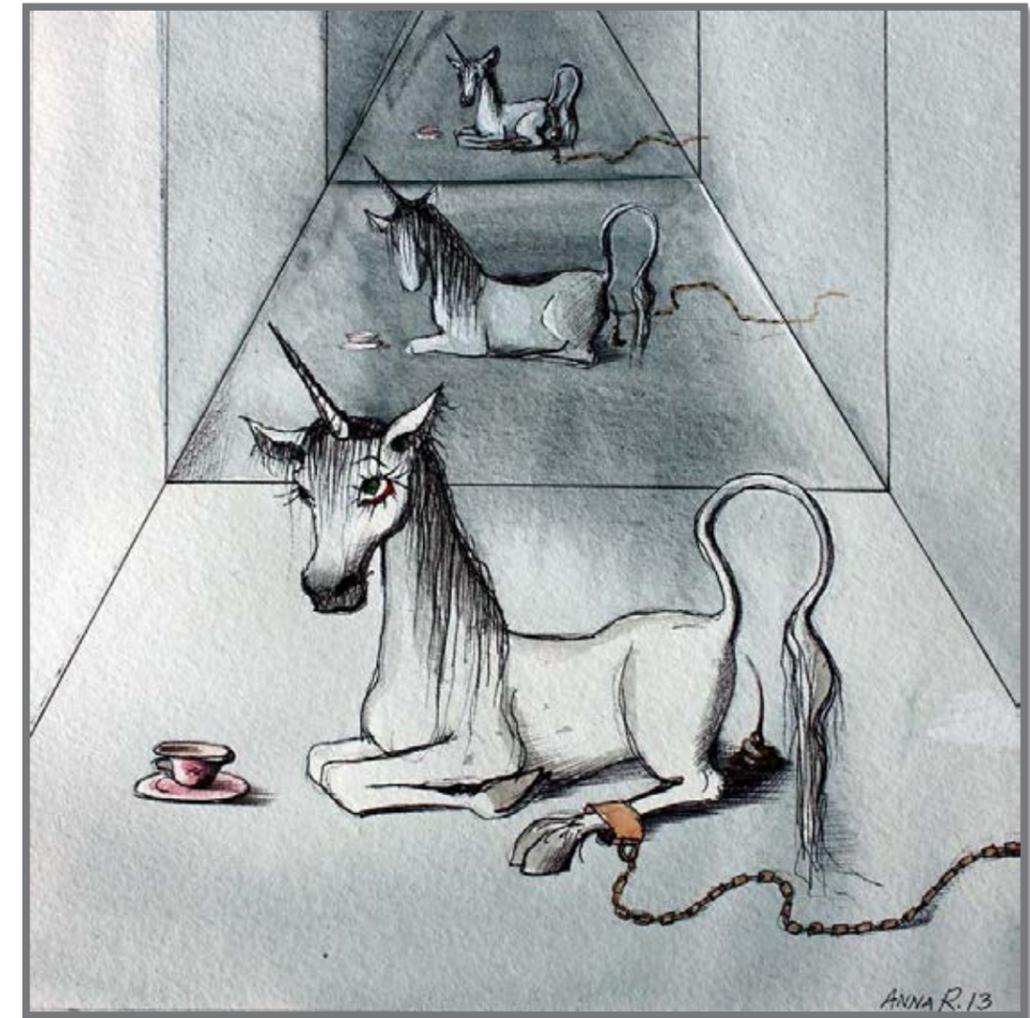


Figure 4: Anna Romanovska (2013) *Self-portrait as a Unicorn at KGB headquarters*. Paper, mixed media.

Fluorescent Yellow

There is a certain fluorescent yellow that brings to mind a pair of shoes which my mother purchased for me in Czechoslovakia in 1985 as a reward for my being accepted as a student at the Riga Art Academy. At the time there was a fierce competition to get into the Academy, which was considered one of the top art schools in the Soviet Union. Students from all the other Soviet republics applied for admission, knowing that only the most highly qualified would be accepted. This was in fact my second attempt. At that time no such colourful shoes would be available for the average soviet citizen, so my mother knew that this fluorescent yellow pair would delight me immensely. When wearing the shoes, I felt as if my feet were glowing, as if I had stepped in a benign radioactive puddle. The admiring and often envious looks from my contemporaries easily elevated me a foot above the ground while wearing those yellow shoes (Figure 5).

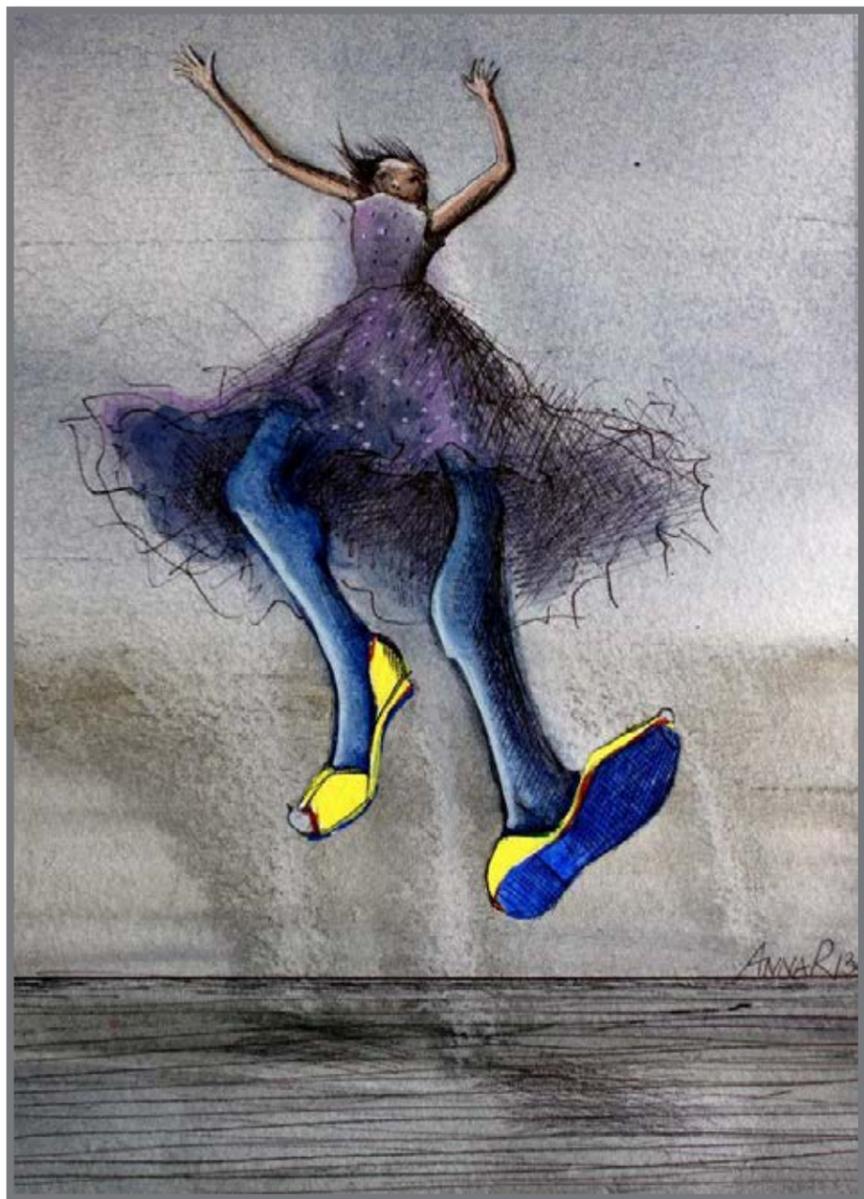


Figure 5: Anna Romanovska (2013) *The new shoes*. Paper, mixed media.

Radiant and vivid yellow was a colour rarely seen in the Soviet Union. According to a colleague at the Riga Technical University, there were no bright dyes, save perhaps red, available anywhere in the Soviet Union until the late 1970s (Personal communication, July, 15, 2013). This severely limited colour palette applied to all the industries that utilized colour for aesthetic purposes (automotive, home hardware, textiles).

The episodic memory of walking down the street in my yellow shoes on a grey and rainy summer day in Riga evokes further memories about my mother's work trip to Czechoslovakia. My mother was very fortunate to design costumes for the movie *Sprīdītis* (Piesis, 1985), one of the rare co-productions made with the Czech film studio. I remember her being so thrilled at the opportunity to see the costume warehouse in the film studio in Prague. We felt that times were changing, in the sense that my mother was not required to become a member of the Communist Party to work abroad (Figure 6).



Figure 6: Anna Romanovska (2013) *Self-portrait in the 80's with the yellow shoes and a cigarette*. Paper, mixed media.

Yellow like Bile

Another strong association which yellow triggers is that of piercingly painful hangovers. Specifically, a jarring yellow black spiral comes to mind, which turns into a dirty yellowish greenish nauseating tone when spun around. That was in fact the very colour of the vomitus that I produced while riding a trolley bus in Moscow after a night of heavy drinking in the railway sleeper car. Luckily, as my exit was at the next stop, I didn't have to listen to my fellow passengers chastising me with choice curses. The moment I left the trolley bus, another copious flow of vomit projected from my insides. This time it was of a yellow hue. It landed on a snowbank and I could not help but admire the almost luminous combination of crystal white and intense yellow. I remember this moment so vividly because it was one of my very worst hangovers, which nevertheless provoked a brilliant eruption of colour.

Did this tortuous moment cause me to reflect on my drinking habits? Hardly. I did not even remotely consider reducing the amount of alcohol I would consume. What other entertainment and/or escape from reality could I choose? A decent education was out of the question, since at that time I nihilistically rejected education altogether. Hobbies, then? My two main hobbies, drawing and reading, were actually quite antisocial. When I was ready to socialize, it was all about parties, engaging in obnoxious public and private activities with friends who loved to get drunk and show off. (Some folks in the West nowadays call such activities “performance art.”)

Looking back, I do not believe I was exactly bored. I knew that I was talented. I had entertaining friends and my life on the whole was good. On the other hand, I was haunted by my grandmother's stories of independent Latvia when freedom reigned. These stories were ever present in my mind, reinforced by information that I could access from abroad. Grandma's stories made me feel like a perpetual prisoner; and for me, to step out of Soviet reality on a regular basis via the power of alcohol offered an easy solution to my existential dissatisfaction.

Why did I not become an alcoholic? After all, I started drinking at around the age of 13 or 14, and when I finally entered the School of Applied Arts in 1980, I remember vividly wanting to become more popular and establish my place among the cool kids by appearing older and smoking cigarettes and consuming copious amounts of alcohol at parties. I made the grade in all three respects within the space of a year.

One of the most popular and reliable alcoholic beverages in Soviet Latvia and the Soviet Union was vodka. It was assumed that vodka is the safest booze to drink. We would say that vodka was “clean”, or that vodka was a “clean drink”, because any other drink could be tampered with easily. To throw a successful party, there would have to be at least a bottle of vodka per guest - or “a bottle per muzzle” (*pudele uz purna*), as the Latvian saying goes. If there was less than a bottle per muzzle, it was not worth holding a get-together (Figure 7).

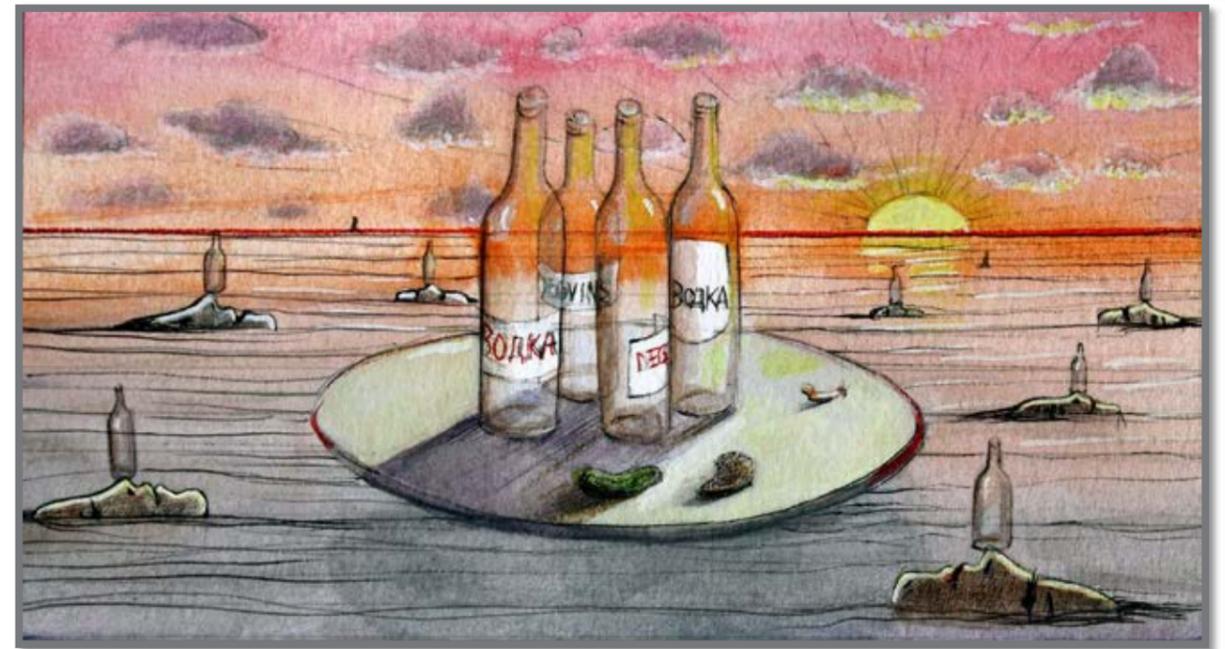


Figure 7: Anna Romanovska (2013) *A bottle per muzzle*. Paper, mixed media.

Red

Imagine a Holstein cow with its white hide covered randomly with black irregular patches. (Or is it perhaps the other way around?) Now imagine those black shapes turning red. I felt just like a blotchy red Holstein when tossing in the hospital bed, about to give birth to my first child at the age of 23. The whole ordeal took 12 hours.

Morning of April 10, 1988. Contractions are starting and I am scared. My baby is two weeks overdue and according to the ultrasound reading, he is equipped with an enormously big head. I am anxious every time I try to imagine how wide my pelvic bones will have to spread to let the boy emerge. I know there are no hinges down there between my legs, so how's my so-called birth passage going to open? And what's going to happen with my bowels? As the boy squeezes out, won't the pressure squeeze out loads of excrement, as from a toothpaste tube? My mom keeps trying to comfort me. “Don't worry,” she says, “it's not going to stay in there, it will come out one way or another.”

In the Soviet Union everyone was taught the art of bribery from an early age. A little extra income or a casual gift nicely supplemented what were generally very meagre professional salaries. The same went for government officials and those in the retail sector. Just before reaching the hospital, I realized with alarm that I had neglected to bribe the gynecologist and the nurses on staff.

Upon arrival at the hospital around noon I am asked to strip down. The nurse notices my pubic hair and tells me that she is going to shave it and that I must take a shower. I am having painful contractions already, but my whining is curtly dismissed. I am led to a small cold stall paved with pale green tiles and left there alone with the instruction to shower. I stand naked with my

enormous belly, shivering from the cold and rattled by an occasional contraction. This feels like a classic Kafkaesque moment. I realize that I might get in big trouble since I haven't paid the bribe. I so want this to be over and I so dread the process.

After the shower I am given a short piece of white garment that barely covers my belly. I am led to another small room with two beds and asked to lie down and wait. I am strongly encouraged to go for a pee, which I cannot imagine doing, as I can hardly walk. There is another woman in the room having contractions. She peeks at me sideways and then totally ignores me. At this point the pain is coming in turbulent waves. It feels like my eyeballs are popping out and my spine is cracking in pieces. I cease to exist as an individual. I feel as if I have moved into an animal state, just fighting for the survival of my flesh. My skeleton is playing tug of war with my flesh. Then blood starts seeping out of me – yes, that rich red liquid has decided to vacate my body (Figure 8).



Figure 8: Anna Romanovska (2013) *Self-portrait as a cow*. Paper, mixed media.

I start rolling sideways on the bed. The sheet puckers up and my blood creates intriguing puddles and smears against the white backdrop of the hospital sheet. I spill all over. I start looking like a painting created by a misogynist expressionist – *Pregnant Nude Overcome by Contractions Laying in a Pool of Blood While Her Flesh and Bones Fight It Out*.

The nurse comes to check on the woman lying on the other bed. She is obviously struggling, but somehow she manages to keep the blood inside her body.

I get in trouble for making a mess. The nurse calls me a pig for staining the white sheets. I am perplexed – what is the alternative? How can I stop my blood from seeping out? I remember again that I have not bribed the nurse and I humbly apologize for carelessly staining the sheets. Never before in my life have I had to be humble. I grew up spoiled, talented, and attractive. I indulged in a decadent lifestyle, I flaunted my ability to create beautiful art, and I attracted a host of devoted fans. I indulged in my entitlements as a third-generation artist in my little homeland.

But now it's time for humility. Forget my life. It does not exist. What exists is pain, flesh, bones, seeping blood, and my son, still stuck inside my ripping flesh. I beg for assistance. *Nurse, can you hold my flesh together? It feels like it's ripping at the seams*. In no time I learn how to be humble.

The nurse asks if I had a chance to have a pee. "You must go for a pee," she insists. I just stare at her. Then the next convulsion comes. A 9.0 magnitude bodyquake throws my torso in a tight arch. More blood leaks out – sorry, nurse, no I cannot go for a pee. The nurse watches me for a moment and then calls for help. It turns out I have been lying in the bed for 10 hours already without food or drink. A doctor comes in and checks my blood pressure, which is apparently skyrocketing. She injects some medicine in my butt. She tells me that this will speed up the labour. She is concerned that my water has not broken. She seems to care. I get wheeled into another room with pale green tiles, and there I am lifted on the table.

During one of the pushes I feel a sharp pain in my crotch and crackling sound. Someone cuts my perineum to open up more space for my son's big head. It's all blurry, I am a pushing animal, I am made for pushing, and nothing else. I push, push, and push. I am not going to do anything else in my life, just push, never-endingly.

I am wrong of course. Out he comes. They put him on my chest. He maybe can hear my tired heart still beating wildly. To me he seems like a slimy pink octopus. For the moment I am not capable of connecting to my son. My body melts into the table, I throw my head back. I see a clock on the wall. It reads 12 midnight.

Concluding thoughts

"Reverie shifts blocks of thoughts without any great worry about following the thread of an adventure. In that is it much different from the dream which always wants to tell us a story." Gaston Bachelard, *the Poetics of Reverie*, p. 106

In addition to providing a brief overview of the role of colour in retrieving autobiographical memory, the above examples should illustrate the way in which colour can be used as an organizing principle to describe the familial context, coping strategies, and creative outlets

which enabled me to become a free-spirited artist in the twilight years of the Soviet occupation. It is evident that one reminiscence leads by association to many others, making it difficult indeed to impose coherence on the material overall. Also, the acts of remembering and writing are apt to trigger reflexive loops, whereby a recovered memory engenders archival investigations, which in their own way stimulate further recollections. It is quite in the order of things that after narrating the experiences of hangover and childbirth one would wish to acquire knowledge about alcoholism and the practice of gynecology in the former Soviet Union. Fortunately I have had very limited experience with red-hued childbirths, so no matter how extensive my research, there may be only meagre feedback in terms of further memory retrieval.

The episodes recounted above happen to be ordered chronologically, beginning with my earliest infantile memory (white) and ending with my harrowing experience of childbirth (red). This is a narrative expedient to which I am not fiercely committed. In light of Conway and Williams' research it does not pretend to replicate the ways in which episodic memories are actually stored. But neither am I convinced that a chromatic order, in which the episodes are mechanically sequenced from red to purple to blue (or the reverse), hews any closer to the actual structures of memory. In fact, if truth be told, I would prefer to pattern memory retrieval on the model of my own rather messy artist's palette, with its dabs and swirls of partially mixed colours arranged in no compelling order. Yet such a presentation would venture well beyond life history research into the realm of poetry, where ambiguity reigns.

The colours retained in memory have a transcultural quality and are moreover relatively easy to reproduce on paper, whereas those remembered forms (which may have been distorted by the passage of time) are exceedingly difficult to illustrate in ways that are meaningful to readers unfamiliar with (as in this instance) Latvia's cultural landscape. Thus, by emphasizing colour as the key dimension of my personal world, I expect that the reader will better resonate with my experiences of everyday life, with mind-numbing sorrow, with artistic inspiration, and with the radiant bouquet of first love. Also to be discovered in the course of my narrative is the fact that death in Latvia is no less black than anywhere else.

Notes

1. The colour terminology used in this paper is as follows:

Hue: The brightest and most intense state of a colour; e.g., a yellow hue would look like a buttercup in bright sunlight.

Tone: A hue mixed with grey; e.g., a yellow tone would look like faded plywood or a piece of amber. Tone is not necessarily dark, because it could have a substantial amount of white with just a bit of black admixed.

Shade: A colour mixed with varying amounts of black; e.g., a blue like that of the midnight sky, or a green that resembles wet moss on a rainy day. A red shade could look like venous blood, whereas a red hue could represent arterial blood.

Tint: A hue mixed with white; e.g., a red like that of a pink rose, or a blue that matches the sky on a sunny day. A *tint* is more vivid than a *tone*; for instance, a yellow tone might look like damp straw or the crumbs from a freshly baked wheat loaf, whereas a hatchery of young chicks would radiate a yellow tint.

2. Gaston Bachelard remarks on the difficulties which the painter, even more than the writer, confronts in reconstructing the past: "There exists a reverie of the lively look, a reverie which

is animated in a pride of seeing, of seeing clearly, of seeing well, of seeing far, and this pride of vision is perhaps more accessible to the poet than to the painter: the painter must paint this super-elevated vision; the poet has only to proclaim it." (Bachelard 1960/1971, p. 183)

3. Under the rubric of *constructive reverie* Gaston Bachelard proposes a similar approach, in which, "a Poetics of Reverie becomes conscious of its tasks: causing consolidations of imagined worlds, developing the audacity of constructive reverie, affirming itself in a dreamer's clear consciousness..." Elsewhere, Bachelard points out that in states of reverie a directive self-awareness persists, though in an diffuse or loosened form: "The reverie dreamer's diffuse *cogito* receives from the objects of its reverie a tranquil confirmation of its existence." (Bachelard, 1960/1971, pp. 158; 166)

4. For Latvians white also symbolizes virtue, which is documented in many *Dainas*. Latvian *Dainas* are ancient folk songs in verse form.

5. In his early work *Daybreak* Friedrich Nietzsche proclaims that, "If we wish to outline an architecture which conforms to the structure of our soul..., it would have to be conceived in the image of the Labyrinth." (Cited in Bachelard, 1960/1971, p. 113.)

References and Bibliography

Bachelard, G. (1960/1971). *The Poetics of Reverie*. Boston, MA: Beacon Press.

Bergson, H. (1896/1990). *Matter and memory* (W. S. Palmer & N. M. Paul, Trans.). New York, NY: Zone Books.

Birren, F. (1978). *Color and human response: Aspects of light and color bearing on the reactions of living things and the welfare of human beings*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold.

Bleicher, S. (2012). *Contemporary color: Theory and use* (2nd ed.). Clifton Park, NY: Delmar.

Cole, A. L. (2004). Provoked by art. In A. L. Cole, L. Neilsen, J. G. Knowles, & T. C. Luciani (Eds.), *Provoked by art: Theorizing arts-informed research* (pp. 62-70). Halifax, NS: Backalong Books.

Cole, A. L., & Knowles, G. J. (2008). Arts-informed research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 55-69). Thousand Oaks, CA: Sage.

Conway, M. A., & Williams, H. L. (2008). Autobiographical memory. In J. H. Byrne (Ed.), *Learning and memory: A comprehensive reference* (pp. 893-909), Oxford, UK: Elsevier.

Dzulkifli, M. A., & Mustafar, M. F. (2013). The Influence of Colour on Memory Performance: A Review. *Malasian J. of Medical Sciences* 20(2): 3-9.

Fehrman, K. R., & Fehrman, C. (2000). *Color: The secret influence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Feisner, E. A. (2006). *Color studies* (2nd ed.). London, UK: Fairchild.

- Finlay, V. (2002). *Colour: Travels through the paintbox*. London, UK: Hodder & Stoughton.
- Forrester, M. A. (2000). *Psychology of the image*. London, UK: Routledge.
- Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Interacting minds—biological basis. *Science* 286(5445): 1692–1695.
- Jung, C. (1964). *Man and his symbols*. London, UK: Aldus Books.
- Kwint, M. (1999). Introduction: The physical past. In M. Kwint, C. Breward, & J. Aynsley (Eds.), *Material memories: Design and evocation* (pp. 1-16). New York, NY: Berg.
- Ludlow, A. K., & Wilkins, A. J. (2009). Colour as a therapeutic intervention: The case of J.G. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39(5): 815–818.
- Palmer, S. E., & Schloss, K. B. (2011). Ecological valence and human colour preference. In C. P. Biggam, C. A. Hough, C. J. Kay, & D. R. Simmons (Eds.), *New directions in colour studies* (pp. 361-376). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Pastoreau, M. (2012). *The colours of our memories*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Piesis, G. (Director). (1985). *Sprīdītis* [Motion picture]. Latvia: Riga Film Studio (in co-operation with Czech Film Studio).
- Proust, M. (1981). *Remembrance of things past. Vol. 1: Swann's way: Within a budding grove* (C. K. Scott Moncrieff & T. Kilmartin, Trans.). New York, NY: Vintage. (Original work published 1913)
- Simmons, D. R. (2011). Colour and emotion. In C. P. Biggam, C. A. Hough, C. J. Kay, & D. R. Simmons (Eds.), *New directions in colour studies* (pp. 395-413). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Spence I., Wong P., Rusan M., & Rastegar N. (2006). How color enhances visual memory for natural scenes. *Psychological Science* 17(1): 1–6.
- Stewart, S. (1999). Prologue: From the museum of touch. In M. Kwint, C. Breward, & J. Aynsley (Eds.), *Material memories, design and evocation* (pp. 17-34). New York, NY: Berg.
- Stone, T., Adams, S., & Morioka, N. (2006). *Color design workbook: A real-world guide to using color in graphic design*. Gloucester, MA: Rockport.
- Vernon, D., & Lloyd-Jones, T. J. (2003). The role of colour in implicit and explicit memory performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 56(5): 779–802.
- Wichmann, F. A., Sharpe, L. T., & Gegenfurtner, K. R. (2002). The contributions of color to recognition memory for natural scenes. *Journal of Experimental Psychological Learning* 28(3): 509–520.

4.9

INSTALLATION

INSTALACIÓN

Cartografías de la Metáfora, un trayecto geopolítico en
las Artes Visuales Contemporáneas.



Fig. 1: Anna Marín. *Du Sud*, 1993. Fotografía.

© Anna Marín E., 2014 .Calella

UDG.Grup de Recerca GREPAI . Artista, docente, investigadora.



Fig 2: Anna Marín. *Premier Passage*. 1994. Fotografía virada

Proyecto I: Estrechamente Separados (1994)

En esa distancia que separa la península Ibérica de África distan sólo quince Km. En el Estrecho de Gibraltar mueren hombres y mujeres, sólo por el deseo de querer cruzarlo. Y no llegan, no, mueren en el intento o su deseo es abortado por la comunidad internacional.

Nombramos una tierra de Nadie, sin lugar a dudas, existente, actual, al filo de una narración que ocupa y esboza una parte de mi vida personal y profesional. Importa la autobiografía y la vida de los otros, la experiencia vivida cohabita con cada una de mis construcciones o creaciones con un trasfondo social vivido y expresado.

Es en la casa de mi niñez al lado del mar, dónde escuchaba las conversaciones de los adultos que no acabas de comprender, sino años más tarde. A través de la figura paterna, son puestas de manifiesto afirmaciones contundentes en el seno de la familia. Se refieren a personas estrechamente ligadas a nosotros viviendo durante los años setenta en Melilla; una hermana y sus hijas : - no son aceptadas ni en la Península ni en Marruecos. Mujeres en el umbral de una tierra de Nadie.



Fig 3: Anna Marín. *Premier Passage*. 1994. Fotografía virada

*Señoras,
caballeros,
voy a cantarles
una canción
de mi país,
un poema
de mi pueblo.
! Es bonito !
Ya verán
lo bonito
que es !
Escúchenme,
no les voy
a pedir dinero...*

*Tahar Ben Jelloun
La reclusión solitaria*

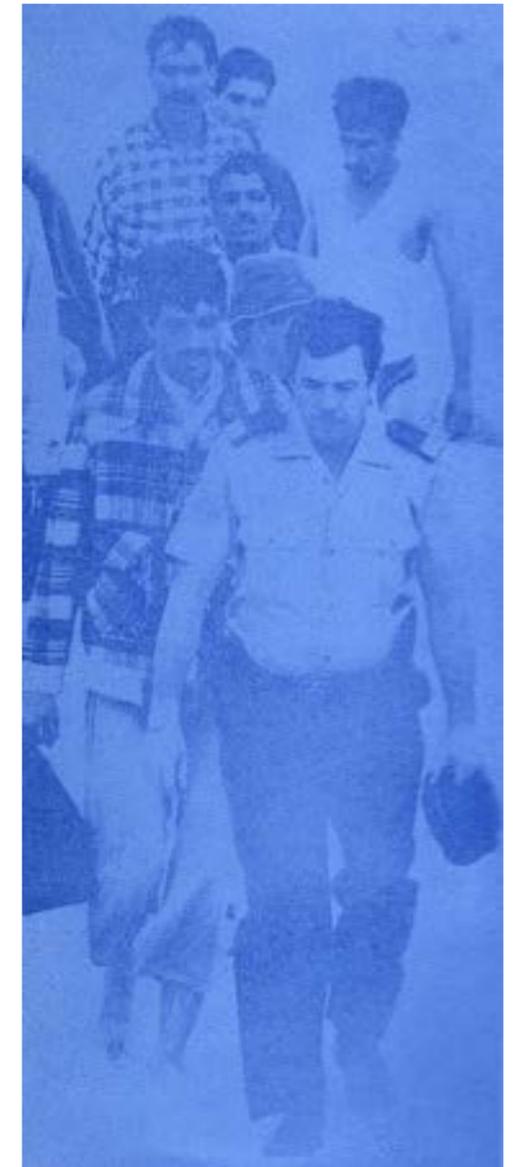


Fig 4: Anna Marín..
*Detención de inmigrantes
en Tarifa* .1994. Papel y
acuarela

A la vez el lugar geográfico de nacimiento, la frontera con Francia y España en Catalunya norte-oriental, la montaña del exilio durante 1937 de la figura materna ,se inmiscuye en nuestros juegos infantiles. Yo volvía a esa montaña en un juego ambiguo: se trataba de colocar un pie en España y otro en Francia a través de una cadena de hierro o sino saltarla . Demasiado niña para llegar a realizar el salto. Cartografía de un límite y un juego que tampoco se comprende, y acompaña.

Viajes, lecturas, visitas a museos, estudios de música y danza forman mi niñez y adolescencia , construyen y favorecen mi interés por el medio artístico , social y político. Éste último acrecentado por el compromiso político y social de mi padre.

Más tarde (1990) despierta ese deseo alterno del viaje receptivo , del que a la vuelta voy conscientemente reelaborando archivos de experiencia y conocimiento, viajes al Magreb a países como Túnez, Marruecos, Egipto u otros como Malí o Senegal.

Estrechamente separados está relacionado directamente con mi primer viaje a Túnez, la misma noche de vuelta en barco camino de Marsella ,moría un inmigrante en la costa del Estrecho de Gibraltar, ello me impresionó enormemente. Y fue objeto de mi primera exposición individual *Estrechamente Separados*. Metonimia.

Proyecto II : Sic Transit (1997)

Un espacio de tránsito personal acontece en mi vida en abril de 1995, la pérdida de la madre después de una larga enfermedad. La muerte acciona un tránsito real y contundente a las emociones en la vorágine del ser, la Estrecha Separación entre ambas que aliaba nuestras creaciones ensaya un final en la metáfora plena, un mar amplio, sin horizonte, brillante, doloroso. La angustia del no saberse, la pérdida del tacto, de la escucha activa, del diálogo, de la colaboración, de sensibilidades parejas, temporizan y propician en mi trabajo lo dudoso, lo incierto, lo irresoluto o lo confuso. Cómo no ejemplificarlo con una representación de la muerte, *Sic Transit*.

Fig 5: Anna Marín. *Sic Transit*. 1997. Instalación. Medidas variables. Espai 13. Fundación Miró. Barcelona



Fig 6 y Fig 7: Anna Marín. *Sic Transit*. 1997. Instalación. Medidas variables. Espai 13. Fundación Miró. Barcelona

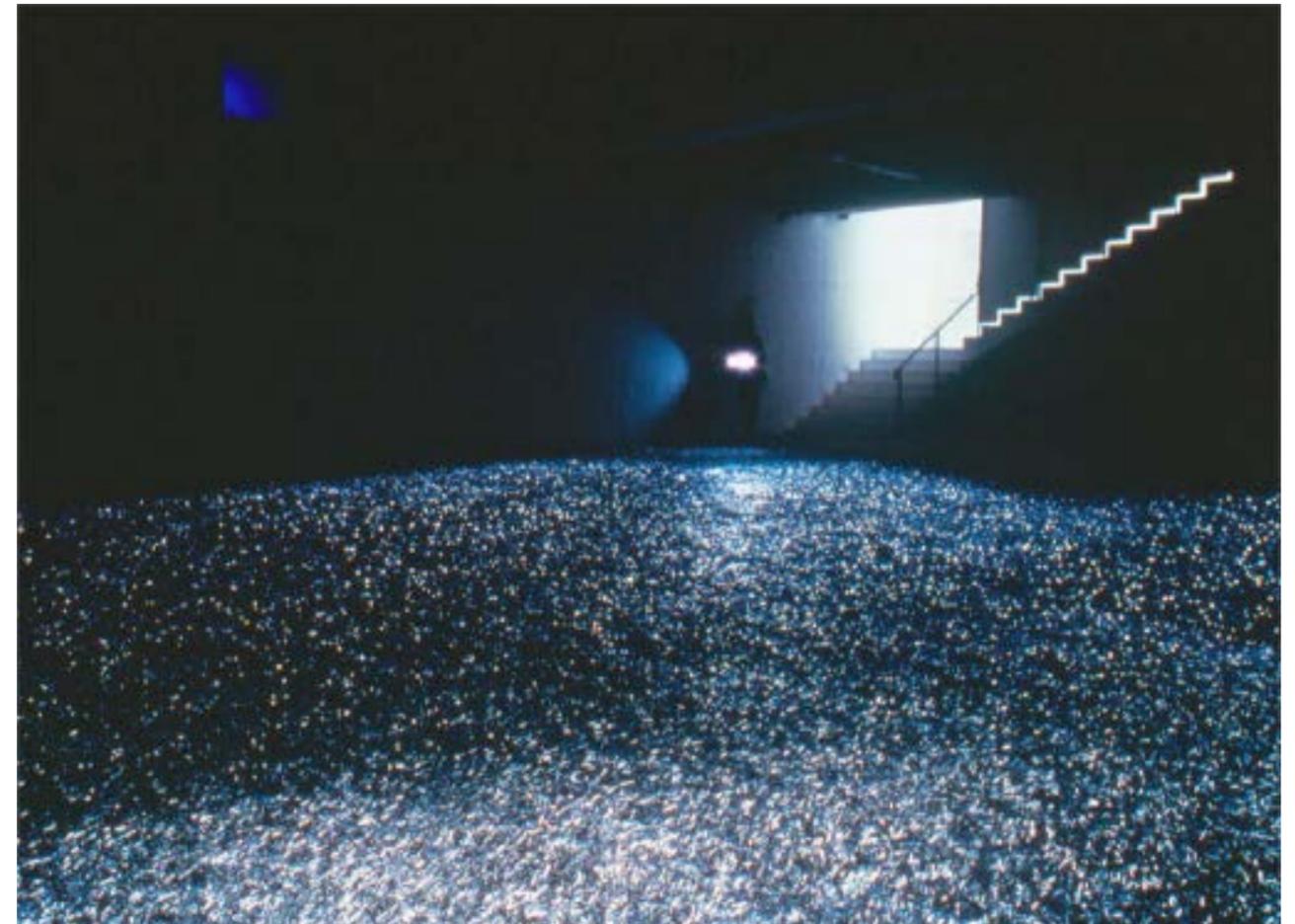




Fig 8: Anna Marín
Room ABR (1). 2014.
Fotografía

Durante el verano de 1997 en la casa familiar, al lado del mar, retomo la temática de la inmigración norteafricana iniciada en mi anterior exposición.

Paralelamente en 1996 conocí en Barcelona, una obra importante para mí de Joseph Beuys, *Schmerzraum, La Habitación del Dolor*. Conocía su trabajo a través de sus escritos y mi visita a la Documenta 8 de Kassel (1987) y la Documenta 9 (1992). Sus ideas del rol social del arte impregnaron mis procesos de aprendizaje.

Entré en *Schmerzraum*, sola y en silencio. Al cabo de unos minutos otro visitante cohabitaba conmigo en el espacio. Observaba el plomo, tocaba las paredes y una luz tenue arrojaba mis pensamientos de duelo. Salí, leí la información sobre la obra como de costumbre. Caminando hacia el centro de Barcelona, iba pensando en ella y volví sobre mis pasos, paré en *Schmerzraum, Sic Transit* empezaba a cobrar vida.

Afrontar y confrontar fue éste un punto de partida para la construcción de una metáfora expandida, enfrentar un espacio y confrontar un duelo. Ciertamente por primera vez trabajé en la idea de una instalación, yo procedía de la pintura. La cual dejé por los límites que me marcaban los bastidores, la necesidad de indagar me llevó a la fotografía y a la instalación como medio que mejor se acomoda a mis ideas. Afrontar ese espacio, Espai 13 de la Fundación Miró de Barcelona fue complicado, trabajar con maqueta a escala reducida hasta su formalización real. Confrontaba un duelo, creando un paralelismo con el uso de los materiales, alfileres de acero dulce. Una tonelada de alfileres desparramados por el suelo, en la oscuridad y dos focos de luz blanca iluminando un mar de acero dulce. El intervalo de tiempo en el encendido de los focos y el apagado era el mismo que tarda un faro en dar la vuelta; acudí al Faro de Cap de Creus en Cadaqués (Girona) para medir el tiempo real y más tarde digitalizar las señales para utilizarlas en la instalación. Conseguía así un intervalo de unos segundos para que el público quedase, en plena oscuridad, atisbados con su pensamiento.

Concebido desde el principio como espacio único y todo coherente que he seguido practicando en otros trabajos.



Fig 9: Anna Marín. *Sic Transit*. 1998. Instalación. Medidas variables.
Galería Ferran Cano, Palma de Mallorca

Afrontar y confrontar el tema de la inmigración norteafricana y subsahariana.
Paradoja.



Fig 10: Anna Marín. *Sic Transit*. 1997. Instalación. Medidas variables. Espai 13. Fundación Miró. Barcelona

Público a la salida de la instalación

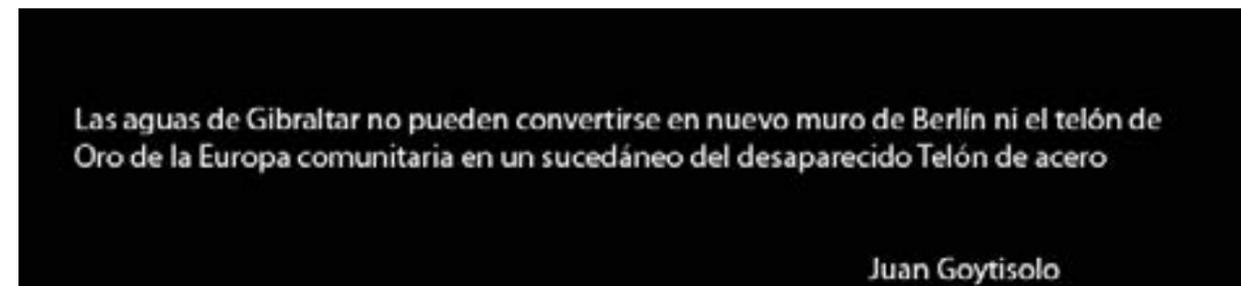


Fig 11: Anna Marín. *Sic Transit*. 1997. Instalación. Medidas variables. Espai 13. Fundación Miró. Barcelona

Intervención del público

Proyecto III : dar T (2009)

El objeto del proyecto surgió a raíz de un encargo en noviembre de 2008 para la Fundación Art Aids de Barcelona sobre el tema del Sida, para una exposición colectiva en Barcelona durante 2009. Esta vez mi deseo era realizar un trabajo en Marruecos con trabajadoras del sexo en riesgo de exclusión por la enfermedad (HIV).

El trabajo previo de investigación e información en Marruecos fue difícil. Después de un tiempo buscando y leyendo en la red múltiples asociaciones que actuaban en el Magreb y África Subsahariana en ayuda a varios sectores, opté por ALCS; Association de Lutte contre le Sida (Asociación de lucha contra el Sida). Tenían varias sedes en todo el país y escogí una sede del sur, deseaba realizar el trabajo concretamente en Tiznit. Viajé dos veces a ese pueblo y pernocté en Mirleft. Tiznit era conocido por sus joyas de plata y era el material que yo necesitaba para realizar una parte del trabajo, dado que todo empezó con un hilo de plata, la imagen previa al inicio del proyecto y otras fotografías realizadas en Marruecos. El hilo de plata como símil al hilo de la vida de las mujeres con las que yo me encontraría. La plata como material conductor de calor y símbolo a lo que dar significa (casa/ donar), un intersticio entre *dar* que significa casa en árabe y donar en lengua castellana. A la vez da título al proyecto: *dar T*. Un débil hilo de vidas en riesgo de exclusión y muerte, a la vez maleable para trenzarlo o trabajarlo como una red, en casa, lo cotidiano. El trabajo toma forma de letras formando una grafía, ART, en hilo de plata. Artografía.

Otras fotografías y un video acompañan la instalación



Fig 12: Anna Marín. 2007. Tiznit, Marruecos. Sede AICS



Fig 13: Anna Marín. *Fouzia*, Casablanca. 2009. Fotografía

Fig 14: Anna Marín. *Historias por contar*. Taller para mujeres seropositivas, trabajadoras de sexo, Casablanca. 2009. Fotografía.



Fig 15: Anna Marín. *Historias por contar*. Taller para mujeres, 2009. Casablanca. Fotografía : Fatema dibujando un Hombre



Fig 16: Anna Marín. *Historias por contar*. Taller para mujeres, 2009. Casablanca. Fotografía : Ikraam después del taller, durante el intercambio de regalos

dar



Fig 18: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Videoframe. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Fotografía: hangar del Rey



Fig 17: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Fotografía



Fig 19: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Videoproyección sobre cristal



Fig 20: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Fotografía, hilo de plata.



Fig 22: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Videoinstalación



Fig 21: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Videoinstalación



Fig 23: Anna Marín. *dar T*. Instalación. Espai Ubú, Barcelona. 2009. Fotografía, hilo de plata.

Proyecto IV : Boor Yi (el paisaje) 2013

Una sinestesia inducida acaece como la herramienta principal de este cuarto trabajo, en forma de instalación con la expresa voluntad de crear un espacio dónde los sentidos del público estén presentes y condicionar en cierto modo la recepción de la obra al público visitante. Para ello una extensión de 42 m2 de plantas de menta fueron colocadas en el suelo de una planta subterránea de 200 metros cuadrados de una galería de arte en Barcelona, la recién desaparecida galería Ferran Cano. A su alrededor se mostraron dieciocho fotografías tomadas en Senegal a lo largo de dos viajes en 2010 y 2011. .



Fig 24: Anna Marín. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013



Fig 25: Anna Marín. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013

Boor Yi (el paisaje), título de la instalación acotaba el fin de un período y tiempo convulso, el planteamiento de una cartografía de un paisaje geopolítico como puente entre dos continentes distintos pero que se acrecentaban en mi país. La posibilidad del invernadero (el paisaje) como habitáculo y los recursos naturales, cuando en España se procedía al desalojo de familias de sus hogares por la burbuja - Boor Yi (la deuda) - en la que se ha convertido mi país.



Fig 26: Anna Marín. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013



Fig 27: Anna Marín. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013. De izquierda a derecha : *Alma II* y *habitáculo III*

Ciertamente el olor impregnaba la estancia a suerte de hábitat artístico y aunque su vida fuera efímera, su final sería el parecido a las fotografías que rodeaban la menta tomadas en Senegal.



Fig 28: Anna Marín. *Habitáculo IV*. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013. Fotografía:



Tal fuere por ejemplo la imagen de un tronco de palmera erguida y alta, con una idea fuerte en el tronco y el pensamiento, ¿la fuerza hacia un cambio y transformación para el Arte? sí,el arte; sí, la educación.

Fig 29: Anna Marín. *Boor Yi*. Instalación. Plantas de menta y Fotografía. Galeria Ferran Cano, Barcelona. 2013

Boor Yi

Emprisonnés / par ces dettes/ qui nous écrasent / impossible / de s'en sortir / nous, on ne vit plus / le pays est étranglé / nous, on ne vit plus /

le pays est étranglé / emprisonné / par ces dettes / qui nous écrasent / impossible / de s'en défaire / nous, on ne vit plus / c'est le pays qu'on étrangle / nous, on ne vit plus/ c'est les pauvres qu'on étrangle / les pauvres sont étranglés / Depuis 40 ans / Qu'on rembourse / Cette dette ne cesse de grossir / plus d'écoles / pour nos enfants / plus de soins / pour nos malades / depuis 40 ans / qu'on rembourse / cette dette / ne cesse de tuer / on dit même / qu'on n'arrivera jamais / à rembourser / et que c'est fait pour / impossible de ce défaire de ce boulet / qui nous enchaîne /

Thomas Sankara / disait que cette dette / nous perdrait / annulons la dette / relevons la tête / nous, on ne vit pas / nous, on s'accroche / nous, on ne vit pas / nous, on en souffre / On me parle d'aide / cette aide qui m'opresse / cette aide / qui me plonge / dans un gouffre / sans fond / pas d'eau potable / des maladies qui tuent / des enfants / meurent de faim / ça déclenche / haine et violence / annulons la dette / relevons la tête / cette aide / qui m'opresse / on me plonge / dans un trou / un gouffre / sans fond / nous, on ne vit pas / le pays est étranglé / les pauvres sont étranglés / Et nos dirigeants ? / Politiques mensongères / politiques de la banque mondiale/ le fouet et la carotte / argent contre dictat / qui n'obéit pas / est privé d'oseille / nous, on ne vit pas / nous, on s'accroche / nous, on en souffre /

El Hadj N'Diaye

Bibliografía

Bolívar, Antonio (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología. Madrid, Ed. Muralla

Golvano, F.; Encrucijadas del viaje y del error. Encrucijadas mediterráneas. Viajes y errores. Valencia. (Sala Parpalló) ,2000 Col.lecció imatge nº 66.p.13

Marín, R.; Roldán, J. Metodologías Visuales, Málaga : Ediciones Aljibe, 2012

Irwin, Rita; De Cosson, A. ; Pinar, W. F. , (2004) A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry; Vancouver: Pacific Educational Press

Springgay, S.; Irwin, R.; Leggo, C.; Gouzouasis, P., Being with a/r/tography, Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

Tello, C. ,Gorostiaga J, El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas . Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.159-168, 2009. 978-85-7591-268-3

4.10

MUSIC

MÚSICA

Rafael Liñán Vallecillos

Compositor y pedagogo, Orquesta y Coro Nacionales de España
rafaelinan@gmail.com

Abstract:

Ethics –a collective palimpsest that orientates on “good” and “right”– is a compass pointing at Utopia, signalling paths that, rather frequently, oblige us to risk our lives which, in any case, is better than supporting the unfair play of this speculative, slavery-based market society.

The arts, with their revealing, therapeutical, transforming potential, may supply encouragement and goods for the exodus to freedom. Due to our responsibility on that potential, I esteem necessary to base and evaluate our investigations and actions upon uncompromisingly ethical principles –besides the aesthetical and technical ones– as well as to watch the evolutions of contexts and circumstances, dynamically adjusting contents, methodologies, and procedures.

In our time, one of the issues I consider a priority is inequality, *raison d’être* of the social, political and economic structures which also dominate our own educational, scientific and artistic ecosystem. The distribution and administration of resources and tasks, as well as the value and profits of the different professional activities are a part of the unfair play mentioned before. And what are we doing?

In my composing and teaching, I study to what extent contemporary music is based on categories, interests, and barriers at the service of a discriminatory, servatile market culture which I question with utopian spirit. Mainly, my investigations occur at participatory, improvised, polyphonic, performances where, collectively and playfully, various matters are explored and cultivated: ritual, memory, improvisation, breathing and voice, kaleidoscopic listening, the timbres of sounds, rhythms, harmonies, counterpoints, etc.

Key words

Ethics, inequality, music therapy, Utopias, choral singing

Resumen:

La ética –palimpsesto colectivo que orienta sobre “lo bueno” y “lo recto”– es una brújula que apunta a la utopía, señalando caminos que, frecuentemente, obligan a jugarse la vida, lo que, en cualquier caso, es mejor que apoyar el juego sucio de esta sociedad de mercado especulativa y esclavista.

Las artes, con su potencial revelador, terapéutico y transformador, pueden dar aliento y avituallamiento en este éxodo liberador. En base a nuestra responsabilidad sobre ese potencial, creo necesario fundamentar y evaluar nuestras investigaciones y acciones utilizando insobornables criterios éticos –además de los estéticos y técnicos– y seguir la evolución de contextos y circunstancias adecuando los contenidos, metodologías y procedimientos.

En nuestro tiempo, una de las cuestiones que considero más acuciantes es la desigualdad, razón de ser de las estructuras sociales, políticas y económicas que dominan nuestro propio ecosistema educativo, científico y artístico. El reparto y administración de recursos y funciones, y las valoraciones y rendimientos de las distintas actividades profesionales son parte del juego sucio antes mencionado. ¿Y qué hacemos nosotros/as?

En mis actividades compositivas y pedagógicas estudio en qué medida la música contemporánea se sustenta en categorías, intereses y barreras al servicio de una cultura de mercado, discriminatoria y servil, que cuestiono con hálito utópico. Principalmente, mis investigaciones se desarrollan en performances participativas, improvisadas, polifónicas, en las que exploramos y cultivamos, de forma colectiva y en clave lúdica: el rito, la memoria, la improvisación, la respiración y la voz, el oído caleidoscópico, los timbres de los sonidos, los ritmos, armonías, contrapuntos, etc.

Palabras Clave: ética, desigualdad, musicoterapia, utopías, canto coral

Presentación:

Mi aportación consiste en una performance colectiva de lo que denomino “Polifonías utópicas”, músicas que nacen, suenan y crecen con la participación activa de todos/as: cantando, improvisando y escuchando. También hay “Polifonías del silencio”, aunque, en este contexto, son mucho más deseables las primeras.

El primer objetivo de estas polifonías es crear “comunidad”: todos y todas, aquí y ahora, con conciencia, sensibilidad y sentimiento de unidad, con una actitud interpenetradora (Cage), lúdica y festiva. Mi premisa es considerar este evento –al igual que un concierto o cualquier otro espectáculo– como un “mundo”, pequeño y breve, donde nos encontramos un puñado de personas con distintos papeles que jugar, encerrados en un hábitat particular durante un tiempo determinado, con unas

interacciones previstas, con unas expectativas y unos anhelos propios de cada quien. Lo más importante empieza antes del “juego” propiamente dicho: cuando se reparten las funciones, cuando se establecen las categorías y las jerarquías de este mundo particular. Y como mundo, con proyección metafórica y simbólica, podemos experimentar la Utopía, vivirla en secreto mientras dure (y perdure en nuestra memoria). Desde el punto de vista ético, esto supone un estímulo y otra responsabilidad más a la hora de crear e interpretar, porque sabemos que puede despertar, disfrutar y anticipar utopías, poniéndolas al alcance real de todos/as.

Nuestros cantos en estas Polifonías utópicas serán pues las partes de un efímero ritual constituyente, algunos con un cierto carácter de himno. Si se quiere aportar más épica, podemos pensar que somos los únicos supervivientes de nuestra especie o, al menos, de nuestra tribu, celebrando nuestro nacimiento, seguido de nuestro apocalipsis.

Propuesta 1: POPurrí con hálito utópico

Blowing in the wind / Imagine

A lo largo de su historia, la música “pop” internacional, como producto cultural de masas, ha estado condicionada tanto por su industria de diseño y producción como por su mercado de distribución y consumo a escala mundial. En la medida que ambos –con sus ubicuas redes de tentáculos propagandísticos y macrospectáculos donde exhiben su poderío– evolucionan hacia productos más vacíos y alienantes, la música “pop” se ha vuelto más descaradamente plana e inocua. Sin embargo, en este desierto, han florecido ocasionalmente artistas que, a pesar de condicionantes y peajes, han aportado canciones cuyas esencias utópicas nos han calado y que hemos cantado como si fueran himnos que nos identifican: *Blowing in the wind* de Bob Dylan, *Imagine* de John Lennon, *La muralla* de Quilapayún con texto de Nicolás Guillén, *Gracias a la vida* de Violeta Parra, *No dudaría* de Antonio Flores.

El uso de estas canciones para animar a las audiencias a participar activamente, cantando y, en algunos casos, realizando coreografías sencillas ha mostrado ser muy efectivo, con diferencias según edades, porque requieren un cierto apego y conocimiento de las mismas. Ahora nos toca a nosotros/as tener la experiencia y evaluarla.

Coros para cantar todos/as:

“The answer, my friend, is blowing in the wind. The answer is blowing in the wind”.

“Imagine all the people living for today. Imagine all the people living life in peace. Imagine all the people sharing all the world”.

La propuesta que presenté en la conferencia se puede ver y escuchar en el siguiente enlace:

<http://youtu.be/EjD1yZ1lpQM>

Propuesta 2: Canon

En cualquier propuesta participativa, la forma musical canon es la que da más juego con menos recursos y explicaciones, por tanto la más eficiente. Sobre el Canon tradicional *Frère Jacques*, planteo diversas variaciones:

1. Modo mayor (original), con boca cerrada (sin letra).
2. Modo menor: estilo jazz (vocalización dum-dum-dum-dum), con línea de bajo.
3. Polifónico: libre modo, libre tono, mismo tempo, libre tempo (simple / doble / cuádruple).

Propuesta 3: First Playful Meditation

Entre las prácticas más fértiles que he ejercitado como músico destacan: nadar en sentido contrario a la corriente dominante, y explorar las antípodas del mundo propio. En 1990, tras haber conseguido consolidar mi “primer estilo”, heredero de estudios académicos y experiencias compositivas integradas en las convenciones de mi entorno generacional (Madrid, 1960), hice borrón y cuenta nueva y empecé a investigar con nuevas raíces para la composición. Me encontraba cursando estudios de composición y música asitida por ordenador en la Universidad de California, San Diego, bajo la dirección de Brian Ferneyhough, en un entorno artístico muy estimulante y soportativo. Encontré inspiración en obras monolíticas, lentas y austeras como *Stimmung* (1968) de Karlheinz Stockhausen y las *Number Pieces* (1987-1992) de John Cage, así como en las meditaciones de Pauline Oliveros, con la que hice varias sesiones y conciertos (2001). También, me re-encontré con históricos como Hildegard von Bingen (siglo XII), Josquin des Prés (siglo XVI) y György Ligeti (1923-2006), los cantos tántricos tibetanos y las polifonías de los pigmeos centroafricanos.

Frutos de este periodo son mis composiciones *POLITEIA* (1990), *Stabat Mater* (1991) y *al aire* (1994). En base a esta última, propuse por primera vez en la presentación del primer número de la revista *Senderos para el 2000* (Barber y Galán, 1995) una polifonía utópica que denominé *First playful meditation*, que también he utilizado como preludeo en otra composición titulada *Gugurumbé*.

Las instrucciones para todos los participantes son:

1. Piensa en una canción que signifique mucho para ti, cuya letra y música conozcas bien y hayas cantado otras veces.
2. Cántala con emoción, con una sonrisa de felicidad, tranquilidad y alegría, suave aunque con relieve.
3. Al menos 8 veces más lenta que la original (a “cámara lenta”), respetando las duraciones relativas tanto de vocales (tonos) como de consonantes (ruidos) y las transiciones entre ellas, controlando cuidadosamente la respiración.
4. Concéntrate en tu voz, al tiempo que escuchas a los demás, y disfruta, pero no intentes afinarte ni sincronizarte con nadie.

5. Disminuimos conjuntamente hasta la resonancia y el silencio.

El video de nuestra interpretación en la conferencia:

<http://youtu.be/ihFwmnQckQl>

Propuesta 4: Improvisaciones melódicas, Conjuro Utópico, de Gaia (2013)

Esta polifonía utópica supone un paso más, en la medida que invita a improvisar –a quienes lo quieran intentar– melodías y contrapuntos originales. Sobre una base de guitarra (y de efectos acústicos pregrabados, donde sea posible) un grupo vocal de bordones canta el tono LA mientras otro grupo canta MI, ambos en cualquier registro, aunque preferiblemente con un sonoro LA en el bajo. Otro grupo, con un cierto carácter de solistas, improvisa libremente, teniendo en cuenta que la base armónica reposa en LA.

El video con la interpretación colectiva de esta propuesta y el coloquio siguiente:

http://youtu.be/YaSlkd5_IY

Composiciones:

Aparte de propuestas participativas en vivo, también cultivo músicas con premisas y planteamientos similares, en presentaciones más convencionales, como se puede comprobar en las siguientes grabaciones:

Conjuro

<https://soundcloud.com/rafael-linan/conjuro>

Nanay!

<https://soundcloud.com/rafael-linan/nanay-occupy>

Alborada

<https://soundcloud.com/rafael-linan/alborada>

Información más amplia se puede encontrar en mi página web

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

OCNE, Área Socioeducativa:

Desde 2013, formo parte del Área Socioeducativa de la Orquesta y Coro Nacionales de España, como pedagogo y compositor residente. Además de desarrollar diversos proyectos en el Auditorio Nacional de Madrid y en centros escolares, en colaboración con el Centro de Innovación y Formación “Las Acacias” de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, realizamos actividades en hospitales (Niño Jesús), centros penitenciarios (Navalcarnero) y de integración (Fundaciones RAIS y Tomillo) donde, con similares premisas y procedimientos, pongo en práctica las Polifonías utópicas, para la consecución de los objetivos de la OCNE.

<http://ocne.mcu.es/proyecto-educativo/>

Referencias:

- Barber, L. & Galán, C. (1995). *Senderos para el 2000: Revista hablada y escrita*. Madrid.
- Cage, J. (1961). *Silence: Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Cage, J. (1968). *A Year from Monday: New Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Cage, J. (1993). *Composition in Retrospect*. Cambridge, Massachusetts: Exact Change.
- McFerrin, B. (1998). *Simple Pleasures*. EMI. <http://bobbymcferrin.com/dont-worry-be-happy-song/>
- McFerrin, B. <http://bobbymcferrin.com/whos-bobby/video-gallery/>
- Oliveros, P. (1984). *Software for People: Collected Writings 1963-80*. Blatimore: Printed Editions
- Oliveros, P. (1998). *Roots of the Moment*. New York: Drogue Press.
- Oliveros, P. (2005). *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*. New York: iUniverse, Inc.
- Oliveros, P. (2010). *Sounding the Margins: Collected Writings 1992-2009*. Kingston, New York: Deep Listening Publications.
- Stockhausen, K. (1989). *Stockhausen on Music: Lectures and Interviews*, editado por Robin Maconie. London: Marion Boyars.

Asimbonanga, Nelson Mandela and the preservation of South African history through the use of songs as historical artifacts in South African schools.

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

Universidad de Granada, y Nelson Mandela Metropolitan University.

<https://soundcloud.com/tarynne-swarts/asimbonanga>

Introduction

South Africa is a nation that has a rich cultural and musical heritage. It is also a nation that has a rich oral tradition of music. According to Dovey & Impey (2010) cultures in Sub-Saharan Africa, tend to be more orally orientated which results in the music not only containing the added responsibility of transmitting the personal and artistic expression of music but has the added benefit of entertainment. Music also forms part of social music making as music is connected with social action, social activity and communal music making practices.

Music also acts as a vehicle for communication and information. Music is often passed on from generation to generation by means of an oral tradition. Miriam Makeba was quoted in Hamm (1989) as saying that "...these songs were handed down in my home for which I have been exiled for almost thirty years now from generation to generation like precious stones". Since South Africa is a nation rich in musical and cultural heritage, it is of great importance to preserve the musical heritage of this nation.

Embedded within many musical compositions and lyrics of songs are parts of history and culture that would otherwise be forgotten if it was not preserved through the music. Music and songs was an effective tool for communicating solidarity during the apartheid years in South Africa during the Apartheid struggle. Sanders (2002) apartheid is an activity of remembering historical contingent.

It is therefore important that songs should be studied and preserved and treated as historical artifacts. Since music is passed down orally, there is a danger that this type of music may become extinct because it is not being preserved.

Since songs are comprised of more than musical

Sudáfrica es una nación con un rico patrimonio cultural y musical, donde también cabe destacar la música de tradición oral, transmitida de padres a hijos durante siglos. Resulta por tanto importante salvaguardar dicho patrimonio, que en cuanto a la música popular, se halla plenamente enraizada en la sociedad, pues conecta con el ámbito de la actividad social y comunitaria de seguir creando y promover dicho legado. Además, parte importante de la historia Sudafricana, nos ha llegado integrada en muchas de las composiciones a través de las letras, un material histórico que podría haberse perdido de no hallarse ubicado en dichas canciones.

De acuerdo con Dovey and Impey (2010), en el África subsahariana, las culturas tienden a ser transmitidas de generación en generación principalmente de forma oral, y de acuerdo con esto, la música ejerce una responsabilidad adicional, ya que no sólo transmite rasgos artísticos por mero entretenimiento, sino que también actúa como vehículo de comunicación e información. Miriam Makeba citó en Hamm (1989) "...Estas canciones son herencia de la casa en la que fui exiliada durante casi treinta años, transmitidas de generación en generación como si de piedras preciosas se tratase. Según Gilbert (2007) el grupo Mayibuye, la narrativa de sus canciones fue generalmente adaptada para recordar ciertos eventos, y ofrece noticias que se entrelazan con poemas de libertad.

Cantaban melodías alegres, y en sus letras podía verse la clara oposición al gobierno del apartheid. En Arnold (2002) se afirma que la existencia de canciones no sólo son textos, sino que constituye conocimiento de expresión social, posicionamiento político y que puede transmitirnos una determinada identidad social. Y según el mensaje de de

compositions, it is of uttermost importance that steps need to be taken in order to preserve the music as well as the cultural aspects and histories that accompany it. Due to globalization, the world is becoming more modernized which results in many young African adolescents no longer participating in the musical culture of their indigenous tribes. During the apartheid years in South Africa, many musicians defied the white domination rule in South Africa by composing songs with joyful upbeat melodies in which hidden subtexts of songs were camouflaged with lyrics that defied the government.

The fear of being jailed or exiled for defying the government resulted in musicians being fearful of composing songs which defied the government therefore they wrote songs that were upbeat which included subtexts that were unclear to the government. Musicians such as Miriam Makeba and Hugh Masekela were exiled from South Africa as a result of this defiance through their songwriting.

Many songs either have lyrics that have a hidden subtext or have a cultural, social or historical connotation. In this paper I discuss, how within the embedding of songs the history of a nation could be uncovered and this should be preserved. The album 'Graceland' by Paul Simon was created by him which stemmed from the curiosity of the South African musical heritage.

It was not written with the intent to discuss the political climate of a nation. This album caused a lot of controversy, because it was a symbol of social change, it did highlight the apartheid regime and it spoke volumes of the political current of South Africa during Apartheid. An excerpt from a Paul Simon interview, I didn't say "I'd love to bridge cultures somewhere in the world, and mmm... where? Maybe South Africa." No, I just fell in love with the music and wanted to play.... My view is instinctually cultural. Looking at things culturally, as I did with 'Graceland'... there's a political implication but essentially I come at the world from a cultural sociological point of view, and they want to define the world politically. (McNeil Lehrer Report, PBS 25 February 1987).

Johnny Clegg's Asimbonanga a song written for Nelson Mandela has been related to the struggle of Apartheid and the deaths of other political figures such as Steve Biko and most recently with the death of Nelson Mandela. I will look at how this song not only captures a time period in the history of South Africa, I will also look at how it is able to connect with the political situation of South Africa currently.

I will focus on the importance of preserving songs as historical artifacts in South African schools in order

Engh(2013), la música cumple una función importante en la vida de los estudiantes fuera del aula, y por tanto es importante considerarlo como alternativa o complemento a otros métodos de enseñanza, pues un educador es capaz de utilizar las canciones en el aula con el fin de facilitar el aprendizaje. Van der Merwe (2007), también afirma que la música ha sido usada para enseñar historia en los Estados Unidos, pero que en Sudáfrica no se ha llevado a cabo tal utilidad correctamente.

La música y las canciones populares se convirtieron en una herramienta eficaz de comunicación solidaria durante los años del apartheid en Sudáfrica, en su lucha frente a la opresión. Por lo tanto, son material digno de estudio y conservación, que debe ser tratado como cualquier objeto histórico de gran valor. La música de tradición oral, precisamente por su carácter oral, corre el riesgo de extinguirse porque no está siendo preservada. Y puesto que una canción es más que una composición musical, ya que carga historia y cultura intrínsecas, resulta de suma importancia analizar los pasos que deben tomarse con el fin de preservar dicho patrimonio. Con la globalización, cada vez menos africanos o jóvenes Xhosa participan activamente en la cultura musical de sus tribus indígenas, por lo que este es el entorno en el que se debaten las canciones populares. Durante los años del apartheid en Sudáfrica, muchos músicos desafiaron la regla de dominación blanca en Sudáfrica, al componer canciones de melodías alegres que ocultaban cierto subtexto desafiador hacia el gobierno, y debido a que existía el riesgo de ser encarcelados o exiliados por tal razón, los músicos cuidaban las letras de forma realmente creativa y exquisita. Músicos como Miriam Makeba y Hugh Masekela, fueron exiliados de Sudáfrica como resultado de tal desafío a través de la música.

Muchas de sus canciones están compuestas por letras que arraigan un claro mensaje oculto o bien las caracteriza una evidente connotación cultural, social o histórica que es importante tener en cuenta. En este artículo trataré el tema de la implicación social y política de la música, a través de músicos como Paul Simon y su álbum Graceland. Según lo informado por Meintjes (1990) el proyecto Graceland de Paul Simon es un claro ejemplo de cómo la música puede estar ligada a un significado histórico y social que significa la colaboración social. Graceland está vinculada a su significado social debido a su naturaleza de colaboración entre la música y el proceso de hacer música. El aspecto colaborativo del álbum permite a la gente y a los músicos tener diferentes interpretaciones del mismo, pues cada

to preserve a part of history that could otherwise become extinct.

I am not only referring to music lessons but it should be suggested that this aspect should be incorporated into other subjects such as in the Social sciences in order to preserve social and cultural parts of history embedded within the songs. Even though the field of Apartheid and music have been highly studied not many studies have been conducted which utilizes music as historical artifacts.

Literature Review

According to Engh(2013) since music forms an important function in the lives of students outside the classroom it is important to consider it as an alternative teaching method. Educators should be able to utilize the songs in the classroom in order to facilitate learning. As reported by Msila (2013) electronic media such as the television, radio and religious institutions tend to be the first mediums children tend to learn melodies from before entering school. Before starting their careers in school children are taught to sing. However in South Africa after, the initial grades music seems to be less utilized in South African schools. In line with Dovey & Impey (2010) Sub-Saharan Africa, the cultures tend to be more orally orientated and as a result music has an extra responsibility of not only transmitting the personal and artistic expression and entertainment for people but it also acts as a vehicle for communication and information.

Music simultaneously conveyed pain, pleasure and was subversive and uplifting at the same time by hiding its meanings from the dominant white power government. As reported by Engh (2013) music has been utilized in classrooms as a second language, globally to develop a student's cognitive aspect with the exception of South Africa.

In accordance with Engh (2013) music also tends to break the boundaries between the different communities that the students belong to

As reported by Van der Merwe (2007) music has been used to teach history in the United States of America but not in South Africa has it been utilized or well documented. The student through music is able to get an interactive, perceptual and multidimensional experience in a history lesson. The emotional experiences of people can be reflected through the music, when learning about historical events.

According to Van der Merwe (2007) students are also able to feel connected to the people, the time and difficulties the people in the past had to face

músico o intérprete llegó al proyecto con un conjunto único de habilidades y experiencias culturales y sociopolíticas.

El hecho de que exista mucha ambigüedad política del álbum, ofrece el escenario ideal para estudiar y examinar la contribución de las diferentes implicaciones políticas en relación con el significado musical de un proyecto. El álbum Graceland de Paul Simon no fue creado con la intención de irrumpir en el patrimonio musical de Sudáfrica ni de discutir el clima político de una nación, sin embargo, al final causó mucha polémica, porque era un símbolo del cambio social. También trataré el tema Asimbonanga de Johnny Clegg, una canción escrita para Nelson Mandela y relacionada con la lucha del Apartheid, relacionada también con otras figuras políticas como Steve Biko y más recientemente con la muerte de Nelson Mandela.

Voy a mirar cómo esta canción no sólo abarca un período de tiempo en la historia de Sudáfrica reflejando su cultura y su estética musical, sino cómo además conecta con la actual situación política de la nación. Me centraré en la importancia de preservar canciones como objetos históricos para preservar una sección de la historia que de lo contrario podría extinguirse, y de que sean estudiadas en las escuelas de Sudáfrica más allá de las aulas de música.

Metodología

La metodología utilizada será una combinación entre la etnomusicología y la etnografía. Los etnomusicólogos no sólo estudian la música, sino que estudian la relación de la misma con la cultura. Algunas de las herramientas utilizadas, serán grabaciones y transcripciones de entrevistas. Según informó Wong (2006), la etnomusicología es una herramienta para pensar sobre la diferencia. Los etnomusicólogos, están bien capacitados para estudiar y explorar una variedad de diferentes nichos. De acuerdo con Meintjes (1990), aunque hay multitud de diferentes definiciones de etnomusicología que se están unificando, hay sin embargo ciertas características comunes que unifican el concepto para los eruditos en el campo. Los etnomusicólogos tienden a mirar la música como cultura y como un reflejo de la misma para quienes la descubran, en lugar de considerarla una disciplina puramente artística. Una de las tareas más importantes de un etnomusicólogo es viajar a los lugares más dispares y recoger grabaciones e información para estudiar las canciones en su contexto cultural.

1. Grabación y transcripción de entrevistas.
2. Transcripción musical.
3. Colección y edición de audio y vídeo.

and this emotional experience passes on the memory of these events. Songs give the students insights into the nuances and feelings of people and their culture through the phrasing, harmonies and melodies that cannot be seen in a report that is solely based on journalism.

As quoted by (Goldberg, 2001,96) in Van Der Merwe (2007) "Songs contain the world's repertoire of personal accounts of life experiences, including children's songs, songs about love, courtship, marriage, customs, beliefs, events, religion, struggles, survival and so on." Through the melodies, harmonies and phrasing, songs give insight into the feelings and nuances of people and cultures that cannot be found in a more journalistic report. In accordance with Van der Merwe (2007) music also plays an important part in all cultures of the world therefore, musical artifacts in terms of songs and lyrics should be studied as sources of history and evidence that could give insights into the past and present culture of a nation.

Songs could be interpreted analyzed and compared with different sources that are related to the same subject. The lyrics of songs could be handled as historical documents especially in relation to historical events. Students are able to discover what life would be like in another place and time. The learner could be provided with primary sources to examine if are examples are extracted from the music.

As written by Van der Merwe (2007) songs should be seen as reminders of the multiple perspectives that we encounter in history as well as the complexities of humans. When learning about history there is a connection that takes place through the music but without the end result of a musical goal.

Music serves as the servant of another discipline when there is a connection. It should not be seen as a substitute for music education but as a tool to teach other disciplines such as history. Connection allows for musical materials to be utilized to teach or help an idea in history. Connection requires very little musical understanding and skill that is why most classroom teachers in music utilize it.

According to Van Buren (2007) the role of music and musicianship in terms of shaping and structuring and reflecting a society can be best explained by Bourdieu who discussed the notion of habitus which states that past experiences can be used as a base for enacting and perceiving future experiences. Which shows how musicians can be influenced by social historical or personal and past experiences and how this can shape their future and present practices. There are researchers like Beby that state that the most important task of musicians is to coordinate the

4. Ser partícipe y observar un determinado grupo cultural.

Los etnomusicólogos utilizan la música para conocer no sólo qué es la música, sino para entender por qué supone un proceso social. Observan cómo el público y los profesionales se relacionan con el mensaje de una canción. Es un campo interdisciplinario, pues los investigadores pueden tener grados o un propio entrenamiento a base de estudio, antropología cultural, estudios de género, música, estudios étnicos u otros campos relacionados con las ciencias sociales y humanidades, así como folklore. Pero los siguientes apuntes tienden a ser una base coherente que todos los etnomusicólogos comparten. Tener un entendimiento de que la música es una práctica social, pero enmarcada en un contexto cultural al ser una actividad humana. Tener un enfoque global de la música, sin importar el género, estilo o área de origen.

Estar involucrados en trabajo de campo etnográfico, participando en la música que está siendo estudiada u observando una tradición musical nueva y diferente a lo conocido, ya sea como investigador o como ejecutante. Los etnomusicólogos estudian música en el mundo y tienden a investigar las conexiones que tiene con todos los aspectos de la vida social. Tienden a impartir cursos sobre música y músicas del mundo de la política, estudios culturales de la música y otros métodos disciplinarios. Los etnomusicólogos también desempeñan un papel importante en la cultura pública. Son capaces de promover las tradiciones y registrar las tradiciones musicales que pueden ayudar a la política cultural de la nación. Podrían también trabajar grabaciones para que la música pudiese llegar a ser valorada por el mundo musical.

<https://soundcloud.com/tarynne-swarts/asimbonanga>

members of African community and music is able to have a number of different roles. As written by Van Buren (2007) music in Africa consists of different layers and segments of meaning and function. Not only does the music have different functions the musicians tend to have different functions as well.

As reported by Van Buren (2007) a musician may be an entertainer, educator and agent of social change. Music is able to unite communities and one of the most common characteristics of African musical forms is call and response, repetition and the briefness of lyrical phrases, which is able to enhance the ability of music to educate and communicate. In other disciplines the role of arts, which include music, and the influence of society have been explored actively. Educational entertainment strategies have been promoted extensively by communications scholars around the globally. Many of them focus on television radio and audio recordings more than on live music performance.

As reported by Meintjes (1990) the project 'Graceland' by Paul Simon is a clear example of how music can be linked to its social and historical meaning which stands for social collaboration. 'Graceland' is linked to its social meaning because of its nature of collaboration between music and the process of music making. The collaborative aspect of the album allows the people and musicians to have different interpretations of the music as each musician or interpreter came into the project with a unique set of skills and cultural and sociopolitical experiences. Meintjes (1990) states that since there were a lot of political ambiguity from the album, it offers the ideal scenario in which to study and examine the contribution of the various political implications in relation to the musical meaning of a project. How does politics become an important part in musical meaning.

Meintjes (1990) then goes on to ask how this process could be explained. The fact that the political is linked with the music demonstrates that the political aspects get absorbed in and communicated through the affective experiences. This clearly depicts the power of music as it has the capacity to communicate through affect and intuition.

In Meintjes (1990) it states that 'Graceland's musical collaboration intertwines with social collaboration. The relevance of these two relationships are not of any particular concern but there is a significance in how one domain is able to merge with the other so that these two different fields may be merged and experienced as one field, even if only for the time it takes for the music to be completed or for the duration of the listening experience. In Arnold (2002, p.161) quotes that 'songs exist not simply as entire 'texts' but as funds of knowledge to be deployed in segments, allusions and unframed social expression, in order to communicate and instantiate identities and political positioning. In Gilbert (2007) the group Mayibuye, their narratives in songs were usually adapted in order to incorporate events and resent news that were interwoven with freedom songs and poems. They would sing happy songs with lyrics opposing the apartheid government.

Meintjes (1990) also explains that when South African citizens listen to the song the 'Graceland' album they make identifiable interpretive moves in relating their notions about identity, value, and coherence in order to give the album its meaning. It also allows some notions to be reformed and other notions to be reinforced. There are three ways in which South Africans, respond to the project. The individuals that embrace it are the ones who value the social collaboration it signifies. Those who oppose the social collaboration reject it. However there are some South Africans, who tend to merit the music based on its success as musical collaboration and not on its signification of social collaboration.

According to Dovey & Impey (2010) in the film African Jim there is a scene where the people are chanting a song that has happy undertones, when one of the students were boycotting getting off a seat of a white bus but the meaning very sad. In film the context differs depending on who is seeing the film. The American directors of this film were oblivious to the political undercurrent of the song whereas the Black actors were aware that since the department of Native Affairs were funding the production of this film and this scene would have been censored had the department of native affairs understood the meaning behind the lyrics. As written by Dovey & Impey (2010) the content of the lyrics would have been appreciated and understood by the black audience because it had a combination of familiarity and audacity in the scene that could be seen as funny to the black audience since its irony is linked to political charge. The soundtrack of the movie was manipulated in order to communicate to the black South African audience. The music and lyrics during apartheid years in South Africa and the use of the subversive use of African languages in music is a field that has been recognized by Drewett (2004). When one draws upon this scholarship an analysis can be offered where the music in its narrative, technical and generic manners can be utilized to have a rereading of this film in order to demonstrate the political nature of the music in the soundtrack.

As reported by Meintjes (2004) when the components of music or dance and speech are tightly coordinated

when the groove works is described by the term *Isiqqi*. This process takes place when all the elements of music are combined and work together in clockwork, in order to make the movement and sound one into an experience that is coherent and together. As reported by Gunner (2008) it is not often seen that a public figure or a politician is linked or associated with a song that it become synonymous with him. But this has been the case with Jacob Zuma the South African politician and now president of South Africa. The song *Umshini wami* (my machine gun) has been linked with him for many years now. In Africa music is seen as the most appreciated art form on the continent therefore it functions in political campaigns.

And since it is the most salient art form that is always transmitted through the press at large on a consistent basis and therefore it reaches a wider audience. According to Gunner (2008) public opinion can be influenced because it is constituted from a large powerful platform.(look up and quote allen). The song moved quickly through different constituencies due to electronic media and it became a potent presence in the body politic. As reported by Gunner (2008) the fact that Jacob Zuma used body and song in which a deeper social meaning was understood through his actions. The singer Johnny clegg documented this yearning between fitting the song and dance.

Clegg wrote that there is a link between the ideal of social being and the dancing body as migrant workers used this correlation between lyrics and dance when they were in alienation to have power. Gunner(2008) states that the dancers demonstrated their endurance and courage through these lyrics and dances which has been termed by Clegg as *qinile* which denotes a type of resistant masculinity.

This denoted a form of empowerment and a moment of understanding even though it is fleeting. Music dance and song gives the participant a portal to rein habit a social space that is tainted. This is how the song *umshini wami* got a response since it was aired by Zuma. His performance denoted sound, body and voice in a public space and a public act of reclaiming voice and sound.

The song became a means by which a group of marginalized people inside the dance tried to get the power back and fight back in order to create a change in a new era. According to Gunner (2008) the song is typical call and response the leader marks his entry by starting to since and then the congregation responds.

This song was became the centre of attention by a politician who utilized dancing and singing which caught the structure of feeling in the body politic. This song was played by popular media outlets the Sabc, Ukhozi fm in television programs and was moved around different networks of distinct communities of speech. It was used reused and repeated. In Meintjes(2004) a sense of power is experienced by *Isiqqi* when all the components are consolidated momentarily. This idea of *Isiqqi* is quite fitting to the idea that when music works in combination with teaching another subject all the elements of the song the lyrics, the subtext the culture and the history combined with the song could form a type of *Isiqqi*.

Methodology

In line with Wong (2006) ethnomusicology is a tool for thinking about difference. Ethnomusicologist, are well trained to study and explore a variety of different niches.

According to Meintjes (1990) Ethnomusicologists use music in order to not only understand what music is but why it is and they tend to approach music as a social process. They look at how audiences and practitioners relate to the meanings that are conveyed through the music. It is a field that is interdisciplinary. Researchers in this field may have degrees or training in performance study, cultural anthropology, and Gender studies. Music, ethnic or race studies or other fields related to social sciences and humanities as well as folklore. But the following approaches tend to be a coherent foundation that all ethnomusicologists share.

Having an understanding that music serves as a social practice (music is formed but its cultural context and having the view that music is a human activity

Having a global approach to music, irrespective of the genre, style or area of origin being involved in ethnographic fieldwork (by being a participant in the music that is being studied or observing the music gaining entry into a different music tradition as a researcher or performer. As reported by Meintjes (1990) ethnomusicologists study music globally and tend to research the connections it has to all aspects of social life.

They tend to teach courses on music and politics world music, cultural study of music and other methods that are disciplinary. Ethnomusicologists also play an important part in public culture. They are able to promote traditions and document music traditions that may help cultural policy in that nation. They may also work with record labels that enable the music to reach the appreciation of world music.

Discussion

In this paper I have highlighted those songs from the culture of South Africans need to be studied in relation with the social or cultural meaning making of a culture. Songs should be treated as historical artifacts that should be preserved and taught in schools in order to preserve this music. Since there is a rich oral culture in South Africa it is important that the music with its cultural connotations and subtexts be studied in order to preserve its content. There should be a greater emphasis of utilizing songs in history classes in South Africa in order to discuss history and its connotations and to allow for the preservation of music.

The idea of *Isiqqi* is an idea which fittingly explains how all the aspects of music should combine together in order to teach the history of a nation and the contexts and subtexts related to the music. Songs then are seen as historical artifacts, which if studied in schools allows for the preservation of not only the songs but the hidden depths of the nature of the songs.

References

- Allen. (2004) . Music, film and gangsters in the Sophiatown imaginary: featuring Dolly Rathebe. *Scrutiny2: Journal of African cultural studies*. 9(1), pp. 19–38.
- Arnold, N. (2002). Placing the shameless: Approaching poetry and the politics of Pemban-Ness in Zanzibar, 1995-2001. *Research in African Literatures*, 33(3), 140-166.
- Dovey, L., Impey, A. (2010). African Jim: sound, politics, and pleasure in early 'black' South African cinema, *Journal of African Cultural Studies*, 22:1, pp.57-73.
- Drewett, Michael. 2004. Remembering subversion: resisting censorship in apartheid South Africa. In *Shoot the singer! Music censorship today*, ed. Marie Korpe, pp. 88–93. London and New York: Zed Books.
- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey
- Gilbert, S. (2007). Singing against apartheid: ANC Cultural groups and the international anti apartheid struggle. 33, (2)
- Gunner, L. (2009). Jacob Zuma, the social body and the unruly power of song. *African affairs*, 108(430), 27-48. *Creative education*, Vol 4 no 12B,51-57
- Hamm, C. (1989). 'Graceland' revisited. *Popular music*, Vol. 8, no 3.
- Meintjes, L. (1990). Paul Simon's 'Graceland', South Africa, and the mediation of musical meaning. *Ethnomusicology*, 34(1), 37-73.
- Meintjes, L. (2004) Shoot the sergeant, shatter the mountain: The production of masculinity in Zulu Ngoma song and dance in Post-Apartheid South Africa. *Ethnomusicology forum*, 13(2)
- Msila, V. (2013). Reliving South African apartheid history in a classroom using Vuyisile's mini protest songs of the literature. *English language Teaching*, 6, 113-127.
- Sanders, M. (2002). Remembering Apartheid. *Diacritics*, 32.
- Van Buren, K. (2007). Partnering for Social Change: Exploring relationships between musicians and organizations in Nairobi, Kenya. *Ethnomusicology Forum*.16(2)
- Van der Merwe, M. L. (2007). The "how to" of History teaching with and through music in the GET Phase. *MAY NO1*.
- Viljoen, S. 2002. En route to the rainbow nation: South African voices of resistance. *Critical Studies* 19 (1) pp.319–37.
- Wong, D. (2006). Ethnomusicology and difference. *Ethnomusicology*, 50 (2).

<https://soundcloud.com/tarynne-swartz/asimbonanga>

4.11

PERFORMANCE

PERFORMANCE

Apuntes para un contexto epistemológico de la educación artística y performance : Abrazar, camuflar y respirar o como indagar con la performance en nuestras múltiples identidades de artistas, investigadores y educadores.

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 M^a Fàbregas Orench

RESUMEN:

Esta investigación, donde el enfoque del aprendizaje situado y contextual se entrelaza con la metodología a/r/tográfica, surge de la urgencia de indagar en las prácticas artísticas contemporáneas como la performance y las artes de acción en la formación de profesorado de Educación Artística. En el “Momento I : Narrativas visuales de futuros docentes en deconstrucción de identidades”, se exploran narrativamente las posibilidades que ofrece esta práctica artística en el análisis de tres ejemplos de acciones realizadas por alumnos. El análisis de estas acciones determinan en el “Momento II :Apuntes para un contexto epistemológico de la educación artística y performance: una didáctica catárquica” una propuesta de aproximación teórica de la didáctica de la performance en el marco de la Estética de la Recepción. Las conclusiones de la investigación definidas como “situaciones a/r/tográficas” se exponen en el “Momento III: Narrativa para una didáctica performática” donde se desarrollan los resultados como propuesta a una nueva aproximación de las prácticas artísticas performáticas en la Educación Artística.

PALABRAS CLAVE:

Performance, A/r/tografía, Educación Estética, Narrativa, Aprendizaje Situado

Abstract:

This research, focused on situated and contextual learning intertwined with A/r/tography arises from the need to delve into contemporary artistic practices such as performance and arts action in Art Education. In “Moment I: Visual Narratives of future teachers in deconstruction of identities “ is a narrative exploration the possibilities offered by this artistic practice in the analysis of three examples of actions performed by students. The analysis of these actions determine the “ Moment II : Notes for an epistemological context of arts education and performance : A cathartic teaching” as a proposed theoretical approach to the teaching of performance under the Aesthetic of Reception . The findings of the research defined as “ a / r / tographic situations” are set in the “ Moment III : Narrative for a performative teaching “ where the results as a proposal to develop a new approach to the performance art practices in Arts Education.

Keywords:

Performance, A/r/tography, Aesthetic Education , Narrative, Situated Learning



(IMAGEN 1: Workshop Actuando la Educación, 2013)

PUNTOS DE PARTIDA

“Educationis est ubi quis inveniet” 1: narraciones del ir y venir

El texto que presento a continuación forma parte de un recorrido de investigación, deslocalizado y deconstruido para volver a veces a ser

otro: como yo misma en este mismo recorrido, como las personas con las que en ciertos tramos nos hemos acompañado, como los distintos lugares físicos y teóricos a los que he viajado. A lo largo del proceso académico y personal que implica hacer un doctorado; a veces incluso parecido a padecer una leve enfermedad crónica con la que hay que aprender a convivir, se vislumbran intersticios.

Mentiría si no afirmase que a veces estos intersticios nos salvan del tedio, nos hacen resurgir de las cenizas mentales.

Esta es una investigación que me ha acompañado caminando a mi lado o yo al suyo, al principio sin prestarle mucha atención. Como esa persona que te encuentras cada día en el metro, a la misma hora porque va a trabajar como tú. Día tras día, a la misma hora, en el mismo andén.

En el aburrimiento de la mañana entre prisas despersonalizadas y lecturas de periódicos gratuitos; vuestras miradas de entrecruzan. Se atisba una sonrisa de complicidad. Se entabla una conversación de lo más banal pero que hace sin duda el viaje mucho más grato.

En el año 2010 empecé con el Doctorado gracias a una beca de investigación y con este proceso empezó también mi relación con la docencia universitaria.

Lo que al principio no es más que cubrir las necesidades del Departamento pero que pasados ya más de 3 años te das cuenta que te has acabado convirtiendo en “profesora universitaria” por caso. Una profesión que como todas las que aprendemos los de mi generación (soy del ‘81) puede que sea tan transitoria como las demás. A mi edad, he hecho de monitora, camarera, dependienta, marketing para una marca de carritos de hot-dog, extra en espectáculos, guía de museos y ahora, profesora universitaria. Bien, un currículum impecable.

Esta situación que describo es en la que muchos de mis compañeros se encuentran y en la que también se encontrarán muchos de los estudiantes que pasan por nuestras aulas. Con estas palabras no quiero dejar lugar a poéticas para lo que representa la transitoriedad y precariedad del mundo laboral en el país en el que vivimos.

Me considero extremadamente afortunada de haber podido optar a una beca como la que me ha permitido la realización del doctorado aunque esto no me garantiza un futuro laboral. Con esta beca he aprendido un oficio, el de investigadora y docente.

En este contexto también empiezo a colaborar en el aula con el actor y pedagogo teatral David Martínez y su asociación y compañía de teatro, La Nave. Con David, ahora incorporado como profesor en el Departamento de Didácticas Específicas, surgen siempre muchas ideas, tantas ideas que nos falta tiempo, nos faltarían incluso vidas!. Hemos podido llevar a cabo una de ellas con éxito y continuidad el workshop “Actuando la Educación” en conjunto con el Dr. Allan Owens de la University of Chester (UK).

La primera parte de esta investigación; “Narrativas de futuros docentes en deconstrucción de identidades” nace en este momento, de mano a mano de la docencia, del día a día en el aula con personas inquietas, motivadas y con ganas de convertir la educación en un espacio de cambio, de crecimiento y de creación artística.

Este momento, es en el que reconozco a la misma persona en el andén del metro antes de irme a trabajar. Estamos hoy, seguimos la misma rutina.

En el 2012 se me concedió una beca de movilidad de investigadores del AGAUR (Generalitat de Catalunya) que me ha permitido viajar a Vancouver, Canadá, concretamente en la University of British Columbia (UBC) con la Dra. Rita Irwin y su equipo. Irwin y su equipo han aportado la A/r/tografía en el ámbito de la Educación Artística, una metodología que ha sido innovadora y reveladora.

Innovadora porque replantea las relaciones entre el educador artístico y su práctica como investigador y como artista. Estas relaciones no las pone en conflicto (como hacen otras metodologías) sino que las hace generativas y productivas de situaciones creativas, reflexivas y didácticas.

Reveladora, porque para los que llevamos zambullidos entre arte y educación tiempo, la A/r/tografía nos da un marco en el que poder movernos cómodamente con nuestra multiplicidad de identidades en sincronía y coherencia.

En este segundo momento y lugar es donde se desarrolla la segunda parte de esta investigación. Aquí es cuando esa persona desconocida y yo que nos encontramos cada mañana en el metro nos sonreímos con complicidad, nos reconocemos porque cada mañana nos encontramos.

Esta segunda parte establecimos una “comunidad de prácticas” formada por la Dra. Rita Irwin, Adrienne Boulton-Funke, Natalie Le Blanc, Julia Lane y yo misma. La propuesta que les presenté fue la de a través del mismo lenguaje artístico performático y su potencial metafórico establecer unos diálogos donde indagásemos sobre la relación educación artística-cuerpo.

La existencia contingente de las identidades del artista/investigador/docente que existen en relación unas de otras, es decir en interrelación con la multiplicidad de una misma pero también con las compañeras y miembros de la comunidad de prácticas fue la premisa básica en mi propuesta de trabajo.

Esta acción pasa a ser la primera frase para abrir un nuevo diálogo, dejando que las ramas del rizoma se enmarañen en nuevos territorios otra vez.

MOMENTO I:

Narrativas visuales de futuros docentes en deconstrucción de identidades

“In the museum you can decide how close to be to the art.
But in life you can't control the art.”
(Guillame Désanges)²

La educación artística que practico fluye entre áreas, a menudo sin una linealidad teórica ni práctica, buscando una construcción de conocimiento generativo y rizomático (Schnitman, 1994).

El territorio de acción se focaliza en las Didácticas específicas. Pero esta investigación se halla transitando desde el área de Educación Artística, la Historia y Crítica del Arte, a veces un poco de Circo, mis rigurosas y propias emociones o las experiencias estéticas más cotidianas posibles.



IMAGEN 2: Yo capturada en movimiento por una niña de 8 años, 2012.

El objetivo es esbozar una perspectiva de la performance como narrativa visual y corporal en la formación de profesorado (y en mi propia formación).

No hablaremos de pedagogía del arte de la performance ni tampoco de didáctica de la performance. Hablaremos de situaciones a/r/tográficas utilizando el medio artístico de lo performático.

En los contextos educativos de aprendizaje situado se produce una redefinición del interés pedagógico para centrarse en el diseño de situaciones de aprendizaje (Sagastegui, 2004: 33).

La misma autora define lo “situado” del aprendizaje en tanto que la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad. (Sagastegui, 2004: 31)

Cuando se evidencia la indeterminación de lo humano (y por tanto de lo educativo), la no linealidad del aprendizaje y la complejidad de las relaciones que se establecen, conlleva un cambio en la manera de referir y definir las mismas acciones educativas.

Surge una emergencia; las palabras están dislocadas. No caben acciones programáticas. La indeterminación y la necesaria imprecisión hacen emerger las situaciones, situaciones fruto de una conciencia estética. (Irwin, 2003:64; Eisner, 2004)

Las situaciones están relacionadas con las pedagogías del “lugar” a través de un compromiso por interrumpir dualidades complicando la comprensión relacional, singular, y rizomática. (Irwin, et. Alt, 2006:72)

Esta investigación nace de la voluntad, necesidad y pasión por introducir al alumnado (de la Mención de Arte, propia del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Girona) a algunas prácticas artísticas posmodernas, concretamente el arte de acción y performance. Al considerar estas prácticas un grado 0, como el silencio, ahí donde “las cosas quedan abiertas” (Sontag, 1969), se nos permite indagar en un arte sin prejuicios durante su proceso de formación como futuros docentes.

Esta posición nos permite investigar en los mecanismos internos de provocación y la agitación intrínsecos en la performance.

“Creando situaciones”, nos iniciamos en las prácticas artísticas como elemento de deconstrucción de identidades y de práctica docente reflexiva. Teorizar sobre la práctica docente, en el sentido a/r/tográfico, significa “abordar las capacidades reflexivas en lugar de ser el autor de la experiencia” (Springgay, S.; Irwin, R.L.; Leggo, C.; Gouzouasis, P. 2008: pp.XXIV).

Este proceso de práctica reflexiva es multidireccional incorporando la voz de los alumnos por una práctica didáctica reflexiva.

Las consideraciones sobre las implicaciones didácticas de lo performático generan nuevos espacios abiertos y creativos. Estos espacios, posibilitan la ampliación de la competencia comunicativa de los docentes, transformando y mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de espacios abiertos que por definición son creativos / reflexivos/didácticos y los consideraremos situaciones A/r/tográficas. Es por lo tanto que en el recorrido del texto indagaremos en la génesis de estas situaciones a/r/tográficas que se evidencian con la interacción de lo performático.

En estas situaciones a/r/tográficas llegamos el grupo entero de trabajo, no solo los alumnos en su proceso de aprendizaje. El docente, como parte intrínseca del grupo, forma parte de estas situaciones ya que entendemos la docencia como un conocimiento performático en relación significativa con los estudiantes. (Irwin, 2003:p.31)

El entrelazarse del texto se va construyendo una trama de tres voces; en primer lugar, cómo los alumnos y alumnas han narrado sus propias acciones (libremente y a través de sus propias palabras).

En segundo lugar, mi voz como “docente servidor-liminal” (McLaren, 1993: 113-121).

En tercer lugar como las posibilidades educativas de la performance según las estrategias de la pedagogía del arte de la performance de Garoian (Garoian, 1999).

Giramos el calidoscopio, posición posible 1: La polisemia de la palabra anglosajona “performance” en tanto



IMAGEN 3: Camuflarse, 2011.

que representación, celebración y ejecución. Seguimos girando, posición posible 2: Las acciones realizadas por los alumnos y alumnas de camuflar, abrazar y respirar casi como axiomas vinculados a la polisemia y jugando a veces perversamente con ella. Giro y giro y giro; posición posible 3: poiesis, aisthesis y catharsis o los tres planos que posibilitan la experiencia estética liberadora.

Camuflar o la performance como representación

“Dentro de una sociedad es prácticamente imposible ser único y con vida propia ya que el peso que tiene el resto del conjunto de individuos hace que la libertad individual quede en segundo plano”³

La alienación social representada en el blanco de sus vestidos y en sus bocas selladas por esparadrapo. La imposición de lo cultural, en el color azul del cual impregnan sus ropas. Se mueven en la metáfora: soy un camaleón. El animal que para minimizar su peligro vital adapta el color de su piel al de su entorno.

Sus cuerpo actúan y se mueven para una finalidad que es la de “volverse todos iguales”. El cuerpo de la disidente, esta inmóvil, en primer plano, a la expectativa de lo que sabe que va suceder. Lo sabe, pues están a punto de reproducir algo que conocen que acaece en lo cotidiano, que sus cuerpos viven en el día a día. Todas son mujeres, intuyen que esta alienación del lo social y de lo corporal tiene por tradición mas pintura azul que manchar su ropa que si fueran hombres.

De hecho, se trata de una estrategia política que les permite resistir a la dominación cultural y retar el cuerpo político. Consiguen exponer públicamente la asunción que domina sus identidades y su producción creativa, siguiendo las estrategias pedagógicas propuestas por Garoian (Garoian,1999). Han construido su poética de mundo mimético. Es una mimesis metafórica: las posibilidades de representar del lenguaje como una yuxtaposición dispar de significados (Garoian,1999:61) que permite crear una autonomía de lenguaje personal de identidad.

La escena esta iluminada por una luz también azul, que busca crear la ficción de un entorno común y consensuado por la mayoría: una sociedad. Me narraron entre risas y rubor que esta luz se les rompió durante la acción, hecho que les obligó a correr así vestidas de blanco por las calles de su pueblo, un sábado por la tarde, para poder comprar un fluorescente nuevo. La performance y su atrezzo de golpe les invadió un sábado por la tarde, y en ese fuera de cámara, narrado, vivido, de invasión de lo diario, encuentro la veracidad de su acción: en el riesgo y la incertidumbre. Se lo digo, y ríen. Algo a sucedido allí, saben que han jugado con la representación fuera del terreno “permitido”, fuera del ojo de la cámara, fuera de lo que querían mostrar y que acaban desvelando. Les digo que me las imagino corriendo con sus camisetas “de creciente” como decía mi madre, blancas. Esas que usas que si se ensucian “no pasa nada” que son para eso o para dormir, es decir una prenda para los espacios no-sociales, privados y sus calcetines largos blancos. Se ríen.

Entonces esta performance pero también la performance en sí como situación educativa podríamos decir que

se caracteriza por el concepto moreniano de ecología de la acción: “Tan pronto como un individuo emprende un acción sea cual fuere, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entre en un universo de interacciones y finalmente es el entorno que la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intención inicial” (Morin, 1999:43)

Abrazar o la performance como celebración

“El abrazo espontaneo que surge en cualquier momento para recordar momentos especiales, saludar, expresar alegría (...) pueden ser distintos entre ellos pero tiene un aspecto común: dan fuerza moral y anímica a quien la necesita, consuelan,dan tranquilidad, seguridad, ilusión, agradecimiento, energía...”⁴

Un torreón de la muralla que rodea la Facultad, donde el devenir de la ciudad parece estático, congelado por la misma acción. Pájaros, cláxones y los sonidos del latir diario urbano se entrelazan con el latir de los dos cuerpos de se abrazan.

Pol, con su cámara, resigue como el abrazo es físicamente un entramado de brazos y encaje de dos cabezas. Su sombra con la cámara en mano por unos segundo se vislumbra encima del abrazo, participando de la acción, siendo su mirada sobre la acción parte fundamental de la construcción receptiva. El abrazo se perlongó durante casi 10 minutos y los efectos atmosféricos urbanos dieron paso a otras percepciones: el viento me acercó su pelo contra mi cara, el pelo le olía bien (...)empecé a notar el latido se corazón, muy cerca, como nunca había sentido. Esto es el abrazo. Su acción de abrazarse se construye como una renovación de la conciencia receptiva; renovando su percepción mediante la acción performatica. Encontraron en la acción, una manera de representar su propia subjetividad (Garoian, 1999:61). Explorando, criticando y comunicando la fisicidad de sus cuerpos.

Stephanie Springgay (Springgay, 2003) construye el llamado modelo de intercorporalidad que examina la relación del cuerpo en relación a los demás cuerpos en la Educación Artística. En esta propuesta propone examinar el conocimiento a través del tacto como “ el sentido principal a través de cual asumimos y expresamos los parámetros de la existencia corporal en relación a los demás” (Springgay, 2003: 8)

En sus propias palabras Pol, Alba, Anna y Eva nos describen una experiencia sinestética, que interconecta todos los sentido. Tomamos las palabras de Susan Stewart (Springgay,2003:5) cuando afirma que : “El arte deviene una síntesis de experiencias materiales y imaginadas, donde las evocaciones de el tacto , le gusto, el calor y el olor son posibles y nos permiten sumergirnos en un mundo de podemos oír imágenes pintadas”.

No esperaban lo que sucedió. Una vez más la incertidumbre. Su acción buscaba intencionadamente una reflexión crítica sobre la acción en contexto social del abrazo pero encontraron mas que eso, encontraron a través la performatividad un resignificación de la acción y las normas del contexto. En este proceso creativo, reflexivo y didáctico de rehabilitar las prácticas (Butler, 2001 :333) están participando de la formulación del modelo de intercorporalidad del docente.



IMAGEN 4: Abrazarse, 2011.

Respirar o la performance como ejecución

“La respiración interviene en todos los procesos, contextos y situaciones que vivimos en el día a día de cualquier persona. Empiezas a respirar el día que naces y el último suspiro que haces, revela tu muerte”⁵

Respiro ahora. Respiro siempre y no soy consciente de ello. Respirar es un acto constate. Si dejo de respirar, muero. Yo muero. Fácil de identificarse en un proceso tan visceral. Hay cosas que no hay que vivir para imaginarse, hay todo un imaginario circundante que nos crea una memoria prestada, a la cual podemos acudir para saber lo que es un grito de histeria y que circunstancias nos hacen llegar a el. Llorar, si, sé lo que es llorar.

Laia respira. Jadea. Respira en la risa. Respira en el llanto. Respira en el grito.

Quiere dejar de respirar, pero no puede, no sabe. No le sale verídico: no sabe dejar de respirar ficcionando. ¿Será más fácil hacer que alguien deje de respirar, que dejar de respirar uno mismo? Lo prueba. Lo asfixia. Ahora si que le ha salido bien. Actúa por no saber actuar.

El proceso que interviene en todos los contextos y situaciones al cual asocian el respirar es la acción misma de la performance. Es un comportamiento construido y puesto en escena deliberadamente que explora lo constitutivo de la cotidianidad. En este caso una cotidianidad biológica como el respirar mismo. Aquí no hay lugar para construcciones culturales: exploran como dejar de hacer lo que es imprescindible para hacer si se quiere seguir viviendo, respirar. Demasiado arriesgado. Se lo hago a otro. Catarsis.

Aplausos, gritos de euforia y aplausos a las dotes interpretativas de Laia que hasta ahora todos desconocíamos. ¿Han sido sus dotes las que no han llevado a una identificación comunicativa tan eficaz? ¿O ha sido que, conocemos el llorar, conocemos el gritar y el reír y podemos tomar prestado el morir?

MOMENTO II :Apuntes para un contexto epistemológico de la educación artística y performance: una didáctica catárquica

El significado de to perform en inglés adquiere el significado a lo que podremos traducir como “representar”. Goffmann (Goffmann, 1959) argumenta que representamos en nuestro día a día de manera constante. De este modo la performance deviene algo cotidiano, vinculado intrínsecamente a la vida misma.

La practica artística de la performance en un contexto educativo deviene una practica de aprendizaje situado; una acción creativa de interpretación del mundo y de auto-reinterpretación subjetiva. La acción artística como interpretación metafórica y metonímica del mundo es un tópos en la Historia del Arte. También la consideración del arte como interpretación subjetiva del artista atañe a las consideraciones propias de las teorías artísticas románticas. La educación artística supera el tópos: la interpretación del mundo a través de lo creativo/artístico se construye des de la metáfora de lo comunicativo y de lo social. La auto-reinterpretación subjetiva a través de la educación artística no es individual sino es “en contingencia” interpersonal y contextual . El concepto de contingencia hace referencia al modo de ser de lo que no es necesario ni imposible, sino que puede ser o no ser.

Al referir el concepto de contextual ,en el sentido que propone Ardenne; se refiere a la etimología de “contexto”, del latín contextere, “tejer con”: “Un arte “contextual” agrupa todas la creaciones que se anclan en las circunstancias y se muestran deseosas de “tejer con” la realidad.(...) Para el artista se trata de “tejer con” el mundo que le rodea, al igual que los contextos tejen y vuelven a tejer la realidad. Lejos de ser sola una lustración y una representación de las cosas, lejos de hablar sólo de sí mismo en un planteamiento tautológico, lejos de hacer de lo ideal su religión, el arte se encarna, enriquecido al contacto del mundo tal y como va, nutrido, para bien o para mal, de las circunstancias que hacen, deshacen, hacen palpable o menos palpable la historia.” (Ardenne, 2008: 15)

Cuando se da el caso que se habla de educación estética incluso los educadores artísticos se remontan a las genealogías imperantes del idealismo romántico de Kant, Schiller o Hegel. Evitaremos estos recorridos ya realizados de ida y vuelta en millones de ocasiones, algunas para defender una intelectualidad que poco atañen a la realidad de la formación del docente o a la que será su cotidianidad en la escuela. Rehusó a dejar entrar a Kant en nuestras aulas.



IMAGEN 5: Respirar, 2011.

Expondremos brevemente dos conceptos implícitos en la relación entre las prácticas artísticas performáticas y su praxis educativa en el contexto que nos ciñe: la apertura de la “obra de arte” y la estética de la recepción.

Ya se ha hablado mucho desde la primera publicación en 1962 de *Opera aperta* (Eco, 1992) pero hacer referencia a este concepto magistral después de tantas décadas permite validar su vigencia adaptándolo a nuevas problemáticas y nuevos contextos.

El origen de la reflexión de Eco es la tensión entre la representación formal y la indeterminación de las poéticas contemporáneas de la llamada Segunda Vanguardia europea. La obra de arte rompe sus límites espaciales, temporales, de significado o simplemente no la tiene: el artífice da la palabra al “usuario” de la obra. Emerge a continuación la interrelación entre recepción, usuario y significado en la experiencia estética. Es decir, la obra contemporánea es abierta y quien la “disfruta” y “contempla” produce un significado en relación a ella. Se abre de este modo la posibilidad de una relación dialéctica entre el arte y el receptor.

Hans Robert Jauss (Jauss, 2002) articula el año 1972 la estética de la recepción como reacción a la hasta entonces predominante estética de la negatividad de la que Adorno era el principal representante. La crítica de Jauss hacia Adorno radica en que por el hecho de considerar la obra de arte autónoma como representación de una contradicción irreconciliable con el poder social; puede ser visto como un mero resultado de la herencia del arte para el arte con las pertinentes carencias. La propuesta de la estética de la recepción se fundamenta de este modo en la historicidad como relación dialéctica entre arte y sociedad.

Así pues se construye una auténtica justificación de la legitimidad de una actitud posibilitada por el arte coronando así a la experiencia estética como “liberadora”.

El disfrute ante lo artístico es para Jauss la experiencia estética primordial, y es el hecho de disfrutar ante el arte que hay que convertir en objeto de reflexión y por tanto generativo de procesos educativos. La liberación mediante la experiencia estética se puede efectuar según Jauss, en tres planos diversos; poiesis (poética) o la conciencia productiva que posibilita engendrar un mundo a través del arte, la producción estética entendida en tanto que creación. El segundo es la aisthesis (estética) o la construcción de la conciencia receptiva y por último la catharsis (catarsis) o la identificación comunicativa del espectador. La aisthesis, en tanto que renovación de la percepción de las cosas mediante la obra de arte, permitiendo una nueva mirada en verso el mundo. Pero como es evidente la perspectiva de la experiencia estética fundamental para Jauss es la catharsis, donde el contemplador o espectador es conducido a una identificación comunicativa o orientada hacia la acción.

Las tres perspectivas mencionadas mantienen entre sí una relación imprescindible para posibilitar la experiencia estética en sí. En el curso de la Historia del Arte y del pensamiento esta relación ha sido desmembrada, debido a la divergente relevancia que en diversos momentos históricos se ha otorgado a una perspectiva u otra. En la educación artística podemos transponer fácilmente los planos de la experiencia estética de Jauss. Ambas teorías inciden la importancia del “receptor/usuario” en la interpretación del arte y como estos intervienen activamente en la consecución de significado.

Tener presente esta consideración de la apertura de la obra de arte al tratar sobre la formación de educadores artísticos abre posibilidades. Esta puede parecer una consideración banal pero en la práctica se evidencia como una necesidad. Me gusta formular esta posibilidad con frases como “vamos a hablar de arte”, “vamos a describir lo que vemos” o “que nos dice el arte”.

Existe generalmente aún, por desgracia, un alejamiento en relación a la interpretación del arte contemporáneo por parte del público en general, y este alejamiento también se hace presente en los estudiantes. Esta es una fractura que Steinberg ya en la década de los 70 definía así: “En eso consiste nuestra incomodidad, la mayoría de las veces. El arte contemporáneo nos invita constantemente a celebrar la destrucción de valores que todavía apreciamos, aunque la causa positiva en nombre de la cual se sacrifican rara vez se hace evidente. Los sacrificios, por lo tanto, se nos presentan como actos de demolición o desmantelamiento inmotivados, así como a Baudelaire la obra de Courbet le parecía apenas un gesto revolucionario por el gesto mismo” (Steinberg, 1972, 2004).

La performance en educación artística permite construir puentes entre ambos lados de esta fractura, por los cuales nos permitimos transitar, deambular, detenernos o a veces demolerlos. Otra posibilidad que nos genera la estética de la recepción en su transposición en la educación artística es la que la hemos llamado Génesis de una situación a/r/tográfica.



IMAGEN 6: Génesis de una situación a/r/tográfica

Génesis proviene de griego Γένεσις, “nacimiento, creación, origen”, en Génesis 2:4, y en hebreo תּוֹלְדוֹת el libro bíblico se traduce como “generación”. Quizás el significado hebreo en tanto que “generación” es más orientado a la acción. De todos modos es un concepto que comporta lo generativo es por este motivo que he escogido este término.

En la imagen anterior, superponemos los tres aspectos de una situación a/r/tográfica : creativa/reflexiva/didáctica con los tres planos que posibilitan la experiencia estética según Jauss que hemos definido anteriormente. El orden de estos no altera el factor.

Las acciones creativa/reflexiva/didáctica forman parte del campo de conocimiento de lo artístico y los planos de la poética/estética/catarsis forman parte del campo de lo estético. La conciencia productiva y receptiva y la identificación comunicativa son resultados del proceso completo donde las emociones se formulan en producción de conocimiento y conciencia creativa. La performance en la educación artística permite el despliegue de todos estos procesos pero estos no se dan nunca de modo lineal.

En casos utilizados para esta investigación se ha observado como hay estudiantes que han empezado el proceso de su performance desde el plano de la catarsis. Un ejemplo muy común sería formular primero el tema sobre el cual se quiere trabajar debido a que es un tema sobre el que se tiene una opinión construida. Se parte de la identificación comunicativa para proceder con la acción creativa/poética.

Otra posibilidad es que el detonante sea la acción reflexiva, en el plano estético. Lo estético como forma de comprensión del mundo puede determinar una acción performática. Un ejemplo puede ser escoger la ubicación de la performance debido a unos condiciones ambientales concretas del lugar, las cuales sucesivamente condicionarán la poética y la catarsis.

MOMENTO III: Narrativa para una didáctica performática

Cuando se me propuso de tomar a mi cargo de la docencia de una asignatura llamada Educación Estética y vida cotidiana era como si yo fuera a día de hoy una novata, pero lo era aún más. Fue un curso frenético, substituía a una profesora la cual muy amablemente me paso su material, pero como pasa a menudo, trabajar con material de los demás es más complejo que generar el propio. Así que me lancé a preparar nuevo material simultáneamente a la docencia.

El grupo de estudiantes era un grupo pequeño no más de 15 alumnos hecho que permitía establecer fácilmente una dinámica en clase que era más parecida a conversaciones entre amigos que a lo que se entiende como una clase universitaria. De hecho yo tenía 27 años y los alumnos apenas 23, solo nos separaba una mesa en una tarima que es donde se suponía que yo debía sentarme y nunca lo hice.

Esta situación propicio que los materiales sobre los que construyamos las clases surgieran del dialogo entre los propios intereses de los alumnos y de los míos. Una espontánea “docencia creativa” (Sawyer,2004) aunque deseada. En el momento en que me situé en frente de la clase el primer día, reviví casi como una experiencia regresiva en solo 3 segundos todos los profesores que tuve en mi vida educativa. Fui todos ellos en esos 3 segundos. Supe enseguida los que no quería ser, pero tampoco quería imitar a ninguno, hubiese sido absurdo. Tuve que improvisar; presentarme a la clase como alguien que se va a convertir en “profesora” de alguna cosa.

Aunque soy perfectamente consciente que esta primera experiencia en la docencia universitaria será difícilmente repetible debido a todos los factores que la hicieron posible, es en esta experiencia donde nace esta investigación. Es en las preparaciones de esas clases donde surge la idea de hacer performance con los alumnos en la misma clase y después salir del aula a las calles de la ciudad.

Empecé preparando material sobre practicas artísticas contemporáneas que permitieran la reflexión entre la brecha abierta en nuestra sociedad occidental entre arte y vida. En estos recorridos a veces más históricos otras veces más estéticos surgió evidentemente una sesión en la que dedicamos a la performance. Para preparar dicha sesión utilicé la conferencia de Guillaume Désanges (Désanges, 2005) que narra la historia del origen de la performance a través de la gestualidad. Me pareció ideal ya que para poder trabajar transposiciones didácticas, la gestualidad y la acción que deriva de esta, es un recurso complejo pero a la vez que permite una amplia margen metafórico y creativo.

Los alumnos, poco acostumbrados a practicas contemporáneas se debatían a ratos entre el asco, la angustia, la sorpresa y la risa. Las estrepitosas caídas de Yves Klein en El salto en el vacío (1960) desde el tejado de

una casa o sus caídas en bicicleta en los canales de Amsterdam. Bill Viola, en The space between the teeth (1976) como el grito se convierte en movimiento de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera hasta alcanzar con su cámara casi la campanilla de su cuello. Las imágenes de Jochen Gerz subido en la cima de una pequeña colina en Gritar hasta el cansancio (1972). Haciendo justo eso. Gritando hasta el cansancio. Francis Alÿs con su lata de pintura azul reventada en The Leak (1995) caminando desde una galería de arte en Sao Paulo por el centro de la ciudad chorreando pintura para dejar traza a su paso. Acción que fue repetida en 2004 en la frontera de Jerusalén conocida como la “línea verde”, pero con una lata de pintura verde. El brazo con espinas de rosa incrustadas de Gina Pane en Acción sentimental (1972) hace apretar los dientes a más de una. ¿Como comprender la poética del cuerpo de la artista como lugar de fusión orgánica? ¿Cual es el lugar en esta poética para el docente? ¿Y para el investigadora? En palabras de Pane: “Sentada en el suelo con las piernas cruzadas, me incrusto espinas de rosa en el antebrazo tendido. Soy una escultura. Soy el tronco del árbol de las kermeses populares. Por cada clavo puesto, pido un deseo. No totalmente masoquista: un juego solidario. Más bien acogedor. El cuerpo como tierra fértil. Zona del trasplante. Fusión orgánica posible. Y deseable.”

¿Como comprender porqué un artista se pasa horas modulando su voz o gritando hasta el agotamiento? “Pasan cosas” en el cuerpo. Pasarían unas cosas si lo hiciéramos fuera del aula, delante del edificio de rectorado o cerrados en el baño de la Facultad. Decidimos a ver que pasaba.

Hicimos un círculo, alguien se ponía en el centro y gritaba hasta el agotamiento, hasta quedarse sin voz, sin aire, sin fuerza. Los primeros intentos fueron tímidos rodeados de risas, pero a medida que el grupo de desinhibió, ahí paso algo. Ya no nos avergonzábamos del grito, ni del temblor, ni de las rojeces de nuestras caras al sofocarnos. Escuchábamos y participábamos del grito de los compañeros. Se palpaba el deseo de estar en el centro de nuevo para probar una nueva postura física para sacar más aire o encontrar una posición de la cabeza para hacer el grito más grave.

Se acabaron las risas, habíamos creado un cruzado el limen de los prejuicios al encuentro de la acción artística.

Habíamos llegado a una zona neutral entre ideas, el limen entre los prejuicios hacia una practica desconocida y las posibilidades de experimentación artística que esta práctica permite.

Cruzamos el limen. Indagamos qué había sucedido entre nosotros y en nosotros para reflexionar sobre como esta práctica puede ser una situación de aprendizaje y como esta practica podía ser transpuesta en un aula de Educación Visual y Plástica en Primaria.

#1 situación A/r/tográfica: “Educationis est ubi quis inveniet”

La Educación Artística es un lugar de encuentro de la imaginación, la identidad y la habilidad creativa. La educación estética permite el desligue de estos encuentros en forma de producción de conocimiento. Los encuentros son muchas veces fortuitos y la mayoría de las veces impredecibles. Irwin describe estos procesos del siguiente modo:

“Persistiendo en el espacio del medio, “el” y “o”, es un espacio activo para la creación del conocimiento, y en particular un espacio activo para desplegar la sensibilidad estética. Desplegando, abriendo, envolviendo, manifestando, permitiendo abrir la conciencia sensorial, la comprensión de la belleza y la percepción perceptiva. La conciencia estética está abierta a cuestionarse mientras se suspende de la creencia y se confía en la incertidumbre “ (Irwin,2003:64)

Los alumnos/as a menudo tienen claro lo que “es arte y lo que no lo es” a partir de las premisas del gusto; “me gusta o no me gusta”. También a partir del arte que historiográficamente está colocado en el “cajón que le toca”.

La historia de la performance como práctica artística nace a caballo entre los ‘60 y los ‘70 y de hecho su “cajón historiográfico” aún se está gestando. Como también se está gestando su transposición como práctica didáctica en dos planos: la formación del profesorado en Educación Artística (Padró, 2010) y su utilización como recurso educativo en Educación Artística en Primaria y Secundaria. Un ejemplo de este último caso en España sería el trabajo realizado por José Ricardo Gómez Arcos (Gómez Arcos, 2007) en el ámbito de la Educación Secundaria. Con estas prácticas donde la performance es proceso de aprendizaje y proceso de “desaprendiendo”, también es proceso de aculturación y a la vez enculturación.

La performance deviene medio de expresión y comunicación artística y por tanto posibilita que en el momento en que se conviertan en docentes de Educación Primaria indaguen en esta práctica llevando a cabo así una educación artística reflexiva y crítica. Teorizando y practicando son verbos que enfatizan la necesidad de estar en proceso de producir (Irwin et al., 2006: 72).

Prácticas artísticas como la performance o el arte colaborativo han surgido ya explícitamente abiertas e interpelando al usuario para su consecución de significado. Es por este motivo que en la educación artística y concretamente en la educación estética, trabajar con ellas desde una perspectiva constructivista amplía las estructuras de referencia de los participantes.

#2 Situación A/r/tográfica: “somos en contingencia”

La propuesta de realizar les performance en grupo representa para los alumnos el reto de estructurarse en pequeñas comunidades de prácticas. El tema, el espacio, el contexto y los procesos de subjetivación deben ser hechos desde el grupo hacia otro grupo. Este otro grupo lo forma en este caso los habitantes y deambulantes de los espacios escogidos como lugares de realización de la performance. En este sentido el proceso creativo se enmarca en un proceso colaborativo. En las narraciones de los alumnos está a menudo presente este “otro grupo” que en la mayoría de los casos participa de partes iguales en la consecución de significados.

Las prácticas de arte colaborativo como la performance cuestionan el concepto de artista ya que la creación se produce en la participación. Es por este motivo que su práctica en la formación de profesorado hace caer muchos tópicos en torno a la creación artística y permite una participación múltiple. Según Rogoff (Rogoff, 1998) y desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es un aspecto de la actividad sociocultural más que no una propiedad única de los individuos. El arte colaborativo se define como “socialización de la creación” (Sánchez Vázquez: 1999) como modo de apropiación adecuado para una sociedad que ya no se rige por el principio de rentabilidad sino por el principio de creación. En la situación política y económica actual este “no regirse por el principio de rentabilidad” se ha convertido más en una cuestión de necesidad que de voluntad.

#3 situación a/r/tográfica : “producción artística disruptiva que evoca y provoca”

La performance crea situaciones multidireccionales: considerar los mecanismos internos de provocación y la agitación intrínsecos en la performance e iniciarse en las prácticas artísticas como elemento de deconstrucción de identidades y de práctica docente/didáctica autoreflexiva.

Repensando la educación artística: la performance representa la praxis de las teorías posmodernas que exponen la crítica a los códigos culturales, el desarrollo de la acción y la producción de nuevas imágenes culturales, ideas y mitos basados en las subjetividades de los estudiantes.

En el recorrido realizado hemos observado como la performance permite reflexionar, poner en entredicho y transformar los códigos culturales (género, clase y origen) e institucionales (estudiantes) inscritos en sus cuerpos permitiendo así un proceso de aprendizaje basado en un proceso subversivo contra-hegemónico. Sus preconcepciones del mundo y sus apreciaciones críticas son subvertidas con figuras retóricas hechas visuales. Deconstruyendo las poéticas heredadas, aprendidas, impuestas; creando poéticas intersticiales que abren brechas a consideraciones que se les revelan como nuevas y renovadoras.

#4 situación a/r/tográfica: inscribimos nuestras voces, inscribimos nuestros cuerpos.

Poder narrar, describir e indagar textualmente en el proceso artístico, creativo y didáctico de la performance forma parte del propio proceso. La capacidad de describir las propias acciones creativas ayuda a su conceptualización previamente a la realización y a enriquecerlas críticamente en su postrealización.

Pendergast (Pendergast, 2006) indaga en una respuesta curricular frente a los nuevos modelos sociales, económicos y culturales de audiencias frente a las artes performáticas, y como realizar una urgente renovación curricular para dar respuesta a este cambio emergente. Pendergast estructura el modelo de “audience-in-performance”(AIP) en tres partes: preperformance (preparatoria/predictiva); performance (atenta /interpretativa); postperformance (reflexiva/evaluatora).

Los procesos de la AIP, al reflexionar sobre los modelos de audiencia y reformulación de estos en un contexto educativo, están conceptualmente relacionados con la estética de la recepción que hemos introducido en el apartado Apuntes para un contexto epistemológico de la educación artística y performance: una didáctica catárquica.

La pre-performance propuesta por Pendergast (Pendergast, 2006) coincide de modo procedimental y conceptual con la acción creativa/poética de una situación a/r/tográfica. Del mismo modo que la parte de la AIP definida como postperformance se puede asimilar sin dificultades como la acción estética y reflexiva de la situación artográfica.

Es en este punto donde la propuesta de acción catárquica como acción didáctica en las situaciones a/r/tográficas adquiere relevancia. Este proceso tiene lugar a través de la identificación comunicativa. La narración, indagación textual sobre la propia práctica artística participa de estos procesos. La narración que los estudiantes realizan de sus propias performances es la inscripción de sus voces:

“nos hemos basado en los camaleones, los cuales cambian de color en función del lugar en el cual se encuentran (...) así nosotras no tenemos que adaptar a nuestro “hábitat” cambiante de color”.⁶ Sus voces se inscriben en sus cuerpos a través de la realización de la performance, y toman plena conciencia de ello a través de la narración.

#5 situación a/r/tográfica: diálogos contextuales multidireccionales

El contexto del docente se entiende tradicionalmente como la “escuela”. La situación a/r/tográfica propone que la “escuela” tome conciencia del entorno y el entorno tome conciencia a su vez de la “escuela”. Vamos a darle un cuerpo a esta formulación: se invita al docente a establecer un diálogo con el contexto multidireccional.

Salimos a la calle a visibilizar nuestros procesos de aprendizaje y permitimos que la ciudad y sus encuentros establezcan diálogo con nuestros procesos. Estamos participando de una educación artística contextual, y por lo tanto que adquiere responsabilidad social.

Bibliografía

- Ardenne, P. (2008) Un arte contextual. creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación, Murcia: Cendeac
- Butler, J. (2002) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”, Buenos Aires: Paidós
- Désange, G. (2005) A history of performance in 20 minutes Consultado el 24 de noviembre de 2013 en <http://www.guillaumesanges.com/IMG/pdf/Dossierhistoireperenglish7.doc.pdf>
- Eco, U. (1992) Obra Abierta, Ariel: Barcelona
- 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
- Garioian, Ch. R. (1999) Performance Art as Critical Pedagogy in Studio Art Education, Art Journal, vol.58, no.1 pp.57-62
- Goffmann, E. (1959) The Presentation of the Self in Everyday Life. Nueva York: Doubleday Anchor.
- Gómez Arcos, J.R (2007) Nuevos lenguajes en educación artística: La performance, Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Illeris, H. (2010) “Il corpo nell'incontro didattico con l'arte contemporanea. Processi di formazione estetica come atti performativi”, Humana Mente-Issue 14, pp.105-121
- Irwin, R. (2003). Toward an aesthetic of unfolding In/Sights through curriculum. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 1(2) Consultado el 13 de diciembre de 2013 en: <http://search.proquest.com.ezproxy.library.ubc.ca/docview/1367080842?accountid=14656>

Irwin, R.L. (2004) *A/r/tography: a metonymic métissage* En: Irwin, R.L.; De Cosson, A. (ed) *A/r/tography: rendering self thought arts-based living inquiry*, Pacific Educational Press: Vancouver, BC

Irwin, R.L.; Beer, R.; Springgay, S.; Grauer, K.; Xiong, G.; & Bickel, B., (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography Publications*. Paper 4.

Springgay, S.; Irwin, R.L.; Leggo, C.; Gouzouasis, P. (Eds) (2008) *Being with A/r/tography*, SensePublishers: Rotterdam

Jauss, H.R. (2002) *Pequeña apología de la experiencia estética*, Paidós: Barcelona

Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós

McLaren, P. (1993) *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris:UNESCO

Padró, C. (2010) *Un texto para la clase*; *Revista Latinoamericana de Educación*, 52 :2, pp-1-11

Prendergast, M. (2006) *Audience in performance: a poetics and pedagogy of spectatorship*, University of Victoria: Canadá

Prendergast, M. (2008) *Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor* En *Performance Theory and Critical Performative Pedagogy*, *International Journal of Education & the Arts*, v9 n2 p1-20 Feb 2008

Rogoff, B. (1998). *Cognition as a collaborative process* En D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2 Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679-744). New York: Wiley.

Sanchez Vazquez, A. (2002) "De la estética de la recepción a la estética de la participación" En *Marchán Fiz, Simón, Real/ virtual en la estética y la teoría de las artes*, Paidós: Barcelona

Sagastegui, D.(2004) *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado* *Sinéctica* 24, 30-39

Sawyer, K.R (2004) *Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation*. *Educational researcher*, 33 (2), 12-20

Schnitman, D. (de) (1994) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós: Barcelona

Sontag, S. (1969) *Styles of radical will*, Picador USA:NY

Springgay, S. (2003). *Cloth as intercorporeality: Touch, fantasy, and performance and the construction of body knowledge*. *International Journal of Education and the Arts*, 4(5). Consultado el 24 de noviembre de 2013 en <http://ijea.asu.edu/v4n5/>

Steinberg, L. (1972) *Other Criteria. Confrontations with Twentieth-Century Art*, Oxford : University Press

Steinberg, L. (2004) *El arte contemporáneo y la incomodidad del público*, *Otra parte* (2), Consultado el 13 de diciembre de en <http://www.revistaotraparte.com/node/506>

4.12

PAINTING

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**

**THE INFANTILE DRAWING IN THE BEGINNINGS
OF THE SELF-EXPRESSION. THE STAGE OF THE SCRIBBLE**

**AN EDUCATIONAL RESEARCH BASED ON THE ARTS
THROUGH PICTORIAL PROCESS**

Pedro Chacón
Universidad de Granada
pchacon@ugr.es



Figure 1. **Visual abstract / Resumen visual.** Pedro Chacón (2013) *Painting on glass*. Photographical series made from two digital photographs of the author (left and right) and a visual quotation (Paul Falkenberg and Hans Namuth, 1951: 06:04).

Resumen:

El objetivo principal de esta Investigación Educativa Basada en las Artes es estudiar cómo dibujan los niños/as de edades comprendidas entre los 2 y 3 años, teniendo en cuenta tanto el proceso de creación utilizado por los niños/as como los conceptos formales y expresivos que aparecen en sus dibujos. Estos niños/as se encuentran en el comienzo de la etapa que Lowenfeld (1980) denominó la autoexpresión creativa, concretamente en el desarrollo del garabateo.

En esta investigación llevaremos a cabo tres fases: (a) se estudiará en primer lugar el desarrollo kinestésico (la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad en el uso de las propias manos para realizar creaciones artísticas); (b) posteriormente se analizará la estructura y composición, los principios de organización visual (equilibrio, movimiento, ritmo, espacio) y los elementos del lenguaje visual (línea, punto, plano, color) en una serie de dibujos recogidos durante el proceso de estudio; y (c) en la última fase se realizarán diferentes piezas artísticas de carácter pictórico que reflejen tanto el proceso de creación que utilizan los niños/as en sus dibujos infantiles como los recursos, gestos y movimientos que utilizan como forma de expresión. Éstas imágenes constituyen también parte de las conclusiones de este estudio basado en imágenes.

Durante cada una de las fases de la investigación se pondrá en práctica un proceso de indagación que estudiará pictóricamente las formas de comunicación, los sistemas de representación y las cualidades artísticas de los dibujos infantiles.

En este punto es necesario destacar que el principal propósito de esta Investigación Educativa Basada en las Artes es definir pictóricamente tanto los procesos de creación como los conceptos formales y expresivos que aparecen en los dibujos infantiles de la etapa del garabateo.

Abstract:

The main objective of this Educational Research Based on the Arts is to study how children between the age of 2 and 3 years old draw, keeping in mind that the process of creation used by them and the formal and expressive concepts which appears in their drawings. These children are at the beginning of the stage which Lowenfeld (1980) denominated the self-creative expression, specifically in the scribble development.

In this research, will conduct three phases: (a) it will be studied the Kinesthetic development (the capacity of using the body to express ideas and feelings and facility in the use of their own hands to make artistic creations); (b) afterwards, the structure and composition will be analyzed, the principles of the visual organization (equilibrium, movement, rhythm, space) and the elements of the visual language (line, point, plane, color) in a series of drawings, collected during the process of research; and (c) in the last stage, different artistic pieces of pictorial character will be made to conclude and to show the process of creation that children use in their infantile drawing and the resources, gestures and movements which they use as a way of expression. These images are also part of the conclusions of this image based research.

During each one of the phases of the research, it will be put into practice a process of investigation which will study, pictorially, the ways of communication, the systems of production and the artistic qualities of the infantile drawings.

At this point, it is necessary to stand out the principal aim of this Education Research Based on the Arts, which is to define, pictorially, the process of creation and the formal and expressive concepts which appear in the infantile drawing in the stage of the scribble.

Palabras clave:

Dibujo infantil, Autoexpresión Creativa, garabateo, procesos pictóricos, Investigación Educativa Basada en las Artes.

1. Introducción:

1.1 | Podemos crear imágenes pictóricas que analicen visualmente los dibujos infantiles.

“Cuando tenía su edad yo podía dibujar como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como ellos” (Penrose, 1958: 275), comentó Pablo Picasso a la salida de una exposición de dibujos infantiles.

Los dibujos de los niños/as han constituido un foco de interés para muchos artistas del siglo XX: Miró, Dubuffet, Klee, Grosz, Basquiat, Picasso y Zitko, entre otros. Muchos de estos artistas han incorporado en sus obras la espontaneidad y la frescura de los recursos gráficos del dibujo infantil, pero han sido pocos los que han profundizado en los procesos de creación y los elementos del lenguaje visual que podemos encontrar en los comienzos de la autoexpresión, concretamente en la etapa del garabateo. Es, precisamente, en esta etapa del dibujo infantil, donde nos centraremos para desarrollar esta investigación, fundamentalmente por dos razones: la primera, porque nos interesa estudiar los primeros movimientos que realiza el niño/a sobre el papel, los trazos accidentales y azarosos, los métodos que utiliza para sostener el lápiz, etc y así, poder trasladarlos como recurso expresivo a una serie de piezas artísticas de carácter pictórico y la segunda porque visualmente se ha investigado muy poco sobre estos primeros intentos de dibujo.

Keywords:

Infantile drawing, self-creative expression, scribble, pictorial process, Visual Arts Based Educational Research.

1. Introduction:

1.1 | We can create pictorial images which visually analyze the infantile drawings.

“When I was his age I could draw as Rafael, however it took me the whole life to learn how to draw as them” (Penrose, 1958: 275), Pablo Picasso told when he came out of an infantile drawing exhibition.



Figure 2. **Visual quotation / Cita visual.**
(Holmes, 1949: *Life Magazine* from August 8, 1949)

Children’s drawings have become an interest focus for many artists of the twentieth century: Miró, Dubuffet, Klee, Grosz, Basquiat, Picasso and Zitko, among others. Many of these artists have incorporated in their artworks the spontaneity and freshness of the graphic resources of the infantile drawing, however few of them have gone into depth about the process of creation and the elements of visual language which we can find at the beginning of the self-expressions, mainly in the stage of the scribble. It is, precisely, at this stage of the infantile drawing, where we focus to develop this research, basically for two reasons: firstly, since we are interested in studying the first movement which the child makes on the paper, the accidental and fearful lines and the methods which they use to hold the pencil and so, to be able to transfer as an expressive resource for a series of artistic pieces of pictorial character and secondly because visually it has been investigated very little about these first attempts of draw.

Podríamos decir que si en los años 40 la Educación Artística se inspiró, por primera vez, en el arte del momento —dando lugar a pensamientos que defendían que la expresión libre en el dibujo era también necesaria para el desarrollo del niño (Efland, 2002)—, en la actualidad, estrategias como la espontaneidad, la frescura, la libertad y la expresividad que contienen los garabatos realizados por los niños/as, así como los métodos de ejecución que realizan éstos en sus dibujos, pueden ser de interés para el artista-investigador con el objetivo de conseguir analizar visualmente dichas estrategias.

We could say that if in the 1940s the Artistic Education was firstly inspired in the art of the moment —giving way to the thinking which defended that the free expression in the draw was also necessary for the development of the child (Efland, 2002)—, nowadays, strategies as spontaneity, freshness, freedom and expressivity which contain the scribble made by children, as the methods of execution which make them in their drawings, it can be of interest for the researcher-artist with the aim of getting to visually analyze these strategies.

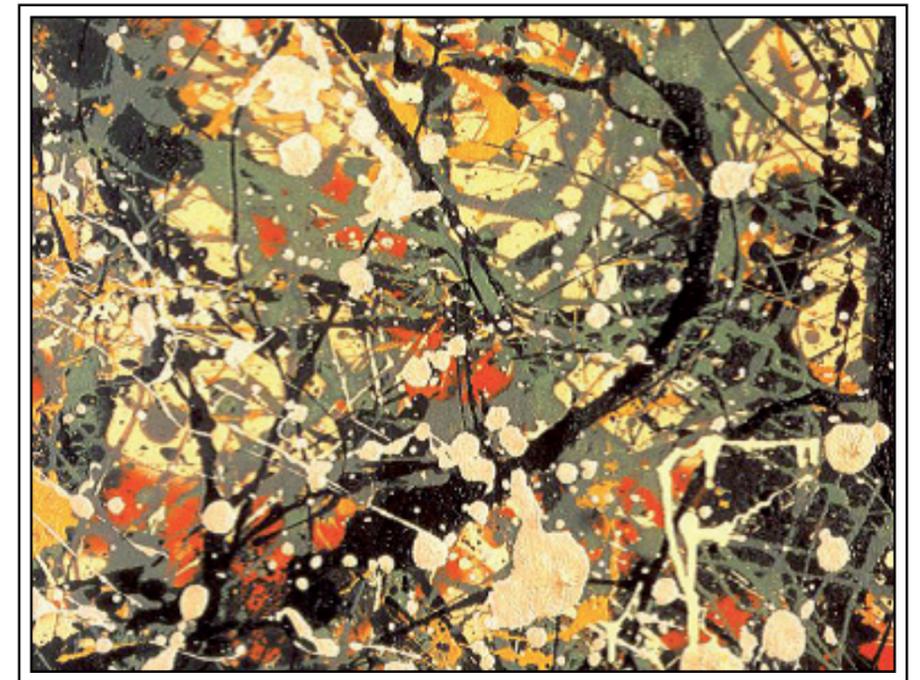


Figure 3. **Photo essay / Fotoensayo.** Pedro Chacón (2013). *Line, gesture and movement.* Composed by an infantile drawing made by Manuel (left) and two visual quotation (Pollock, 1949) (right) and (Namuth, 1951).



Figure 4. **Photo essay / Fotoensayo.** Pedro Chacón (2013). *Production of a pictorial artwork from an infantile drawing and a creative process of an infantile drawing.* Composed by two sequences of series. Composed by two sequential series by author and one fragment visual quotation (Pollock, 1949).

1.2 | Objetivos de este proyecto de investigación.

Este proyecto de investigación responde a las siguientes preguntas, que corresponden a algunas de las principales competencias del aprendizaje artístico:

- ¿Cómo podemos analizar visualmente tanto el proceso de creación como los conceptos formales y expresivos que aparecen en los dibujos realizados por niños/as de edades comprendidas entre los 2 y 3 años?
- ¿De qué modo podemos visualizar las relaciones que pueden existir entre el proceso de creación de artistas como Jackson Pollock y el proceso de creación de un dibujo infantil?
- ¿De qué modo podemos evidenciar visualmente las relaciones que existen entre la obra pictórica de artistas como Otto Zitko, Joán Miró y Dubuffet, con los dibujos infantiles de un niño/a de entre 2 y 3 años de edad?
- ¿Cómo podemos analizar los procesos de creación y los recursos expresivos que utilizan los niños/as a través de obras pictóricas?

2. Metodología:

2.1 | Principios metodológicos.

El enfoque metodológico general de esta investigación responde al de la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (Roldán y Marín-Viadel, 2012) que plantea que a través de la creación de imágenes artísticas podemos analizar y cuestionar diferentes problemas en el ámbito de la Educación Artística. Como Marín-Viadel señala (2012: 16) “las Metodologías Artísticas de Investigación son las metodologías que aprovechan los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas [...] tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la obtención de datos, la elaboración de los argumentos, la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales”.

1.2 | Objectives of this research project.

This Project of research answers to the following questions, which correspond to some of the main competences of the artistic learning:

- How can we visually analyze the process of creation and the formal and expressive concepts which appears in the drawings made by children of the age between 2 and 3 years old?
- How can we visualize which connection can be between the process of creation of artists as Jackson Pollock and the process of creation of an infantile drawing?
- How can we visually show which connection can be between the pictorial artwork of artists as Otto Zitko, Joán Miró and Dubuffet, with the infantile drawings of a child of the age between 2 and 3 years old?
- How can we analyze the creation process and the expressive resources which the children use through the pictorial artworks?

2. Methodology:

2.1 | Methodological principles.

The general method of research in this investigation is the Visual Art based Educational Research (Roldán y Marín-Viadel, 2012), which sets that through artistic creation of images is possible to analyze or question different problems in Art Education field. As Marín-Viadel says (2012: 16) “Arts based Research are the methodologies that use the professional knowledge of the different art specialties [...] for the approach and definition of problems as well as for the data obtainment, the arguments elaboration, the conclusions demonstration and the final results presentation”.

En esta investigación se han utilizado los mismos principios que aplico cuando realizo una obra pictórica:

- Búsqueda del tema a tratar.
- Búsqueda y estudio de obras de artistas que ha trabajado con una temática igual o similar al tema a tratar en la obra pictórica.
- Realización de una serie de fotografías y bocetos sobre el tema a tratar.
- Selección de las fotografías e imágenes más interesantes para posteriormente tomarlas como referencia.
- Estudio del formato en el que se ejecutará la obra final.
- preparación del soporte donde realizaremos la obra pictórica.
- Ejecución de la obra pictórica:
 - Normalmente para realizar la obra pictórica utilizo dos formas de colocar el soporte. Para representar algunos temas coloco el soporte en posición vertical y para otros sitúo el soporte en el suelo, en posición horizontal.
 - Utilizo una pintura fluida, colores primarios y secundarios y pinceles de diferentes tamaños con los que extiendo la pintura en el soporte.

2.2 | Estrategias utilizadas en la investigación.

En esta investigación hemos puesto en práctica diferentes estrategias de creación. Estas estrategias son las siguientes:

- **Estrategia 1. Detalle.** Observar, analizar y representar un fragmento de un dibujo infantil nos permite estudiar en profundidad tanto el trazo y el gesto como los movimientos que realizan los niños/as en sus dibujos infantiles.

In this research I have used the same principles which I apply when I make a pictorial artwork:

- Search of the topic to cover.
- Search and study of artistic artworks which have worked with a same or similar theme of the topic to cover in the pictorial artwork.
- Production of a series of photographs and sketches about the topic to cover.
- Selection of the most interesting photographs or images afterwards to take them as a reference.
- Study of the format in which will be made the final artwork.
- Preparation of the support where the pictorial artwork will be made.
- Execution of the pictorial artwork:
 - To make the pictorial artwork I usually use two ways to place the support. To represent some topics I place the support in a vertical position and for the others I put the support on the floor, in a horizontal position.
 - I use a fluid painting, primary and secondary colours and brushes of different sizes which I use to extend the painting on the support.

2.2 | Strategies used in the research.

In this research we have put into practice different strategies of creation. These strategies are the following:

- **Strategy 1. Detail.** To observe, analyze and represent a fragment of an infantile drawing, it let us study deeply the line and gestures, as well as the movements which the children make in their infantile drawings.

- **Estrategia 2. Anexión.** Ejecutar una obra pictórica relacionando entre sí detalles de diferentes dibujos infantiles seleccionados al azar nos posibilita estudiar, poner en conjunción y comparar los diferentes tipos de líneas, formas y planos que utilizan los niños/as en sus expresiones gráficas.
- **Estrategia 3. Mímesis.** Copiar un dibujo infantil nos permite analizar en profundidad la estructura, la composición, el espacio y los elementos del lenguaje visual en los dibujos infantiles, además de conseguir una obra de gran expresión y frescura.

2.3 | Instrumentos de investigación.

Los instrumentos utilizados en esta investigación son los siguientes:

- **Videos.** Estos instrumentos son utilizados para analizar el proceso de creación que llevan a cabo los niños/as cuando realizan sus dibujos infantiles.
- **Dibujos infantiles.** Éstos se emplean para analizar los conceptos formales y expresivos que aparecen en los dibujos realizados por niños/as de edades comprendidas entre los 2 y 3 años.
- **Obras pictóricas.** El conjunto de obras pictóricas realizadas en este proyecto de investigación nos sirven para estudiar y comprender visualmente tanto los procesos de creación como los conceptos formales y expresivos que aparecen en los dibujos infantiles de la etapa del garabateo.
- **Fotoensayos.**
- **Serie de Citas Visuales.**

2.4 | Fases de desarrollo en el proyecto de investigación.

La secuencia de esta investigación puede describirse a través de siete fases. Las cuatro primeras corresponden a la documentación y estado de la cuestión:

- La fase inicial se refiere tanto a la recogida de dibujos infantiles como a la

- **Strategy 2. Annexation.** To execute a pictorial artwork relating to each other details of different infantile drawings, selected randomly, it let us study, put in connection and compare the different types of lines, shapes and planes which children use in their graphic expressions.
- **Strategy 3. Mimesis.** To copy an infantile drawing let us study deeply the structure, composition, space and the elements of the visual language in the infantile drawing, as well as getting an artwork of a high expression and freshness.

2.3 | Research instruments.

The instruments used in this research are the following:

- **Videos.** This instrument is used to analyze the process of creation which children carry out when they make their infantile drawings.
- **Infantile drawings.** These are used to analyze the formal and expressive concepts which appear in the drawings made by children between the age of 2 and 3 years old.
- **Pictorial artworks.** The set of pictorial artworks made in this project of research are used to study and understand visually the process of creation as well as the formal and expressive concepts which appear in the infantile drawing of the stage of the scribble.
- **Photo essays.**
- **Series Visual Quotations.**

2.4 | Phases in the project of research.

The sequence of this investigation can be described through seven phases. The first four ones correspond to the documentation and the state of the matter:

- The initial phase refers to the collection of infantile drawing and the

realización de numerosas grabaciones en videos sobre niños/as realizando sus dibujos.

- En la segunda fase se observan y estudian tanto los videos recogidos sobre el proceso de creación que llevan a cabo los niños/as cuando realizan los garabatos en sus dibujos como la composición, la línea, el color, el espacio, etc. de los dibujos recogidos.
- En la tercera fase se estudian las relaciones que pueden existir entre el proceso de creación de artistas como Jackson Pollock (autoexpresión creativa) y el proceso de creación de un dibujo infantil.
- En la cuarta fase se estudian las relaciones que pueden existir entre la obra pictórica de artistas como Otto Zitko (la acción, la línea, garabatos, signos gestos etc.), Joán Miró (línea, gesto), Dubuffet (líneas, garabatos, gestos) y los dibujos infantiles realizados por niños/as de entre 2 y 3 años de edad.

production of several video recordings about children making their drawings.

- In the second phase it is observed and studied the videos collected about the process of creation which carry out the children when they make the scribbles in their paintings and the composition, line, color, space, etc. of the collected drawings.
- In the third phase it is studied the connection which can be between the process of creation of artists as Jackson Pollock (creative self-expression) and the process of creation of an infantile drawing.
- In the fourth phase it is studied the connection which can be among the pictorial artwork of artists such as Otto Zitko (the action, line scribbles, signs, gestures, etc.), Joán Miró (line, gesture), Dubuffet (lines, scribbles, gestures) and the infantile drawing made by children of the age between 2 and 3 years old.



Figure 5. **Explanatory photo essay / Fotoensayo explicativo.** Pedro Chacón (2013) *Creative process*. Photographical series composed by two photographs by author (left and right) and a visual quotation (Namuth, 1951) (center).

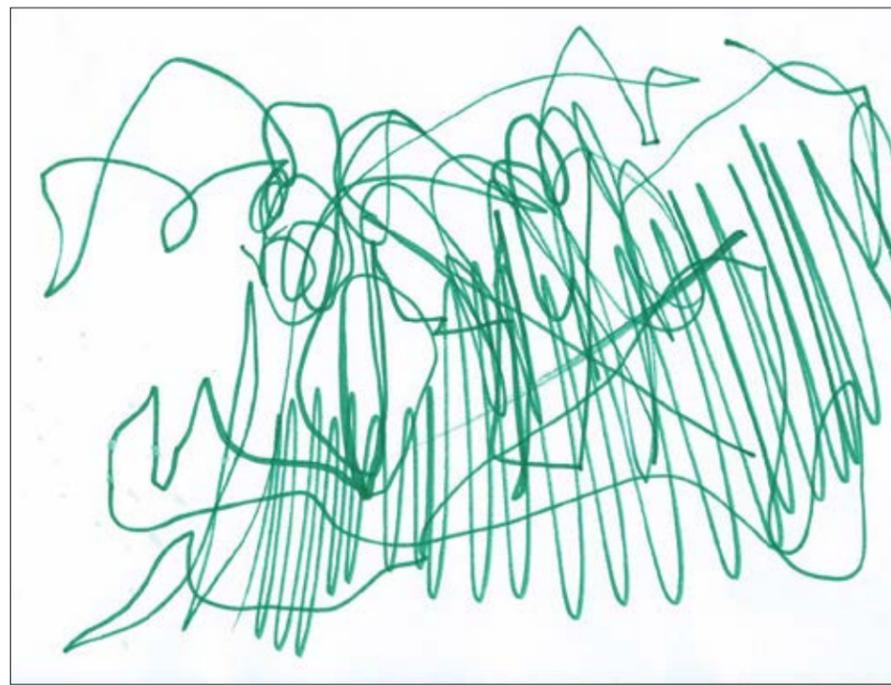


Figure 6. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013) *Scribbles*. Composed by one draw by Ana (center) and two visual quotations (left and right) (Otto Zitko, 1999, 2000).



Figure 7. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013). *Principle of the human figure*. Composed by one drawing of Alvaro (left), one drawing of Fernando (center) and a visual quotation (Miró, 1976).

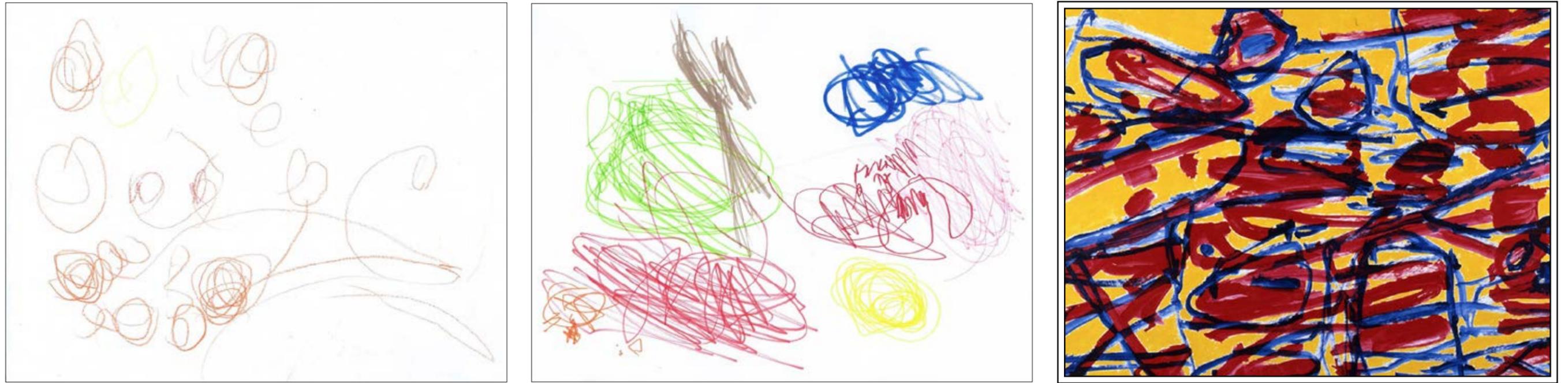


Figure 8. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013). *Circular lines.* Composed by one drawing of Francisco (left), one drawing of Andrea (center) and a visual quotation (Dubuffet, 1983).

Las tres fases siguientes tienen un carácter investigador:

1. En la quinta fase se seleccionan los dibujos más interesantes según su composición, equilibrio, movimiento, color, etc. para posteriormente crear una obra pictórica que muestre los conceptos formales y expresivos que utilizan los niños/as en sus dibujos infantiles.
2. En la sexta fase se realizan una serie de bocetos que reflejen tanto el proceso de creación que utilizan los niños/as en sus dibujos infantiles como los recursos, gestos y movimientos que utilizan como forma de expresión. Para realizar estos bocetos nos basamos en los dibujos de los niños/as que seleccionamos anteriormente y ponemos en práctica las diferentes estrategias de creación ya mencionadas.
3. La séptima fase consiste en la creación de una serie de piezas artísticas de carácter pictórico a modo de conclusión. Se trata de realizar obras pictóricas a partir de los bocetos previamente elaborados.

The three following phases have a researcher role:

1. In the fifth phase they are selected the most interesting drawings according to its composition, equilibrium, movement, color, etc. so afterwards we can create a pictorial artwork which shows the formal and expressive concepts which children use in their infantile drawing.
2. In the sixth phase they are used a series of sketches which reflect the process of creation which children use in their infantile drawing and the resources, gestures and movements which they use as a way of expression. To make these sketches we base on the children drawing which we have previously selected and we put into practice the different strategies of creation which we have already mentioned.
3. The last phase consists on the creation of a series of artistic pieces of a pictorial character as a kind of conclusion. It is about making pictorial artworks from the sketches previously made.

3. Discusión visual:

3.1 | Detalle



3. Visual discusion:

3.1 | Detail

Figure 9. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013). *Detalle.* Composed by three pictorial artwork by author (down-left, down-center and down-right) and 3 drawing (Pablo, above-left; Fernando, above-center and Alfonso, above-right).

3.2 | Anexión

3.2 | Annexation



Figure 10. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013). *Annexation*. Composed by three pictorial artwork by author (down-left, down-center and down-right) and nine drawing (From left to right: David, María Dolores, Manuel, Yassir, Francisco, Andrea, María, David and Andrea).

3.3 | Mimesis



3.3 | Mimesis

Figure 11. **Visual essay / Ensayo visual.** Pedro Chacón (2013). *Mimesis*. Composed by three pictorial artwork by author (down-left, down-center and down-right) and three drawing (Álvaro, above-left; Oliver, above-center and Andrés, above-right).

4. Conclusiones visuales:

4. Visual conclusions:



Figure 12. **Photo collage / Foto collage.** Pedro Chacón (2013). *Conclusion 01.* Composed by two pictorial artwork by author, two process photos, one drawing by children and two visual quotations (Pollock, 1949; Zitko, 2006).



Figure 13. **Photo collage / Foto collage.** Pedro Chacón (2013). *Conclusion 02*. Composed by one pictorial artwork by author, two process photos, one drawing by children and one visual quotation (Zitko, 2007).



Figure 14. **Photo collage / Foto collage.** Pedro Chacón (2013). *Conclusion 03.* Composed by three pictorial artwork by author, three drawing by children and one visual quotation (Miró, 1976).

5. Referencias y bibliografía:

5. References and bibliography:

EFLAND, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, España: Paidós.

DUBUFFET, J (1983). *Mire G 96 (Kowloon)* [Acrílico sobre papel]. The Pace Gallery, New York.

FALKENBERG, P y HANS NAMUTH, H (Productores) (1951). *Jackson Pollock 51*. [Fotograma de la película]. E.U.

FINEBERG, J. (1997). *The innocent eye*. United Kingdom: Princeton.

HOLMES, M (1949). Artist Jackson Pollock working in his studio. New York; *Life Magazine* from August 8, 1949

IRWIN, R. L. (2004): *A/r/tography: a metonymic métissage*. En R. L. Irwin y A. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, (pp. 27-38). Vancouver: Pacific Educational Press.

LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

MIRÓ, J (1976). *Deux femmes oiseau*. [Óleo sobre lienzo]. Fondo contemporáneo Senado de España, Madrid, España.

NAMUTH, H (1951). *Jackson Pollock*. [en línea]. [Consulta: 27/12/2013]. Recuperada de: <http://www.npg.si.edu/exh/namuth/pol4nam.html>

NAMUTH, H (1951). *Jackson Pollock*. [en línea]. [Consulta: 27/12/2013]. Recuperada de: <http://www.npg.si.edu/exh/namuth/pol3nam.htm>

PENROSE, R (1958). *Picasso: His life and work*. Londres: Gollancz.

POLLOCK, J. (1949). *Número 8*. [Pintura acrílica sobre tela]. Neuberger Museum of Art, State University of New York.

ROLDÁN, J. y MARÍN-VADEL, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.

ZITKO, O. (1999). [Sin título]. [Oilstick on aluminium panel] [en línea]. [Consulta: 30/12/2013]. Recuperada de: <http://www.ottozitko.com/en/works/year/1999>

ZITKO, O. (2000). [Sin título]. [Oilstick on aluminium panel] [en línea]. [Consulta: 30/12/2013]. Recuperada de: <http://www.ottozitko.com/en/works/year/2000>

ZITKO, O. (2000). [Sin título]. [Oilstick on aluminium panel] [en línea]. [Consulta: 30/12/2013]. Recuperada de: <http://www.ottozitko.com/de/works/year/2006>

ZITKO, O. (2000). [Sin título]. [Oilstick on aluminium panel] [en línea]. [Consulta: 30/12/2013]. Recuperada de: <http://www.ottozitko.com/de/works/year/2007>

4.13

VIDEO

VIDEO

TÍTULO:

TOTE HASEN: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta.

TITLE:

TOTE HASEN: Explain how the works of an exposure to a dead hare.

AUTORES:

Ángel García Roldán. Universidad de Granada. agroldan@ugr.es

Gema Rocío Guerrero Higuera. Museo de Bellas Artes de Granada. gghiguera@correo.ugr.es

AUTHORS:

Ángel García Roldán. University of Granada. agroldan@ugr.es

Gema Rocío Guerrero Higuera. Fine Arts Museum. Granada. gghiguera@correo.ugr.es

PALABRAS CLAVE:

Referencialidad, Pedagogía de las artes, Museos, A/R/Tografía, Videoarte, Educación Artística, Video-morphing.

KEY WORDS:

Referentiality, pedagogy of Arts, museums, A/R/Tography, video art, education, artistic, Video-morphing.

RESUMEN:

El objetivo primordial del proyecto “Tote Hasen (Liebre Muerta): *Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta*” es el de profundizar desde una metodología basada en las artes desde una perspectiva A/R/Tográfica, en la generación de programas y experiencias educativas en contextos museísticos, en el que la interacción entre visitante y objeto artístico promueva originales procesos de recepción y comprensión, cuyo resultado sea el de un nuevo conocimiento concebido por los espectadores, sobre los contenidos de dichos espacios y sus obras, ubicándonos ante un tipo de construcción cultural fundamentada en la experiencia personal, el juego con la propia identidad, la referencialidad en el Arte y la creación colectiva.

Esta comunicación reúne esencialmente el tratamiento metodológico y las conclusiones obtenidas en dos propuestas pedagógicas realizadas en instituciones museísticas distintas de la ciudad de Granada. El primero de ellos, ejecutado en el Museo de Bellas Artes y

designado “Lo que es mirado te mira” (2014) desarrolla una propuesta de *video-morphing* entre los visitantes a dicho espacio cultural y una acción fotográfica sobre los elementos de interés de dos pictóricas de la colección.

El citado en segundo lugar, acontecido en el Centro José Guerrero, bajo el título “Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta” fue especificado con los alumnos asistentes al curso de Postgrado de la Universidad de Granada “La imagen como experiencia” (2013) trazando una acción directa y experimental para el análisis de la exposición “Continuarración. Sobre sueños y crímenes” (2013) de la videoartista Dora García. Una práctica educativa que pone de relieve la necesidad de concebir la visita a la muestra desde la perspectiva del actor creativo, quien busca en los propios los márgenes trazados por la artista, las referencias ineludibles que le permitan hallar su despliegue conceptual.

Webs de los proyectos y la investigación:

<http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>

<http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira2>

<http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/loqueesmiradotemira.morphing>

ABSTRACT:

The compilation of experiences described here express interest in generating various learning styles in museum visitors. All of the images, and particularly those generated artistically, are open iconographic expressions, subject to interpretation by each individual person or case, which contains his or her own expectations, knowledge, and motivations. Even though the exhibit doesn't vary within itself, each encounter is interpreted uniquely.

«The Community citizen thinks that individual practice should be interpreted from the collective perspective, because this gives meaning to the latter. For this reason, links and meanings are compared and understood, and these links create within each of us a collective identity, thus defending a homogenous historical cultural model. The citizen is defined in the place and conditions in which he or she is found and with relationships and commitments in which he or she feels identified». (Pérez et al. 2008)

The development of a didactic program that vastly covers all the distinct interpretations that can be placed together in an educational action within the space of the museum implies the following: the use of a perspective that allows one to relate all of the points of view within the process and the employment of a vast quantity of the different qualities of distinct investigations in order to generate a constant flux of the contents within an object. The museum space utilized in this particular process pertains to the direct experimentation with a particular work of art using new visual and audiovisual communication systems within the artistic field of reference. This process results in: a strengthening of the interconnections within the desired experience and a significant learning experience based on the relational investigation of all the agents employed, most importantly, the participants and mediators, but also of great importance, the investigators within the area of study. All in all, one must apply the use of A/R/Tography in the didactic experience within the creative and artistic spaces previously described.

This process requires returning to re-experience the “knowledge” and learning process as many times as necessary, although this should not correlate with the traditional repetitive teaching methods currently utilized in the academic world that is so frequently seen within the public school system. The knowledge expressed here should not be understood as a belief because in order to learn, there must exist beforehand a questioning process. The student must revise and even substitute previously constructed milestones that make up his or her vision or overall perspective. These biased viewpoints usually come from stereotypes and socio-cultural conventions that orient one's learning processes from the beginning.

«The ability to feel what expresses a work, participate in the emotional journey that that entails, is a product of how we think about what we see. On the other hand, what we see is a product of what we have learned to look for. Seeing is not just a simple everyday activity; see is an achievement of the human being. (...) See is an achievement, while looking at a task; is precisely seeing as we modify the experience and once we have modified this experience formed the human mind» (Eisner et al. 2008)

Now the question is: What parameters should be used to reconsider these signals of the learning process? What can generate these critical attitudes and reflections? For us it is quite clear: methodology and didactic action must be determined by the experience as a backbone of knowledge, as it is in the interaction and engagement with other ways of looking at things in which new narratives are materialized that reconstruct by "deconstructing" the new contents of the knowledge. These stories can't be developed repetitively or dogmatically, but, on the contrary, must be performed after the experiment with their images specifying innovative ways of thinking such as that which is found in the video-essay. These new narrative forms, which are at the centre of the visitor-spectator experience, are individual constructions that are taken from the outside; the images may remain intact or change in order to form an individual iconographic universe. The real goal of artistic teaching is achieved in that significant goals are obtained and the survival of the content is demonstrated. Our understanding is constructed from both dialogue and discussion, from contrasts, and from the juxtaposition and hybridization of wording. The limits between the author and the reader are diluted and blurred because each of these new narrations indicates a way of accessing reality from multiple performativities.

«In terms of the role of the viewer in the art that requires participation, has changed radically since the viewer has been invited to give a response, intellectual and physical at the same time. Currently we are asked to take the art (or more specifically the situation of arts which is) with the same seriousness as the artist» (Popper, 2011, p.11)

In this sense, we consider to be especially unfortunate certain educational codes based on the mechanical acquisition of skills and concepts, with low cognitive relevance. These codes do not correspond with the life of the subject, and if they do, it is only artificially.

As a final conclusion it seems necessary to rethink the assessment at the beginning of this text by Efland (2004) in relation to our task as mediators and teachers. The relationship between image and reality helps us to build our own unique vision of the world. It's not enough to think that we know and understand something; we need to be able to look at ourselves, and exercise meta-cognition in order to guide education in general, in which value is placed on student reflection of the learning process. In other words, high regard is placed on what one learns and how one learns it.



Figura 1: Ángel García Roldán, (2013) *Tote Hasen*. Frames del vídeo *Incluidos en la web “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”*. Vídeo.

TOTE HASEN: CÓMO EXPLICAR UNA EXPOSICIÓN A UNA LIEBRE MUERTA.

“El objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social en el que habita cada individuo” (Efland, 2004, p. 229)¹.

Planteamos mediante los proyectos “*Tote Hasen* (Liebre Muerta): Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta”, un modo de generar espacios de significación a través de la interacción con el objeto artístico. Salas de arte, galerías y espacios museísticos, son lugares destinados al encuentro con el artefacto que han de plantear una reconsideración de las acciones orientadas al establecimiento de un diálogo creativo y activo, con el fin de permitir construir nuestra mirada -una novedosa contemplación del contexto y sus contenidos- en el que se originen formas de pensamiento visual que hagan posible, un modo de construcción cultural en la que visitante y obra, se transformen en centros activos de participación y generación de conocimiento.

“Si la mera presencia de una obra fuera suficiente para que la gente pudiera comprenderla, los vigilantes de los museos serían las personas más estéticamente refinadas del mundo, ya que conviven con obras de arte a diario. La idea de que el arte habla por sí mismo se basa en la presunción de que las obras contienen el poder de penetrar en la ignorancia” (Eisner, 2008, pp. 12-23)².

En la presente comunicación abordamos el análisis de la referencialidad como estructura pedagógica, desde la que emprender el tratamiento de dos experiencias didácticas distintas.



Figura 2: Ángel García Roldán, (2013) *Tote Hasen*. *Photo Issues* incluidos en la web “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”. Fotografía.

Inicialmente, el proyecto ejecutado en el Museo de Bellas Artes de Granada, tomando como referencia dos retratos del siglo XV seleccionados expresamente para dicha acción creativa, bajo la denominación “Lo que es mirado te mira” (2014) desarrolla una propuesta de video-morphing entre los visitantes.

En segundo lugar, en el proyecto “Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta”, abordaremos el conjunto de tareas definidas para el alumnado asistente al Curso de Postgrado de la Universidad de Granada “La imagen como experiencia” (2013) en el que se diseñó una acción directa y experimental como análisis a la exposición “Continuarración. Sobre sueños y crímenes” de la videoartista Dora García. Dicha experiencia, manifiesta la exigencia de concebir la visita a la muestra, no desde un lugar pasivo, sino desde la indagación de los márgenes trazados por la propia artista, sobre polémico texto de James Joyce: “*Finnegan’s Wake*” (1939) en las salas del Centro de Arte José Guerrero.

Tanto en una como en otra propuesta, se proyecta una cuestión práctica, que conduce a la identificación del sujeto con la obra de arte, sostenida desde la formulación de que es a través de la comprensión de su propia identidad, como se origina el proceso. Un desafío que se suscita en la obra y que espera ser correspondido, exigiendo una respuesta que se materializa aceptando el reto de la praxis.

Poner en valor las relaciones espectador -alumno y visitante- museo, reconociendo en ello la interacción directa, en la que apenas existen intermediarios, son las premisas que fundamentan nuestra aportación metodológica, que queda resumida en la proposición: “Para hablar de Arte, para entender el Arte, deberemos aproximarnos a su estructura desde su lenguaje”.

EL ARTE ES PARA TODOS PERO SÓLO UNA ÉLITE LO SABE

CONTINUARRACIÓN.
Sobre sueños y crímenes
DORA GARCÍA

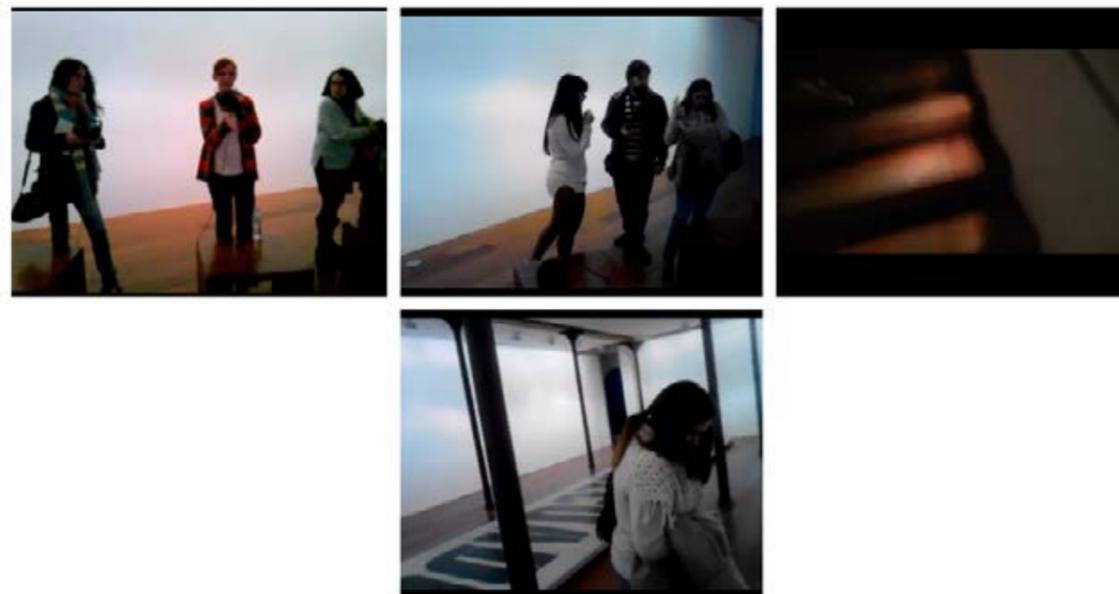


Figura 3: Ramírez Rodríguez, E., Román Castillo, M^a. C. & Rodríguez Palomares, J. Ch. (2013). *Tote Hasen* “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”. *Continuarración I. Videoensayos*. Detalle de la web.

El visitante actual está obligado por tanto a activar, un diálogo con los objetos, adoptando un concepto amplio sobre el significado la institución que lo contiene, y disponiendo acciones que pongan de manifiesto la necesidad de generar un pensamiento basado en la imagen. Potenciar su curiosidad y otorgar acciones al visitante sobre el objeto que observa, implica modificar el artefacto a través de su experiencia, proyectando la deconstrucción del mismo, para valorar nuevos sentidos que se proyectaran en nuestra memoria, como una nueva construcción de la mirada -en la que la obra recupera su actualidad-.

La creación referencial, la interacción creativa, los juegos de identidad entre sujeto y objeto y las formas de pensamiento visual, serán elementos cuestiones ineludibles que han de tratarse a la hora de programar dichas tareas. Acercarnos al Arte y sus hechos, no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte, debe exigirnos forzosa y permanentemente interacción entre los interlocutores, que habrá de promover la interpretación. De acuerdo con Álvarez, M^a Dolores (2005) el museo significa un espacio de educación no formal y por tanto una prolongación del desarrollo cognitivo del individuo, que no ha de confundirse con una prolongación del aula, en todo caso como un espacio para la experimentación y desarrollo creativo del sujeto; que se adapta a las necesidades y circunstancias de éste; su demandas, inquietudes y motivaciones. Los proyectos audiovisuales aquí recogidos, suscriben la



Figura 4: García Roldán, A. (2013). *Tote Hasen. Continuarración III "Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta"*. Videoensayo.

trabajo basadas en el vídeo-ensayo, que promueven originales reciprocidades entre visitantes e instituciones culturales.

Cuando el sujeto se halla ante la obra de arte, a menudo es situado en una posición desfavorable frente a lo que percibe. Su extrañeza es considerada una consecuencia directa de su falta de conocimiento sobre la obra y su contexto, salvable exclusivamente desde el estudio bibliográfico, que el cual ofrece datos, referencias y explicaciones acerca del objeto de nuestra mirada. No negamos la utilidad de estos enunciados salvo la actitud pasiva que favorecen y tras la que la obra se mantiene alejada de la mirada del observador.

“El museo es un crisol de conocimientos, un lugar de encuentro de disciplinas, un espacio de encuentro de gran variedad de sensibilidades e inteligencias. Ya no podemos pensar en el modelo educativo de un emisor y un receptor, ni en el receptor como algo monolítico. Y es aquí cuando empieza a surgir la necesidad de pensar en los individuos y no solamente en los colectivos. La inteligencia no es algo unitario, como afirma Howard Gardner. Y si los museos no somos conscientes de ello, estaremos limitando la entrada a un gran número de personas. No podemos dar oportunidades y ofrecer recursos sólo a unas disciplinas o a unas inteligencias. Todos tienen que ver el museo como algo propio” (Ferrerías et al. 2008)³.

Los equipos de profesionales que en las instituciones museísticas se dedican a abordar el diseño y la aplicación de programas pedagógicos, han de suscribir el diálogo fructífero entre visitante y obra, concibiendo nuevos espacios de significación y formas de acceder al conocimiento recogido en sus colecciones. Este cambio de rumbo, esbozado desde la necesidad de un "museo vivo" es influenciado por los enfoques metodológicos que orientan la acción divulgativa de dichas instituciones hacia la aproximación permanente de autores y espectadores, donde no importa tanto el qué, sino el cómo. Esta perspectiva, podría denominarse Cartografía Social del Patrimonio Cultural. “En este sentido, la educación en museos va a permitir establecer conexiones, entretejer referencias



Figura 5: García Roldán, A. (2014). *Sin título. Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada "Lo que es mirado te mira"*. Fotografía.

comunes; pensamos en una educación artística que permita tejer más hilos, pero también generar más nudos o conexiones” (Fontal, Coca, Olalla, Sánchez, 2008, pp.27)⁴. Desde esta perspectiva, el arte es apreciado distintamente según el contexto de cada receptor. La memoria del sujeto se convierte en un elemento de referencia constante, como mecanismo natural para la consecución de significados. Cada persona intenta encajar lo que encuentra dentro del contexto de su experiencia, formulando distintas consideraciones a partir de sus indagaciones, opiniones y recuerdos propios. Lo que se denomina "goce" estético ante la obra de arte, no deja de ser más que el grado de significación que alimenta nuestra práctica y otorga nuevos contenidos a la futura experiencia.

“Lo que hacen los museos para promover la experiencia educativa es muy importante. Es una condición necesaria para que la visita al museo tenga algún tipo de recompensa estética. Pero con demasiada frecuencia lo que se ofrecen son imágenes aisladas que funcionan muy bien para aquellos que saben interpretarlas, pero para los que tienen una disfunción visual -a nivel psicológico- tal vez la visita no sea más estimulante que un mero paseo por el parque” (Eisner et al. 2008)⁵.

Es por ello substancial la educación que valore y favorezca el diálogo visual y nos permita hablar desde nuestra mirada. Los sujetos asimilamos, transformamos y aprehendemos las distintas representaciones visuales que percibimos en la interacción dialógica entre el receptor-interprete y la propia imagen. Esta descodificación permanente es esencial para proyectar la experiencia con el objeto artístico y la producción de nuevas imágenes ya que pondrá de manifiesto la comprensión de los conceptos y la construcción de significados a través del medio visual. De este modo, la producción forjada en la



Figura 6: García Roldán, A (2014). *Sin título. Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada "Lo que es mirado te mira"*. Montaje fotográfico.

relación entre el objeto y su intérprete trazarán nuevas relaciones conceptuales como formas intelectuales de reflexión que situaran a las imágenes con el hecho artístico.

Alcanzamos a explorar la relación arte-espectador-visitante-museo haciendo posible su interpretación, activación y desarrollo. Cada pieza de arte y toda experiencia artística definen un conjunto de ideas y emociones que puede registrarse en la mirada intransferible del interlocutor-espectador-visitante a través de lo visual -y lo virtual- como forma de pensamiento independiente para interpretar y reconstruir la realidad. De acuerdo con Weibel, Peter (2000) en el mundo real somos exclusivamente observadores internos, mientras que en los mundos concebidos por medio de la tecnología, tenemos la posibilidad de ser a la vez observadores internos y externos -es decir ostentamos la capacidad de ser el observador que experimenta directamente y al tiempo es partícipe de un sistema que observa y por el que se desplaza-. "El proceso y manipulación de datos es tan instantáneo que el objeto de arte es variable y virtual en función de la simulación, la interacción y los estímulos externos generados por el espectador. Así pues el observador se convierte cada vez más en el elemento central del proceso" Weibel (2000) "*Relación entre Arte y Ciencia*" (p.43)⁶.

Por otro lado la referencialidad en el Arte ubica al sujeto entre pares contrapuestos pero complementariamente precisos: diferencia y similitud, reconocimiento y diversidad, copia y originalidad, simetría y variación, son entre otras las cuestiones esenciales puestas en juego como acción elemental de ser incluido -o conformarse como imagen- en la propia obra de arte. Abandonamos por tanto la contemplación de la obra para participar de ella, adquiriendo un papel protagonista en un juego de apropiaciones estéticas y comprensiones retóricas, inserto en el proceso creativo que nos acercará a las distintas formas del Arte, aliviados del encorsetamiento de la disciplina y la rigidez del enfoque histórico. El espectador aspira a interactuar, a participar intercambiando su rol con el artista. Dicho de otro modo esto provoca la emancipación del espectador, del visitante, del usuario.

"Toda praxis artística sigue hoy el guión de los medios, los progresos de los medios. Este concepto de medios abarca no solo los antiguos y nuevos medios técnicos, de la fotografía al ordenador, sino también los antiguos medios analógicos como la pintura y la escultura, que han cambiado bajo la influencia y presión de los medios técnicos. Por ello es válida esta frase: Toda praxis artística sigue el guión de los medios (Weibel, 2006, p.17)⁷.

Concurren cuantiosos ejemplos en el Arte donde la referencialidad es base para la creación e interacción, dando paso a una iconografía simbólica presente a lo largo de la Historia del Arte. Ciertamente, este modo de apreciación íntima entre sujeto y obra, obedece a una forma de indagación relacional, asentada en el análisis interpretativo, que se inicia en el propio sujeto, a menudo desde su imagen privativa o en las elaboraciones que manan de la interacción directa con el medio y los contextos que bosqueja la obra de referencia. La referencialidad, en su génesis, traza el análisis y pone en juego los valores y contenidos insertos en la obra. Por tanto, desplegar un programa educativo que conciba el uso de este tipo de procesos en torno a una o varias piezas de arte, es el preámbulo para advertir conjuntamente el punto de vista propio sobre la obra, los relacionados con la observación de los otros y un ejercicio conceptual que logre referenciar los valores y contenidos universales de la misma, manifestando nuevas mitologías y reconociendo las iconografías con las que interactuamos en el espacio museístico.

Frente al "juego referencial" el sujeto despliega la identidad que le es propia y la que como ajena sólo en parte le pertenece, haciendo coincidir en su imagen la del artefacto al que queda expuesto, para sustraer en este proceso nuevos parámetros personales e incorporar colectivamente un proceso reflexivo sobre la identidad de la génesis de la obra. No se trata de la simple copia o de intentar brindar la reproducción simulada, sino de contener en el ejercicio de la acción creativa en torno al análisis del artefacto, aquello que le es propio: el acervo cognoscitivo del visitante y los aspectos empáticos promovidos entre obra y observador.

"Mirar una imagen, conectar con ella y llegar a comprenderla en profundidad, hasta lograr apropiarse de ella -o hacerse poderoso con ella- puede, también, significar meterse literalmente dentro de la imagen. La completa corporeización del proceso de mirar puede llegar a ser muy importante para que surjan y afloren nuevas miradas y, consecuentemente, nuevas imágenes" (Marín, y Roldán, 2008)⁸.

Iniciamos desde esta orientación un recorrido de indagaciones relacionales que advierten la necesidad de un visitante activo que relaciona y activa los valores intrínsecos en la obra de arte. El espectador al interactuar, no es objeto pasivo sino un sujeto activo al que se le otorga la capacidad de completar o modificar en cierto modo lo que se le ofrece, adquiriendo nuevos significados las nociones de identidad, pertenencia, subjetividad y verosimilitud y por ende resulta modificada la relación del sujeto con el colectivo y en último extremo este mismo. En suma, "para que exista la obra de arte antes es necesario que exista yo"⁹.

La imagen originada desde la referencia, tiene el poder de convertirse en la autorreferencia de uno mismo y al mismo tiempo ofrecer la dicotomía entre lo particular y lo universal. Partir de nuestra identidad para transformar la identificación colectiva, es acceder al auto-reconocimiento desde la inspección de los otros. La visualización de las acciones educativas recogidas en las web de esta investigación, acopian la idea de hablar con las imágenes desde ellas mismas, estableciendo estrategias que admitan la actitud creativo-reflexiva y elimine la distancia entre arte, individuo y sus mediadores.



Figura 7: García Roldán, A (2014). *Imágenes de referencia pertenecientes a la Colección Permanente del Museo de Bellas Artes de Granada para el Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada "Lo que es mirado te mira"*. Fotografía.

“Cuando un usuario informático interacciona con un sitio web, navega en un espacio virtual o examina una imagen digital, está cumpliendo las más excitantes fantasías atomísticas de Kandinsky, Rodchenko, Lissitzky, Eisenstein y otros "atomistas" de los años veinte. (...) los objetos en la Red se conectan por medio de hipervínculos. En resumen, la ontología del espacio de datos del ordenador en su conjunto y de los objetos individuales que se encuentran en este espacio es atomística en todos los niveles” (Manovich, 2012)¹⁰.

Sin duda, consideramos la estrategia pedagógica del vídeo-ensayo útil para acortar dichas distancias, proporcionando nuevas vías de interés para la investigación artístico-educativa desde una perspectiva A/R/Tográfica¹¹. Lo importante, en todo caso, es facilitar la apertura que nos aproxime a la experiencia artística y a su aprendizaje como algo integrado en la vida. Se trata de establecer, una cierta tensión entre lo habitual, lo conocido y lo seguro, que favorezca el movimiento hacia lo ignorado e inédito. O dicho de otro modo, poseer la capacidad de aprender y entender lo que es distinto a nosotros, estimando otras visiones que revaloricen lo que en inicio nos parecía insignificante.

Al igual que en lo expuesto en el slogan nº5 de *The Projectionist Group* “el artista no es ni el productor ni el consumidor de objetos taza, cuadro, sino de proyecciones de métodos para organizar materiales”¹², el nuevo interprete también ha de considerarse como ordenador de imágenes. Planteamos la visita a cualquiera de estos espacios culturales, como un itinerario en el que desarrollar diferentes y complejas perspectivas, donde visualizar el contacto con lo artístico como cruce de caminos, intersección de relatos y confluencia de recorridos, que nos incorporará a un lugar imaginario donde manifestar nuestro propio espacio emocional e intelectual.

El conjunto de experiencias aquí reunidas manifiestan el interés por generar distintos aprendizajes en los propios visitantes. Todas las imágenes, en particular las generadas desde el Arte, son formas y concreciones iconográficas abiertas a múltiples interpretaciones, porque quienes las observan son un ser distinto en cada caso, con sus propias expectativas, conocimientos y motivaciones e incluso, siendo el mismo, cada encuentro se revelará diferente.

“El ciudadano comunitario piensa que la práctica individual debe interpretarse desde la perspectiva colectiva, pues ésta da sentido a aquella. Por eso, se entiende y se comparan vínculos y significados y se crean vínculos en el “nosotros” en una identidad colectiva como defensa de un modelo cultural histórico homogéneo. Al ciudadano se define en el lugar y condiciones en las que se halla ubicado con las relaciones y compromisos con las que se siente identificado” (Pérez et al. 2008)¹³.

Desarrollar un programa didáctico que trate con amplitud las distintas interpretaciones que se puedan poner en juego en una acción divulgativa dentro de un espacio museístico, partiendo de la experimentación directa con la obra y haciendo uso de los nuevos lenguajes visuales y audiovisuales del entorno artístico de referencia, implica como mínimo, hacer uso de una perspectiva que permita relacionar todas las visiones del proceso, multiplicar los valores de las distintas indagaciones y generar un intercambio de los contenidos con objeto de potenciar las interconexiones de las experiencias alcanzando un aprendizaje significativo basado en la indagación relacional de todos los agentes implicados, fundamentalmente participantes y mediadores, pero también investigadores relacionados con el área. Hablamos de introducir una perspectiva A/R/Tográfica en el tratamiento didáctico de las experiencias en estos espacios relacionados con la creación y el arte.

Comprender, exige volver a narrar y manifestar el conocimiento tantas veces como sea necesario, aunque esto no se deba corresponder con la tradicional repetición académica, a la que frecuentemente nos ha acostumbrando la escuela. El conocimiento no debe entenderse como una creencia porque para que se produzca y se aprehenda antes ha de ser cuestionado. El alumno tiene que revisar e incluso sustituir los propios hitos sobre los que construye su mirada –indicaciones que le vienen dadas a través de los estereotipos y las convenciones socioculturales que orientan su formación desde el inicio.

“La capacidad de sentir lo que expresa una obra, de participar en el viaje emocional que eso conlleva, es producto de cómo pensamos sobre lo que vemos. Por otro lado, lo que vemos es un producto de lo que hemos aprendido a buscar. El hecho de ver no es sólo una simple actividad cotidiana; ver es un logro del ser humano. (...) Ver es un logro, mientras que mirar es una tarea; es precisamente “viendo” como modificamos la experiencia y una vez hemos modificado dicha experiencia conformamos la mente humana” (Eisner et al. 2008)¹⁴.

Pero, ¿desde qué parámetros pueden reconsiderarse estas señales? ¿Qué formas pueden generar estas actitudes reflexivas y críticas? Para nosotros está claro: la acción didáctica y su metodología ha de estar determinada por la experiencia como eje vertebrador del conocimiento, pues es en la interacción y el compromiso con otras formas de mirar donde se concretan las nuevas narrativas que reconstruyen "deconstruyendo" los nuevos contenidos del conocimiento. Estas historias no pueden ser desarrolladas sobre un texto repetitivo o dogmático, al contrario, han de ser realizadas tras el experimento con sus



Figura 8: García Roldán, A(2014). *Visitantes II*. Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía.



Figura 9: García Roldán, A. (2014). *Visitantes III*. Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía.



Figura 10: García Roldán, A. (2014). *Visitantes*. Museo de Bellas Artes de Granada. Video-morphing. Montaje de Frames nº1.



Figura 11: García Roldán, A. (2014). *Visitantes*. Museo de Bellas Artes de Granada. Video-morphing. Montaje de Frames nº2.

Conclusión.

imágenes concretando novedosos modos de pensamiento como por ejemplo el vídeo-ensayo. Estas nuevas narrativas, que sitúan en el centro al visitante-espectador- son construcciones propias que se apropian de lo ajeno, modificando o dejando intactas sus imágenes, para conformar un universo iconográfico propio que demuestre la pervivencia de sus contenidos y la consecución significativa, verdadero objetivo de la enseñanza artística. Nuestra comprensión, se construye a partir del diálogo y la discusión; a partir del contraste, la yuxtaposición y la hibridación de enunciados. La frontera entre el autor y el lector se diluye porque cada una de estas narraciones nos indica una vía de acceso a la realidad desde múltiples performatividades.

“En cuanto al papel del espectador en el arte que exige una participación, ha cambiado radicalmente desde que el espectador ha sido invitado a dar una respuesta total, intelectual y física a la vez. Actualmente se pide que tome el arte -o más concretamente la situación artística en la que se encuentra- con la misma seriedad que el artista” (Popper, 2011, p.11)¹⁵.

En este sentido, consideramos especialmente desafortunados determinados repertorios docentes basados en la adquisición mecánica de habilidades y conceptos, con escasa relevancia cognitiva y que además no están correspondidos con la vida del sujeto, y si lo están, lo es sólo artificialmente.

Como conclusión final nos parece necesario replantear la valoración recogida al inicio de este texto por Efland (2004) en relación a nuestra tarea como mediadores y docentes. La relación entre la imagen y la realidad ayuda a construir nuestra visión peculiar del mundo. No nos basta con pensar que sabemos y comprendemos algo, es preciso ser capaces de mirarnos a nosotros mismos, de ejercitar la metacognición para orientar una educación en la que se valore la reflexión del educando sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto es; sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

Notas:

¹Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: Integración de las Artes Visuales en el Currículum*. (1ª edición)(pp.229) Barcelona: Octaedro.

²Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

³Ferreras Marcos, F. (2008) ¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, colectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 172-185) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

⁴Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., Sánchez, A. (2008). Museos de Arte y Educación: Miradas Caleidoscópicas. R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) En *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp 23-45) Valencia: Universidad de Valencia.

⁵Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

⁶Weibel, P. (2000) La irrazonable efectividad de la convergencia metodológica del arte y la ciencia. En *Epifanía. Marcel-lí Antúnez Roca. Artefacto & Ciencia*.(pp.43). Madrid: Fundación Telefónica.

⁷Weibel, P (2006) La condición post media. En *Catálogo de Exposición La condición Post media*. (pp.17) Madrid: Centro Cultural Conde Duque.

⁸Marín Viadel, R., Roldán Ramírez, J. (2008) Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de Honoré Daumier. En R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp. 97-108) Valencia: Universidad de Valencia.

⁹García Roldán, A. (2014). *TOTEN HASEN. Lo que es mirado te mira*. Vera Icono Producciones A.C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira>

— (2013). *Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta. Licencia para matar el arte a partir de una propuesta de Dora García*. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>

¹⁰Manovich, L. (2012) *La vanguardia como software*. Consultado el 2 de Diciembre de 2013) Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>

¹¹García 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*. (pp.239-266) (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2012) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/21630>

¹²The Projectionist Group (1976) First Discussional Exhibition of Associations of Active Revolutionary Art (1924) En Bowlit, J. E., (Ed.) *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902-1934*, (p. 240) New York: The Viking Press.

¹³Pérez Gómez, A. (2008) La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J (Comp.), *Educación en Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp.59-99) Madrid: Morata.

¹⁴Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

¹⁵Popper, K.R. (2011) *Realismo y objetivo de la ciencia: post scriptum a la lógica de la investigación científica* (3ªEd.) (pp. 11) Madrid: Tecnos.

Portada: García Roldán, A. (2014). *Visitantes I. Museo de Bellas Artes de Granada*. Fotografía.

Reseñas y Bibliografía.

- Álvarez Rodríguez, M.D., (2005) El museo como comunidad de aprendizaje. En *Actas del I Congreso Internacional Museos y Educación Artística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: Integración de las Artes Visuales en el Currículum*. (1ª edición). Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.
- Ferreras Marcos, F. (2008) ¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, colectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 172-185) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.
- Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., Sánchez, A. (2008). Museos de Arte y Educación: Miradas Caleidoscópicas. R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) En *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp 23-45) Valencia: Universidad de Valencia.
- 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, 2012) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/21630>
- (2013). *Como explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta. Licencia para matar el arte a partir de una propuesta de Dora García*. Vera Icono Producciones. A. C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>
- (2014). *TOTE HASEN. Lo que es mirado te mira*. Vera Icono Producciones. A. C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira>
- Manovich, L. (2012) La vanguardia como software. Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>
- Marín Viadel, R., Roldán Sánchez, J. (2008) Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de Honoré Daumier. En R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp. 97-108) Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Gómez, A. (2008) La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J (Comp.), *Educación en Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-99) Madrid: Morata.
- Popper, K.R. (2011) *Realismo y objetivo de la ciencia: post scriptum a la lógica de la investigación científica* (3ªEd.) (pp. 11) Madrid: Tecnos.
- The Projectionist Group (1976) First Discussional Exhibition of Associations of Active Revolutionary Art (1924) En Bowlt, J. E., (Ed.) *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902-1934*, (p. 240) New York: The Viking Press.
- Weibel, P. (2000) La irrazonable efectividad de la convergencia metodológica del arte y la ciencia. En *Epifanía. Marcel-lí Antúnez Roca. Artefacto & Ciencia*.(pp.43). Madrid: Fund. Telefónica.
- Weibel, P (2006) La condición post media. En *Catálogo de Exposición La condición Post media*. (pp.17) Madrid: Centro Cultural Conde Duque.