

# MEDIACIÓN EXPANDIDA

UN ESTUDIO A/R/TOGRÁFICO Y EDUCATIVO  
BASADO EN LA VISUALIDAD ENTRE  
LA OBRA DE ARTE CONTEMPORÁNEO Y  
DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA



Tesis doctoral presentada por

Lucía Rueda Gascó

Dirigida por

Joël Ricardo Mestre Froissard

Ricard Vicent Huerta Ramón

Valencia, marzo 2023



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

**MEDIACIÓN EXPANDIDA.  
UN ESTUDIO A/R/TOGRÁFICO Y EDUCATIVO BASADO EN LA VISUALIDAD  
ENTRE LA OBRA DE ARTE CONTEMPORÁNEO Y DOCENTES DE INFANTIL Y  
PRIMARIA.**

**Tesis doctoral presentada por  
Lucía Rueda Gascó**

**Dirigida por  
Dr. Joël Ricardo Mestre Froissard  
Dr. Ricard Vicent Huerta Ramón**

**Programa de Doctorado en Arte:  
Producción e investigación  
Valencia, 2023**



A mi querida amiga Anna Seguí y a su  
*tú haces la tesis, yo la oro*



# Agradecimientos

Esta investigación pertenece y ha sido posible gracias a la confianza depositada en mí de personas e instituciones a las que dedico estos agradecimientos:

Al doctor Joël Mestre Froissard y al doctor Ricard Huerta Ramón, mis directores de tesis, por todas sus orientaciones y consejos. El encuentro con la figura del artista profesor que tanto me ha situado en mi profesión, se lo debo a Ricard Huerta, incluso antes del comienzo de la investigación. Mi agradecimiento a Joël por la dedicación constante, animosa, sensible; por su implicación en este trabajo, por su bagaje intelectual, su paciencia en mis ritmos, y su determinación de los tiempos que me ha permitido estirar mis límites cuando estos no me dejaban crecer.

Al centro de formación Florida Universitaria desde el que se ha fraguado la tesis durante todos estos años, por cuanto he crecido profesional y, sobre todo, humanamente. Entre las personas más importantes de este centro y protagonistas de esta investigación, se encuentran cada uno y cada una de las estudiantes universitarias del Grado de Educación que han formado parte de las clases y mediaciones a mi cargo en estos años. Con ellas, tantas veces me animé y otras tantas me desalenté, y por ellas estoy agradecida por cuanto hicimos todo lo que estuvo en nuestras manos por alimentarnos unos de otros y aprender. Escribir sus nombres excedería los límites de este texto.

A María Dolores Soto y Sheila Pons quienes fueron las directoras de mi unidad en el centro universitario y a quienes les debo el empuje primero, el apoyo constante después y la facilitación de reducciones de jornada y excedencias en favor de esta investigación en los momentos en que han sido necesarios. Tampoco me caben aquí todos los nombres de cada uno y cada una de mis compañeras docentes que me animaron siempre en este empeño investigador a través de un compañerismo sin trampa, sano, sin igual, que pone los pelos de punta a trabajadores de otros centros y sectores que no tienen tanta suerte en esto. Esta investigación está hecha también de la empatía de todas aquellas personas del centro conocidas y desconocidas que en el día a día, viéndome cargada de trastos y materiales para llevar y montar en clase, me facilitaron la faena.

A las cooperativas escolares Xúquer de Alzira y La Masía de Museros, y en especial a las maestras Mari Llum Laudes, Marí Gracia Serra, Maite Fuster, Silvia Monros, Teresa Rosell, Anna Arrando, Anna Chaler, María Calvo y Aroa Deusa y a cada uno de los alumnos de 2º de primaria del curso 2019-20 de La Masía, por confiar en mi propuesta, participar en las mediaciones y abrir sus puertas a la experimentación.

A los artistas Marco Ranieri, Olga Olivera, Patricia Gómez y María Jesús González entre otros, y a las mediadoras del IVAM de los cursos de esta investigación Laura Pastor y Encar Martínez, por su participación en las mediciones y su entrega profesional.

Al equipo de investigadores de la Facultat de Lleida y a su mentora, Gloria Jové; a José-María Mesías-Lema, a Amparo Alonso, Ricard Ramón, Paloma Rueda, y a todos los docentes citados en

esta investigación, que desde relaciones muy diferentes han sido guías en mi desarrollo como docente mediadora.

A Carlos Martínez Barragán, profesor de la Facultad de Bellas Artes de Valencia y amigo, que me ha prestado su privilegiada ayuda siempre que lo he necesitado (y que han sido muchas veces), y con quien he disfrutado de una atención minuciosa y de nuevos conocimientos en los temas e ideas que he necesitado contrastar. Este agradecimiento se queda corto.

A Vicente Giner, profesor de matemáticas en la UPV y amigo, y María Veá, arteterapeuta y licenciada en Bellas Artes y amiga, y por su labor incondicional, su gratitud y paciencia conmigo en las tareas de maquetación de este trabajo.

Anna Seguí, Carmelita descalza de Puzol y a toda la comunidad, por darme la chispa imprescindible para determinarme a adentrarme en esta aventura y por el apoyo espiritual fundamental y constante que le siguió hasta el final.

A la preciosa abadía y comunidad de Sant Benet de Monserrat cuya premisa *ora i et labora*, su hospedería y su casa han dado en los últimos años un lugar, un clima de silencio y trabajo, y un ánimo renovado para el desarrollo de esta tesis.

A Amparo Navarro, Begoña Simó, Miguel Ángel Portoles, Narciso Verdejo, y Vicent Giner, mis hermanos del alma, por su querencia, respeto y sentido de grupo, también cuando en los últimos años no he acudido a todas nuestras reuniones semanales en favor del trabajo de tesis.

A familiares y amigos como Vanessa Albarracín, Jose López y entre otros tantos, por su apoyo en todo o parte del proceso de esta investigación, dándome soporte en los cansancios y alegrándose por cada reto superado.

A María Dolores, mi madre, por su ayuda prestada y junto con ella, a Paloma, Jesús, Rocío, Manuel, Julia y Alba, hermanos y sobrinos, por su apoyo, y por organizar sus vidas de tal modo que las reuniones y celebraciones familiares se concentraran los domingos, único día de la semana que he librado del trabajo de tesis en estos años. A Manuel Ángel, mi padre, por su confianza ciega en mí, por su ayuda de todas las maneras y en todo momento, y por enseñarme a atender a la realidad desde una perspectiva social y de servicio desde lo profesional de la que me siento cómplice.

A Inocencia Pérez, mi abuela, farmacéutica, maestra y madre viuda desde los 54 años, que, a sus 98 años, durante el proceso de esta tesis, y por causa del COVID, murió. Hoy, de otra manera, más viva que nunca, sigue apoyando esta investigación a través de la eterna confianza depositada en mí y a la nueva relación extraordinaria que tenemos. En lo cotidiano y concreto, le debo el empuje de cada mañana para correr hacia su portal, que me mantiene en forma física y mental para equilibrar tantas horas de trabajo sentada, cara al ordenador.



# Resumen

La presente tesis doctoral tiene el propósito de afirmar la existencia, así como de dar cuenta de las posibilidades, de una metodología propia de mediación entre la obra de arte contemporáneo y especialistas en educación. Su carácter es expandido y atento a la visualidad.

Con *expandido* se entiende, por una parte, la cualidad de situarse interrelacionadamente en diferentes contextos: el centro de arte, el aula universitaria y la escolar. Por otra, la de fomentar desplazamientos y cruces del campo educativo al del arte y del campo del arte al educativo. Esto desemboca en la generación de nuevas identidades docentes y nuevas formas de ser artista, así como en nuevas formas de colaboración entre estos profesionales, en favor de una revitalización del hecho artístico, mejoras en la educación artística y en la educación interdisciplinar desde el arte. Con *atención a la visualidad* se entiende el carácter de una mediación en la que la realidad sentipensante, la estética y la visualidad se proponen como ejes de la acción de mediación y como guías que pueden equilibrar la tendencia a la sobreexposición de la subjetividad del receptor de la obra de arte y la tendencia a sobreexponer las cualidades de la obra frente a las experiencias del receptor, de tal modo que se valore un equilibrio relacional obra-sujeto.

Esta propuesta de mediación tiene sentido desde un proceso deselitizador del arte, desde una perspectiva reestetizadora de la educación artística y desde una dirección repersonalizadora de la relación del artista-receptor con la obra y del artista con la sociedad. Su planteamiento filosófico de fondo es pragmatista.

La investigación se sitúa en un campo entre la práctica del arte y la educación artística. El posicionamiento de la que parte es a/r/tográfica.

Todos estos planteamientos se concretan en el contexto espacio y tiempo de nueve años de trabajo en el campo de la docencia desde la materia de Didáctica artística del Grado de Educación en Florida Universitaria por una profesora (la misma que investiga y escribe estas letras) de formación y trayectoria como pintora.

La metodología de investigación aplicada es la educativa basada en artes visuales y la a/r/tográfica. Desde este marco metodológico se proponen dos estrategias de investigación: la fotonovela para la mediación artística y la Logotesis para la investigación a/r/tográfica.

**PALABRAS CLAVE:** mediación artística, mediación educativa, visualidad, a/r/tografía, Artista Docente, metodología de investigación basada en artes visuales, parternariado.

# Resum

La present tesi doctoral té el propòsit d'afirmar l'existència, així com de donar compte de les possibilitats, d'una metodologia pròpia de mediació entre l'obra d'art contemporani i especialistes en educació. El seu caràcter és expandit i atent a la visualitat.

Amb *expandit* s'entén d'una banda, la qualitat de situar-se interrelacionadament en diferents contextos: el centre d'art, l'aula universitària i l'escolar. Per una altra banda, la de fomentar desplaçaments i entrecreuaments del camp educatiu al de l'art i del camp de l'art a l'educatiu. Això desemboca en la generació de noves identitats docents i noves maneres de ser artista així com en noves formes de col·laboració entre aquests professionals, en favor a una revitalització del fet artístic, millores en l'educació artística i en l'educació interdisciplinària des de l'art. Amb *atenció a la visualitat* s'entén el caràcter d'una mediació en la qual la realitat sentipensant, l'estètica i la visualitat es proposen com a eixos de l'acció de mediació i com a guies que poden equilibrar la tendència a la sobreexposició de la subjectivitat del receptor de l'obra d'art i la tendència a sobreexposar les qualitats de l'obra enfront de les experiències del receptor, de tal manera que es valore un equilibri relacional obra-subjecte.

Aquesta proposta de mediació té sentit des d'un procés des-elititzador de l'art, des d'una perspectiva re-estetitzadora de l'educació artística i des d'una direcció re-personalitzadora de la relació de l'artista-receptor amb l'obra i de l'artista amb la societat. El seu plantejament filosòfic de fons és pragmatista.

La investigació se situa en un camp entre la pràctica de l'art i l'educació artística. El seu posicionament és a/r/togràfic.

Tots aquests plantejaments es concreten en el context espai i temps de nou anys de treball en el camp de la docència des de la matèria de Didàctica artística del Grau d'Educació a Florida Universitària d'una professora (la mateixa que investiga i escriu aquestes lletres) de formació i trajectòria com a pintora.

La metodologia d'investigació aplicada és l'educativa basada en arts visuals i l'a/r/togràfica. Des d'aquest marc metodològic es proposen dues estratègies d'investigació: la fotonovela per a la mediació artística, i la Logotesis, per a la investigació a/r/togràfica.

**PARAULES CLAU:** mediació artística, mediació educativa, visualitat, a/r/tografia, Artista Docent, metodologia d'investigació basada en arts visuals, parternariat.

# Abstract

This Doctoral Thesis is aimed at stating the existence, as well as to account for the possibilities, of a methodology of mediation between the work of contemporary art and education specialists. It has both an expanded and an attentive-to-visibility nature.

By *expanded* we mean, on the one hand, the quality of situating itself interrelatedly in different contexts: the art centre, the university classroom, and the school classroom. On the other hand, it encourages shiftings and crossovers from the field of education to the field of art and from the field of art to the field of education. This leads to the generation of new teaching identities and new ways of being an artist, as well as new forms of collaboration between these professionals, in favour of a revitalisation of the artistic fact, improvements in art education and interdisciplinary education from art. *Attention to visibility* is understood as the nature of a mediation in which thinking and sentient reality, aesthetics and visibility are proposed as axes of the action of mediation and as guides that can balance the tendency to overdisplay the subjectivity of the receiver of the work of art and the tendency to overdisplay the qualities of the work against the experiences of the receiver, in such a way that a work-subject relational balance is valued.

This mediation proposal makes sense from a de-elitising process of art, from a re-aesthetising perspective of art education and from a re-personalising direction of the relationship of the artist-recipient with the work and of the artist with society. Its basic philosophical approach is pragmatist.

The research is situated in a field between art practice and art education. The position from which it starts is a/r/tographic.

All these approaches take place in the space and time context of nine years of work in the field of teaching Art Didactics for the Degree in Education at Florida Universitaria by a teacher (the same one who is researching and writing these lines) with a background and career as a painter.

The research methodology applied is the educational methodology based on visual arts and a/r/tography. From this methodological framework, two research strategies are proposed: the Photo-novel for the artistic mediation, and the Logothesis, for the a/r/tographic research.

**KEY WORDS:** artistic mediation, educational mediation, visibility, a/r/tography, Teaching Artist, research methodology based on visual arts, partnership.



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
-------------------	----

## PARTE 1. APARATO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

### CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTOS

1.1. Identificación de vacíos y justificación de los problemas.....	31
1.2. El arte que habla de la vida no llega a la vida de las personas .....	31
1.3. Un mundo sofisticadamente estetizado de individuos sin capacidad estética formada 50	
1.4. ¿El arte es para los artistas? Una educación artística centrada en generar artistas.....	67
1.5. Hipótesis y objetivos .....	70
1.6. Planteamientos a/r/tográfico, teleológico y deontológico .....	73
1.7. Uso del lenguaje inclusivo y otras notas.....	79

### CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA EN MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN ARTES VISUALES

2.1. Introducción y planteamiento de la metodología de investigación.....	85
2.2. Metodología cualitativa y ¿artística? Fundamentos epistemológicos .....	87
2.3. Investigación basada en Artes e Investigación Educativa basada en Artes .....	94
2.4. A/r/tografía .....	104
2.5. Investigación Educativa basada en Artes Visuales.....	120
2.6. Investigación Acción, Narrativa Biográfica, Artístico Narrativa y Focus Group .....	126
2.7. Investigación A/r/tográfica en mediación artística BAV. Logotesis y Fotonovela .....	131
2.8. Tesis referentes de esta investigación.....	148
2.9. Procesos y fases.....	149
2.10. Grupos y contextos .....	153
2.11. Técnicas e instrumentos de recogida y tratamiento de datos .....	155

### CAPÍTULO 3. MEDIACIÓN ARTÍSTICA

3.1. Mediación artística y arte contemporáneo .....	179
3.2. Elementos de la mediación artística .....	184
3.3. Mediación y educación artísticas.....	188
3.4. Una posible historia de la mediación artística .....	190
3.5. Narrativas y modelos de mediación artística .....	195
3.6. Giro educativo del arte y giro visual de la educación .....	220
3.7. Modos colaborativos interinstitucionales para la mediación artística.....	231

## CAPÍTULO 4. MEDIACIÓN ARTÍSTICA DESDE LOS CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL

4.1. Mediación artística desde los contextos de educación formal .....	261
4.2. Educación como mediación dialógica .....	263
4.3. Transpedagogía y arte relacional en la escuela: educadores que generan arte .....	267
4.4. El arte contemporáneo para la inter y transdisciplinariedad en educación .....	317

## CAPÍTULO 5. EL VÍNCULO SENTIPENSANTE PARA LA MEDIACIÓN EXPERIENCIAL

5.1. Justificación y recorrido del capítulo .....	339
5.2. Mediación experiencial. Conceptos, objetivos, aportaciones y problemas .....	340
5.3. Del arte a la experiencia estética. Filosofía pragmatista .....	348
5.4. El arte como pensamiento metafórico no verbal. A.C. Danto .....	384
5.5. El incremento subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte .....	404
5.6. La aportación del vínculo sentipensante para la mediación experiencial .....	428

## CAPÍTULO 6. MEDIACIÓN EXPANDIDA

6.1. Introducción y justificación de la herramienta .....	447
6.2. Elementos de la mediación .....	448
6.3. Marco conceptual .....	451
6.4. Objetivos .....	454
6.5. Características .....	456
6.6. Métodos y estrategias .....	473

## SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA 1ª PARTE .....

491

# PARTE 2. APARATO EMPÍRICO Y AUTOIDENTITARIO

## CAPÍTULO 7. NARRATIVA 1. EMERGENCIA DE UNA METODOLOGÍA PROPIA DE MEDIACIÓN PARA DOCENTES EN FORMACIÓN. 2011-12 A 2018-19

7.1. Introducción al marco empírico .....	505
7.2. Participantes y datos de las mediaciones .....	506
7.3. Logotesis. Arte ¿para quién? .....	513
7.4. Punto de partida. ¿qué puedo y debo enseñar? .....	526
7.5. Cursos de 2011-12 a 2014-15. Mediaciones puntuales .....	530
7.6. Hito 1. Una experiencia catártica a través del uso de operaciones estéticas .....	535
7.7. Curso 2015-16. Hacia una mediación expandida y ¿hacia un arte docente? .....	560
7.8. Hito 2. La tríada a/r/tográfica en este caso. Diciembre-enero 2015-16 .....	565
7.9. Hito 3 <i>Be in between</i> : Pintora mediadora docente. Verano de 2016 .....	570
7.10. Cursos de 2016-17 a 2018-19. <i>El espejo de nuestro lugares no comunes</i> . Hacia una docencia como mediación .....	577
7.11. Cursos de 2016-17 y 2017-18: <i>Laboratorio de abstracción, color e identidades</i> . Atención a la visualidad .....	588
7.12. Hito 4. Experiencia estética para la formación en artes. Verano 2018 .....	607
7.13. Curso 2018-19. <i>Rastros, Abstracción-color, Abstracción-luz y Relaciones</i> .....	617

## CAPÍTULO 8. NARRATIVA 2. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA PROPIA DE MEDIACIÓN CON MAESTRAS EN ACTIVO Y ALUMNADO DE PRIMARIA. JULIO 2019 Y CURSO 2019-20.

8.1. Narrativa 2 .....	643
8.2. Mediación <i>Rostros</i> . Objetivo, planteamiento, formación y participantes .....	645
8.3. Mediación <i>Rostros</i> . Elección de centro y exposiciones, y diseño .....	650
8.4. <b>Maestras en el museo. Mediación <i>Rostros</i> en el IVAM</b> .....	655
8.4.1. <b>Rostros descompuestos. <i>Banco de iglesia</i>, T. Oursler</b> .....	656
8.4.2. <b>Rostros tapados I. <i>Una fábula sobre el poder</i>, J. Baldessari</b> .....	657
8.4.3. <b>Rostros tapados II. <i>Has hecho de mí todo lo que querías</i>, C. Calvo</b> .....	659
8.4.4. <b>Rostros desfigurados. <i>Los años de plomo</i>, Ch. López y <i>Rostros</i>, J. Hadjitthomas y k. Joreige</b> .....	662
8.4.5. <b>Rostros con rostros. <i>Family album. Self portrait as my mother</i>. Gillian Wearing</b> .....	664
8.4.6. <b>Rostros sin rostros. <i>5 camitas</i>, G. Kuitca. <i>3-D cities</i>. M. Hatoum</b> .....	667
8.5. <b>Lo que dicen las maestras. Mediación <i>Rostros</i> en Floridalab</b> .....	669
8.6. Resultados I .....	672
8.7. Obras de arte y niñ@s de primaria. Mediación-proyecto <i>Arte contemporáneo</i> .....	682
8.7.1. Inicios y pre-diseño del proyecto .....	683
8.7.2. Toma de contacto alumnado-maestra y mediadora .....	684
8.7.3. Experiencia previa de los participantes .....	684
8.7.4. <b>En el museo. Mediación-<i>Temps convulsos</i>. IVAM</b> .....	689
8.7.5. Mediación-puesta en común. Aula .....	708
8.7.6. Planificación y diseño de propuestas.....	709
8.7.7. <b>En el aula</b> .....	714
8.7.8. <b><i>Retratos y autobiografías I</i></b> .....	715
8.7.9. <b><i>Retratos y autobiografías II</i></b> .....	722
8.7.10. <b><i>Blancos-vacios y proyecciones. Una transformación del aula</i></b> .....	732
8.7.11. <b><i>Identidades. Autorretrato con "avies y besàvies"</i></b> .....	742
8.8. Resultados II .....	756

## SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA 2ª PARTE .....

CONCLUSIONES.....	785
REFERENTES ARTÍSTICOS.....	799
BIBLIOGRAFÍA.....	811
ANEXOS.....	831





# INTRODUCCIÓN

## Motivación

Me defino como “pintora por vocación y profesora por pasión” entendiéndolo por *vocación* aquello hacia lo que una se siente polariza y se le da bien hacer, de forma natural, sin grandes esfuerzos (al menos en principio). El marco de lo vocacional limita todo aquello que a una “le sale solo” y por lo que al hacerlo, siente una gran emoción. Se entiende aquí por *profesora por pasión* como el impulso intenso, inmediato y atrevido —y por ello también a veces atolondrado—, que solo quiere volcarse para *decir* las realidades del mundo que muestran las artes. Aquello que nadie se puede perder que solo las artes pueden *contar* y solo la persona concreta puede experimentar, es la motivación de mi recorrido como docente. Puede parecer romántica esta visión, pero sin ella me sería muy duro ejercer como profesora.

Pictóricamente soy de lenguaje abstracto. Dentro de la abstracción los contenidos a los que presto atención son los de acontecimientos de tipo existencial, relacionados con el mundo interior<sup>1</sup>. Como profesora de arte lo soy de alumnado universitario de grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Dentro del ambiente de las personas formadas en artes explico que soy profesora universitaria de artes de personas no especialistas en artes. El alumnado al que atiendo busca ser maestro, no artista, ni en principio, buen espectador de arte. Su prioridad es la enseñanza.

Ser pintora comprometida y, a la vez, enseñante de arte no ha estado ni está libre de intensas luchas interiores, así como de renunciaciones por etapas. Estas tienen que ver con la especificidad de una y otra acción y sus diferentes fines y estrategias (Parker, 2009, pp. 281-282) así como con el compromiso adquirido con cada uno de los estilos pictóricos emprendidos y las tendencias pedagógicas tomadas. Por otra parte, las contradicciones y sentimientos encontrados vienen también fomentados por las muy diferentes y a veces opuestas, habilidades, dinámicas y formas de comprensión de cada una de estas acciones. Sirva de ejemplo pensar en lo complejo que puede resultar para un atleta ser corredor de cien metros lisos y de maratón a la vez. El desarrollo muscular para estas dos acciones requiere entrenamientos prácticamente opuestos. Solo al ver la tipología corporal de estas dos especialidades atléticas se comprueba lo que se quiere decir. Las incompatibilidades en el terreno de la creación artística y en el de su enseñanza pasan por la adquisición y puesta en marcha de habilidades concretas y diferentes para el trabajo de pintora y el de profesora de arte. Por otra parte, otros tipos de contradicciones y sentimientos

---

<sup>1</sup> Para más información ir a <https://luciarueda.es/>

encontrados tienen su origen en el sistema institucional de estas dos áreas del arte. Las instituciones, las universidades, los centros públicos o privados de arte así como también los grupos sociales, profesionales, los circuitos artísticos y los del mundo educativo, están configurados en muchos aspectos desde unos esquemas de pensamiento y unas formas de estar y convivir muy diferentes entre sí. Esto no puede más que ocasionar confrontaciones personales que convocan a complejos discernimientos. Al respecto, la artista feminista conceptual y profesora de arte en secundaria Olga Olivera (<https://www.olgaoliveratabeni.net/>) explica la experiencia en la que se encuentra aquel o aquella artista que también es profesor o profesora de alumnado no especialista en arte como la de una vida entre dos mundos polarizados al mismo tiempo: uno que llama “espacio liso”(término tomado de las tesis de Deleuze) como espacio incierto, sorpresivo, complejo, rizomático y flexible en cuanto a cambio de objetivos durante el trascurso de ejecución y que es propio de los contextos experienciales de los procesos de creación artística, y el “espacio estriado o estanco” como el espacio encajonado, cerrado, el que cumple o no cumple objetivos marcados *a priori* que son inmutables y que pertenece a la experiencia de la docencia y de la educación tal como la hemos entendido hasta el momento (Olivera, 2012, pp. 42-72).

Aún con todo, bien he convivido, convivo y me he dejado crecer a partir del abono de la conciencia de la existencia de grietas y límites difusos entre la pintura comprometida y la docencia del arte que en mi caso encuentro en una manera personal de concebir el arte y su sentido. Volviendo al símil de los atletas traigo a colación la existencia de atletas de triatlón que unen las tareas físicas de la natación, el ciclismo y la carrera. Las tres actividades requieren esfuerzos corporales opuestos. Así y con todo, la armonía entre opuestos tiene una representación en esta disciplina deportiva.

Mientras he pintado e impartido clases de arte siempre he sido consciente del impulso interior de divulgar y compartir el arte propio y ajeno a todo tipo de espectadores (fueran especialistas en arte o no). Desde ámbitos informales y siempre que acontecía una exposición de mi obra, individual o colectiva, preparé encuentros para amigos y participantes desconocidos de la exposición no pertenecientes al mundo del arte para tratar de acercarles los lenguajes, aspectos y contenidos de las obras y que les pudieran servir a sus vidas. Mi intención era que pudieran experimentar la obra a sabiendas de que sin una “explicación” (hoy sé que a lo que me refería se llama “mediación”) no sería posible. Para “los entendidos” tenía unos comentarios, unas conversaciones, unas intensidades intelectuales y unas especificaciones sobre la materia disciplinar; para “los no entendidos”, tenía otras conversaciones, mediaciones, metáforas, formaciones... en definitiva, otras estrategias para que pudieran experimentar los trabajos expuestos.

Esta tarea de divulgadora o mediadora informal se entiende en esta investigación como una *terceiridade* (Irwin, 2013, P.129), como un *entrelugar* propio que surge de manera natural y

espontánea y que funciona de puente y de reconciliación entre las actividades de pintora y de educadora. Desde esta *terceiridade*, el desarrollo de la pintura y la docencia, juntas a veces, separadas otras, e interconectadas siempre, crecen desde formas de significado cada vez más enriquecidas y enriquecedoras

A nivel institucional, el hecho de que esta tesis sea una investigación de docencia de artes realizada en el programa de doctorado de Producción e Investigación de Bellas Artes (BBAA) de la UPV y no desde el programa de Doctorado de Didácticas Específicas (Plástica y Música) de la UV da evidencia del carácter mestizo del *entrelugar* en el que se encuentra.

La Facultad de BBAA de la UPV no tiene departamento de docencia y educación de artes por lo que no existe una preocupación normalizada e institucionalizada por esta área. Sus profesores, investigadores e intelectuales, no tienen formación y conocimiento amplio de este ámbito del arte. La Facultad de BBAA de Valencia concibe el Arte, sobre todo, desde la acción de generación y exposición artística, desde su producción. La Facultad de Ciencias de la Educación se ocupa, como no, de las didácticas específicas y, por tanto, de la enseñanza de las artes. Sin embargo, los requisitos meritocráticos que evalúan la formación como docente en artes no valoran en absoluto la formación artística desde la praxis personal, es decir, no valoran una supuesta trayectoria artística profesional<sup>2</sup>. Sólo se aprecia la cognición artística desde la teoría. Esta concepción y estimación de las artes pone de relieve lo reducido que queda el concepto del arte y su enseñanza desde esta perspectiva. Al respecto, es significativo observar que los referentes artísticos y teóricos en torno a la misma área de conocimiento que manejan estas dos facultades en muchos de los casos parecen pertenecer a dos mundos diferentes.

Estos no son hechos aislados, sino que son sistémicos y generales a nivel institucional y universitario nacional. Son minoría las universidades que tienen departamento de didáctica del arte en la facultad de Bellas Artes. Los casos de las facultades de Barcelona, Granada y Madrid son algunas de ellas. Ante esta situación se optó desde el inicio por la realización de una investigación desde el doctorado de la Facultad de BBAA de Valencia con la dirección del artista pintor y profesor Joël Mestre que, sin ser especialista en educación artística escolar, conocía, había leído y se había interesado por autoras referentes en educación artística que no eran habitualmente conocidas entre los docentes de la facultad. Fue propuesta suya la de buscar un especialista en educación artística que codirigiera la investigación y supliera, por aquel entonces, nuestra falta de formación al respecto. Pronto pudimos contar con Ricard Huerta profesor y artista educador de la facultad de Ciencias de la Educación como codirector de la investigación. No sabemos qué implicaciones futuras y qué consecuencias tendrá este hecho a nivel de acreditación como profesora universitaria. La Facultad de Bellas Artes pertenece a la disciplina de Ciencias Humanas mientras que el área de enseñanza, que es el que ejerce en la práctica como docente universitaria la investigadora de esta tesis, pertenece a la rama de las Ciencias

---

<sup>2</sup> Así ha sido al menos cuando me matriculé en la escuela de doctorado de la UPV en el curso 2014-15.

sociales. De nuevo a nivel académico institucional, se tratan de carreras investigadoras con requisitos y recorridos de acreditación diferentes cuando el objeto de trabajo es el mismo, el arte. Esta tesis en su estructura base se encuentra en un *entrelugar* institucional.

Esta experiencia de vivir en el *entrelugar* en que me encuentro me da una visión más que diluida y lúcida de las artificiosas fronteras y espacios estancos en los que hemos encerrado y catalogado el saber, que es mucho más orgánico que como queda representado y enmarcado institucionalmente. Estas *fronteras artificiosas* y *espacios estancos* añaden dificultad al crecimiento y expansión del conocimiento y su experiencia (Deleuze, 1988), y dificultan la aceleración o revolución del tipo de comprensión y pensamiento multidisciplinar y complejo que necesita la especie humana para solucionar los problemas multidisciplinarios y complejos que presenta la realidad crítica y convulsa de hoy (Morín, 2016). Por eso una de las motivaciones de esta investigación es abrir un humilde espacio de reflexión en este sentido.

## **Una investigación de qué, para qué, para quién, dónde y cuándo**

El trabajo que se presenta es una investigación sobre mediación de arte contemporáneo. Sus objetivos principales son por una parte, aproximarnos a una comprensión del arte desde la perspectiva del intérprete de la obra, más en concreto del intérprete que no es especialista en arte, y más en concreto todavía, del intérprete que es experto en el campo de la enseñanza general básica. Por otra, busca aumentar el conocimiento sobre la mediación de arte contemporáneo. Para la American Educational Research Association (AERA) la enseñanza artística tiene por objetivo “aumentar el conocimiento sobre el aprendizaje artístico, llegar a conocer y comprender mejor, con más exactitud y con mayor profundidad, cómo se enseñan y cómo se aprenden las artes” (2001, p.13). Extrapolando esta afirmación al terreno de la mediación del arte, tan vinculado al de su enseñanza, podemos decir que la investigación en mediación busca aumentar el conocimiento sobre la mediación artística, llegar a conocer y comprender mejor, con más exactitud y con mayor profundidad, cómo se provoca una relación entre espectador y obra de arte, cómo es esta relación y qué acontece a partir de ella. Más en concreto, esta investigación busca demostrar la generación de un tipo de mediación experiencial<sup>3</sup> que da respuesta a problemas que plantea la práctica de la mediación artística y la formación estética y en la visualidad de personas no especialistas en artes plásticas y visuales.

Al tener su foco sobre quienes se forman en arte no ya para ser artistas sino para ser docentes de Educación Infantil y Primaria, este estudio se dirige al profesorado universitario que, formado en las facultades de Bellas Artes, es decir, formado en generar productos y experiencias artísticas, enseña arte a futuras maestras y maestros en los grados de Educación. Con todo, el contexto de acción de esta investigación de mediación de arte es el de la enseñanza artística.

---

<sup>3</sup> La definición de la mediación de tipo experiencial se desarrollará en los capítulos posteriores.

Pero, además, esta investigación tiene un carácter *a/r/tográfico*<sup>4</sup> (es decir, un carácter de *entrelugar* que indaga las relaciones de confluencia entre la identidad del artista, profesor e investigador, y de las acciones de la producción artística, de la enseñanza y la investigación). En este sentido, tal como se ha explicado esta trabajo se dirige en una parte también, a los profesiones de las facultades de Enseñanza y de Bellas Artes, y también a los artistas que forma: la condición *a/r/tográfica* de la investigación tiene también *un decir* para el artista, especialmente para aquel que se encuentra insatisfecho con la inercia del sistema comercial y de los circuitos del arte a la que ha de sumarse si quiere sobrevivir pero que restringe al destinatario del arte a una reducida elit cultural formada precisamente por los mismos artistas y otros especialistas en artes que funcionan de espaldas al resto la sociedad que no está especializada en artes. En tercer lugar, otros de los destinatarios de la investigación son los agentes y mediadoras<sup>5</sup> de los departamentos de educación y mediación de los museos y centros de arte contemporáneo. Finalmente, otras de las profesionales a las que este trabajo está dirigido es a las maestras<sup>6</sup>, especialmente a aquellas que intuyen las bonanzas de una enseñanza a través o hibridada con el del arte contemporáneo o que ya han iniciado un desplazamiento de su educación al arte contemporáneo y a la visualidad<sup>7</sup>.

Esta investigación está basada en la práctica. Sus planteamientos, motivaciones y cuestionamientos nacen de la praxis como profesora en activo. Las conceptualizaciones que se generan y las teorías que sustentan la investigación brotan de la práctica. A su vez la teoría surte de nuevas posibilidades a adoptar en la praxis de mediación. De este modo teoría y práctica están fuertemente imbricadas. La práctica docente de la que parte la investigación es de perspectiva contextualista (Eisner, 2012) y contingente (Agirre, 2005). Esto es: se gesta mayoritariamente desde las clases del área de Didáctica Artística de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria en Florida Universitaria de Catarroja en Valencia, centro adscrito a la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y a la Universidad de Valencia (UV). Las prácticas que se generan y se estudian y analizan son las llevadas a cabo en el periodo que va del curso 2013-2014 al 2018-19 en el centro señalado y en el primer trimestre del curso 2019-2020 en la escuela cooperativa La Masía en Museros de Valencia a partir de un proyecto colaborativo con sus maestras del curso de 2º de Primaria.

---

<sup>4</sup> La *A/r/tografía* se definirá de forma más amplia a través de algunos de los capítulos a los que da paso esta introducción.

<sup>5</sup> La mayoría de las personas que forman este colectivo es de género femenino de modo que aquí se utiliza el femenino con un significado neutro. Para más indicaciones sobre el uso del femenino como neutro en esta investigación ir al apartado 1.7. *Uso del lenguaje inclusivo y otras notas*.

<sup>6</sup> Nos encontramos en el mismo caso que se acaba de describir en la nota al pie de página anterior.

<sup>7</sup> Sobre este desplazamiento tratará una parte del capítulo 3 sobre mediación artística.

## Estructura

La autoetnografía, las Narrativas del Yo, la A/r/tografía y la Artístico Narrativa son algunas de las estrategias metodológicas de investigación de este estudio. Como se explicará más ampliamente en marco metodológico de este trabajo, estas estrategias hacen que el registro de buena parte de la tesis y de partes de los capítulos de forma transversal, adquiera forma de relato en primera persona. Estas metodologías, aunque relativamente recientes, han calado fuertemente en los estudios de investigación de educación artística de los últimos años. Podemos decir entonces que estas metodológicas que no tienen una larguísima tradición en este campo, están en fase experimental. Al menos así nos hemos visto, experimentando.

Desde el inicio de esta investigación se tenía claro que el tipo de resultados que buscábamos lo podían procurar estas estrategias de investigación y no otras. Al mismo tiempo, se observaba una limitación: muchas de las tesis estudiadas que hemos tomado como referentes, estaban conformadas por grandes narrativas<sup>8</sup>. Estas mostraban muy clara y detalladamente los datos, los análisis y resultados de las prácticas realizadas, así como las indagaciones autobiográficas y de procesos personales que implican a la evolución de la práctica docente o artística y a sus resultados. Sin embargo, los marcos teóricos que generaban, diluidos a lo largo de la narrativa, podían llegar a ser escuetos y a estar poco estructurado. En estas investigaciones los marcos metodológicos, que se encuentran en un capítulo aparte al de las narrativas, suelen presentarse de forma más desarrollada y estructurada que estos marcos teóricos, de tal manera que podemos decir que el marco metodológico sustituye o bien se confunde, con el marco teórico. En nuestro caso se vio oportuno no dejar de construir aparatos teóricos que enmarcaran el campo de investigación, es decir, que definieran lo que es la mediación y lo que se ha realizado al respecto. Finalmente, la realización de una investigación a partir de narrativas y también de marcos teóricos no diluidos en estas ha dado como resultado una investigación completa y también extensa.

Por eso, para más claridad estructural, hemos visto adecuado presentar el trabajo de investigación en dos partes o bloques. El primero se refiere al aparato conceptual y metodológico de la investigación y el segundo, al experiencial y empírico. Los anexos se presentan en un documento aparte.

---

<sup>8</sup> Algunas de estas investigaciones doctorales referentes cuya descripción se desarrolla en el capítulo 2, marco metodológico de esta investigación, son: *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* de Miguel Álvarez de 2011, *El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària. Una investigació a/r/togràfica.* de Pau Farell de 2017; *La experiencia educativa del aprendizaje de la cultura visual: una trama entre intervenciones de artistas y manifestaciones artísticas contemporáneas* de Valerie Guidalevich de 2017; y *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción* de Pablo de Castro Martín de 2016.

La 1ª parte del trabajo incluye esta introducción, la contextualización y los planteamientos de la investigación (capítulo 1), el marco metodológico (capítulo 2) y tres marcos teóricos: dos de ellos relacionados directamente con el tema de la mediación artística, la mediación artística en general (capítulo 3) y su contextualización en el enclave de la educación formal (capítulo 4), y un tercero que consiste en un estudio desde la filosofía del arte que configura el marco conceptual que define el pensamiento sobre arte, sobre interpretación de las obras de arte y sobre estética y visualidad de las prácticas de mediación artística de esta la investigación (capítulo 5). Antes de exponer los datos, los análisis de estos y los resultados obtenidos de prácticas de mediación, es decir, antes de exponer el marco empírico de esta investigación, nos adelantamos en esta 1ª parte, a mostrar la síntesis de los resultados y la aportación-conclusión de los mismos que es precisamente, una metodología de mediación de tipo experiencial de un carácter específico y propio (capítulo 6). Un síntesis-conclusión cierre esta 1ª parte del trabajo que se presenta.

La 2ª parte tiene por objeto el estudio, el análisis, la obtención de resultados y la interpretación de prácticas de mediación. Así como la 1ª parte tiene un carácter, sobre todo, objetivo descriptivo y teórico (aunque, como decimos, atravesada por partes narradas en primera persona), en la 2ª parte, el lector o lectora se va a encontrar con un trabajo de carácter autoetnográfico, autoindagativo, desde la Narrativa del yo, la Narrativa Artística y la Investigación basada en artes propias de las estrategias metodológicas del campo de la educación artística. Así las cualidades de esta parte de carácter empírico y experiencial son:

- Narrativas personales, de sentido particular y en ocasiones íntimo que suelen presentar un registro, sobre todo, en primera persona.
- Descripciones de los desarrollos, análisis y sus interpretaciones de las prácticas de mediación que no son solo textuales sino también narrativas visuales fotográficas.

Esta 2ª parte está compuesto por dos capítulos: el capítulo 7, dedicado al estudio de la emergencia de la metodología de mediación que se presenta, a partir de la observación y reflexión de las prácticas de mediación del arte contemporáneo y maestras en formación de la materia de Didactia artística de los cursos 2011-12 a 2018-19 de Florida Universitaria. El capítulo 8 está dedicado al estudio de la puesta en práctica de meditaciones *para* y *con* maestras en activo de julio de 2019 al curso 2019-20. A continuación se expone síntesis-conclusión de esta 2ª parte. A este le seguirán las conclusiones de la investigación.

La diversidad de cualidades de este trabajo, que trata de dar un valor equilibrado a la práctica y a la teoría, así como al conocimiento experiencial personal como al intelectual académico, permite múltiples modos y órdenes de lectura de las partes y los capítulos. En este punto interpelamos al criterio que marca la autonomía de cada lector y lectora de los distintos campos del arte de los que provenga.

Para finalizar esta introducción, tan solo queremos señalar un par de aspectos en torno al compendio de las diferentes voces que acoge la investigación. Este trabajo presenta distintos registros, voces y claves comunicativas dependiendo del lugar desde el que *se habla*. Estas voces pivotan entre registros intelectualizados y serios de la teoría del arte, a otros más coloquiales, incluso vulgares (pero sinceros y reales), de las transcripciones literales de los diálogos que surgen en las prácticas de mediación con los y las participantes. Esta disparidad de voces y registros no tiene otra finalidad que la de procurar diversidad de resultados y aportaciones. Las diferentes voces y registros surgen de distintos posicionamientos contextuales de partida. Así, las condiciones contextuales de acceso al conocimiento dan cuenta del tipo de conocimiento que surge y de sus posibilidades y límites. De entre los registros más coloquiales se hayan también las representaciones visuales de estas prácticas, fotografías —buena parte de ellas mostradas en formato de fotonovela—. Desde estas se ha intentado no idealizar la realidad. Hemos partido de contextos reales de mediación sin aislar a los participantes de su contexto habitual real: el de las aulas universitarias de grados de educación y el de las aulas escolares, generalmente, tan poco atractivas en términos visuales. Igualmente hemos tomado muchas imágenes fotográficas realizadas por participantes de la mediación, no formados en fotografía. A parte del aspecto visual, los modos lingüísticos informales y coloquiales de esta investigación podrían “chocar” al lector, pues son poco usuales y representativos de la tradición de la investigación académica. En ocasiones estos modos vienen en forma de vulgarismos literales de los participantes de las prácticas de mediación, o son la expresión de las ideas simples que surgen en clase por parte de cualquier agente. Otras veces vienen de parte del relato de pequeñas anécdotas (que por ser anécdotas parecen carecer de valor). Pero con esto, estas expresiones son las que en el contexto que investigamos, la mediación de arte, marcan e indican los retos de las prácticas a investigar, pues señalan prejuicios de los y las participantes frente al arte contemporáneo o bien las malas praxis de la docente que se buscan superar. Estas voces y estos modos son la expresión de hechos que, al fin y al cabo, dotan de realismo a la investigación y limitan la posible idealización de la práctica real que a través de la investigación se busca mejorar.

Por otra parte, y como ya se ha introducido, los contextos de pensamiento desde los que se *habla*, se observa y se piensa la realidad a investigar y desde los que se genera conocimiento en este estudio, van de estudios descriptivos y teóricos sobre diversos temas a otros de carácter personales, y además, dentro de estos últimos, unos son más experienciales-descriptivos de sucesos o de historias de vida, que otros que versan en torno a pensamientos más íntimos, de sentidos últimos, desiderativos. Estos son sencillos y atrevidos a la vez— tal como suelen darse las “verdades” de corazón—, por cuanto apuntan a sueños, objetivos y metas difíciles de perseguir en el día a día y que por eso cuesta expresar.







# PRIMERA PARTE

## APARATO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO





# Capítulo 1

## CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTOS



Fotografía realizada para el libro de *Artista-Docente* de una alumna de Didáctica Artística del curso 2017-18 de Grado de Educación Primaria como respuesta a la obra *Collage Cabells* (1985) de Tapies

## 1.1. Identificación de vacíos y justificación de los problemas

Este trabajo parte de la observación de tres vacíos-problemas en cuanto a la relación del arte contemporáneo con la sociedad en general y con el futuro profesorado de Infantil y Primaria en particular. Los dos primeros tienen que ver con el desarrollo de las artes. El tercero está relacionado con la educación escolar en artes y sus efectos y consecuencias en el alumnado de grado no especialista en arte. Los vacíos y problemas se enuncian aquí de la siguiente manera:

- El arte que habla de la vida no llega a la vida de las personas.
- Vivimos en un mundo sofisticadamente estetizado de individuos sin capacidad estética formada.
- ¿El arte es para los artistas? La educación del arte está centrada en generar algunos artistas de Bellas Artes antes que una ciudadanía cultivada en artes.

A continuación, desarrollamos cada uno de ellos.

## 1.2. El arte que habla de la vida no llega a la vida de las personas

Desde que imparto clases de arte en el grado de educación compruebo al empezar cada curso, como la mayoría de las estudiantes universitarias que pasan por clase, no han ido más que una o dos veces en su vida a un museo o centro de arte; y es así lo es generalmente, en el enclave del viaje final de curso (Roma, Grecia, Berlín) o de alguna salida en Bachiller al Museo del Prado en Madrid.

Por otra, el arte contemporáneo es para ellas algo alejado y ajeno a sus vidas. Observo como de cada cincuenta alumnas, cinco como mucho, han acudido alguna vez en su vida escolar (de infantil a secundaria) a un centro local de arte contemporáneo. De cada cincuenta alumnas, dos, una o ninguna, van una o dos veces al mes a galerías y centros de arte. Además, en general, desconocen qué es una instalación, una performance o un videoarte.

En síntesis, el conocimiento y la experiencia de arte es en general, reducidísima y de vivencia puntual y esporádica. El conocimiento y la experiencia de arte contemporáneo, si se tiene, es por motivos familiares o de relaciones de amistad pertenecientes a las Bellas Artes. La apreciación de las manifestaciones del arte no toma parte en el fluir de sus días. El acceso a las experiencias del arte se encuentra en un ambiente muy determinado y restringido. La



Félix González-Torres, *untitled (perfect lovers)*, 1991. Museum of Modern Art, New York. Fuente: <http://www.moma.org>

relación de este estudiantado con el arte no es particular, sino que es un ejemplo parcial de una realidad social mayor. La distancia entre el arte y el ciudadano tipo es abismal.

A pesar de que en las últimas décadas los museos y centros de arte contemporáneo han aumentado considerablemente su número de visitas y actividades para públicos de diversa índole existe una conciencia general arraiga y asumida, tanto por parte de las instituciones de arte como por el resto de la comunidad a la que pertenecen de que el arte es elitista *per se*. Esta es la razón por la que resulte fácil normalizar situaciones, solo aparentemente consustanciales al arte, tales como que las salas de arte estén la mayor parte del tiempo vacías excepto los días de la inauguración o los que se tienen prevista alguna actividad para el público, o las de las escasas visitas realizadas a lo largo de su vida de la mayoría de la gente joven que se acaban de relatar. Y esto es así a pesar de que tengamos claro que el arte no tienen otro fin último que el de beneficiar la vida de las personas a través de los efectos de su experiencia que toman parte en las pequeñas y grandes decisiones de nuestra vida, y hacen más intensas las tareas en la que estamos (Shusterman, 2002). Ante la realidad del sujeto común de nuestra sociedad en general y de las maestras en formación en particular, esta última sentencia, no resulta más que chocantes por la escasa y superficial relación que mantienen con un arte que se muestra restringido y elitista.

La realidad es que la mayoría de las personas de las comunidades democráticas y democratizadas no tiene la formación adecuada como para conectar y mucho menos para relacionarse y convivir con el arte contemporáneo que generan las personas artistas de su comunidad. Bien al contrario, muestra grandes prejuicios hacía este y hacia el desconocimiento de las artes plásticas de todos los tiempos (Gómez & Vaquero, 2018).



El problema no radica tanto en una falta de acceso al arte —tanto si se trata del arte de los objetos expuestos en el museo o centro de arte como el de la acción o performance en las calles del barrio— cuanto en la falta de acceso a su experiencia.

En este contexto se hace necesario recordar que el arte de hoy, el contemporáneo, lo crean y lo están creando los y las artista actuales, es decir, aquellas personas coetáneas al resto de individuos de la comunidad. Estos últimos *grosso modo*, viven, conviven, sufren y gozan de los mismos problemas y circunstancias coyunturales que los y las artistas. El arte contemporáneo da cuenta de los planteamientos, los discursos, y las preocupaciones y ocupaciones actuales. A este respecto, tiene sentido que la parte de la sociedad que no es productora directa de estos artefactos, lo sea indirectamente como receptora consciente y participante de estos planteamientos, discursos, preocupaciones y ocupaciones contemporáneas. Sin embargo, lo cierto es que “el arte que habla de la vida no llega a la vida de las personas” y esta experiencia de identificación con las obras y sus consiguientes efectos para la vida de quienes con ellas se relaciona, son solo parciales en términos de comunidad social.

### 1.2.1. El arte que habla de la vida...

Una de las razones de la necesidad del arte para las personas radica para Arthur C. Danto (2005) en su capacidad de dar respuesta concreta a las grandes cuestiones de las prácticas humanas. Explica cómo cuando se trata de buscar concreciones para el día a día, la filosofía fracasa y el arte triunfa. La primera, a pesar de partir de grandes cuestiones de la vida, es incapaz de dar respuestas concretas pues su cometido es precisamente el de ser generalista, universalista y construir pensamientos para el largo plazo (Danto, 2005). Para ilustrar esta incapacidad de la filosofía frente al arte, Danto contrapone la manera en que cada una de ellas dan respuestas al tema del matrimonio. Toma la respuesta de Kant en 1785 de sus *Fundamentos de la metafísica de las costumbres* desde la filosofía, y la de Van Eyck en 1434 con El matrimonio Arnolfini desde el arte para pasar a confesar que:

Cuando pienso en esos retratos holandeses de matrimonios (...) y lo comparo con lo que han dicho los filósofos sobre el matrimonio, casi siento vergüenza de mi disciplina. Kant, que no sabía nada del matrimonio como estado vivido, lo definió (...) como “la unión de dos personas de diferentes sexos cuyo objeto es la mutua posesión de por vida de los “órganos sexuales del otro”. Esto explica de manera universalista lo que puede ser el matrimonio, pero queda dentro de una especie de “cáscara de nuez metafísica (Danto, 2005, pp. 195-196).

Sin embargo, el matrimonio que expresa Van Eyck no queda dentro de tal “cáscara” sino en una “concreción de los objetos sensibles”. Para Danto el arte es desde su dimensión semántica como “filosofía encarnada” (Danto, 2005) que puede dar cuenta de lo que puede ser en concreto el

matrimonio. Para ello explica la idea y la experiencia de matrimonio que puede proporcionar la obra *Perfect lovers* de González-Torres de 1991. Se trata de un readymade compuesto por dos relojes idénticos que marcan sincrónicamente el tiempo. Se trata de relojes muy modernos y populares, fácilmente adquiribles en un centro comercial, relojes del tipo de aquellos que podemos ver en una cocina o en una sala escolar convencional. Sin embargo, a estos no los solemos ver por pares tal como nos lo presenta su autor. Leyendo el título podemos pensar que González-Torres nos está contando algo sobre el amor y el matrimonio. Uno de los relojes dejará de funcionar antes que el otro. Sería bonito que los dos se detuvieran en el mismo instante, como una pareja muriéndose al unísono. Podemos informarnos y conocer que el amante de Gonzales-Torres había muerto de SIDA, como a él mismo le sucedería no mucho después. Su obra es un monumento al amor de pareja y, a la vez, un recordatorio de la idea de “hasta que la muerte nos separe” que está inscrita en nuestro concepto del significado del matrimonio.” (Danto, 2005, pp. 197-198).

La pieza *Perfect lovers* tiene la posibilidad de ser percibida desde la identificación de cada uno de sus receptores desde su experiencia de enamoramiento, emparejamiento o matrimonio. A partir de la apreciación de la obra de Torres-García la vivencia propia del receptor en torno al amor de pareja y del matrimonio puede ser matizada, intensificada, valorada, vivida, reconocida y revitalizada en algún aspecto. No ocurre así con la obra kantiana que versa sobre el mismo tema. Para Danto *Perfect lovers* “conecta con los grandes misterios de la vida y el significado de lo humano.” (Danto, 2005, p. 198).

El arte en general y el contemporáneo en particular, aborda cuestiones para las personas de todos los tiempos y lo hace en virtud de esa capacidad de unir en un mismo horizonte de conciencia espacios y tiempos diferentes. (Gadamer 1991; Jauss, 2002) El arte previene la mediocridad señalando imprintings (Morín, 2001), recreando. El arte tiene la potencialidad de “gritar, sugerir, insinuar, narrar” sobre temas muy particulares y detonar experiencias contingentes que tratan de cuestiones de la vida, la del *de aquí y ahora*. El arte trata cuestiones de las que se tienen experiencia y nos la expresan desde la experiencia; “el arte habla de la vida”.

Ahora bien, la experiencia por la que el arte *nos habla* ha de ser cultivada, entrenada, aprendida. La experiencia de matrimonio que puede detonar *Perfect lovers* solo puede ser provocada a través de interpretaciones de la obra que los receptores realicen. Por tanto, los receptores han conocer algunas claves y adquirir unas actitudes y destrezas para interpretar la obra. El receptor de *Perfect lovers* ha de saber que es conveniente leer el título, así como conocer algo de la vida del autor y probar a discernir entre posibles razones del significado de unos relojes que al ser dos y estar juntos no parecieran servir solo para señalar la hora tal como nos es habitual.

Quien tenga formación para la apreciar y “pensar” la obra de Torres-García como está ocurriendo aquí, puede ponerse en relación con esta e identificarse en este caso, con alguna

experiencia de matrimonio o de pareja que le inspire la obra. Si no tiene acceso a algún tipo de interpretación ajustada a la obra, no hay confrontación, ni divergencia, ni sinergia, de la experiencia de matrimonio en el supuesto receptor.

### 1.2.2. ...no llega a la vida de las personas

Esta realidad exhorta a la pregunta sobre si le es propio al arte el elitismo por el que hoy se le reconoce. Independientemente el arte sea consustancial o no a una acción interpretativa para su experiencia, lo que es un hecho evidente es que sus claves interpretativas no se encuentran resueltas hoy en la mayor parte de la ciudadanía. Lo que se ha venido llamando “el arte separado de la vida” (Dewey, 2008) no parece haber sido una evidencia en todos los tiempos y lugares. En épocas premodernas como la ritualista (Lipovetsky, 2015) y en los estados de arte prerreflexiva (Deleuze y Guattari, 1993) la experiencia del arte se encuentra mezclada con otras esferas de la vida.

De acuerdo con Vattimo (2000) el elitismo del arte nace junto con la de su autonomía moderna ya que hunde sus raíces en una comprensión del arte como lugar, espacio y acontecimiento apartado del resto de la vida. El arte que decimos emancipado se comprende desde una polaridad del placer y el conocimiento desinteresado con la acción útil que demanda la vida. Las acciones motivadas por la necesidad son confrontadas y disociadas con y por las animadas por la falta de necesidad, las liberales y desinteresadas. A pesar de la afirmación de Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* de los años 1793-1795<sup>9</sup>, sobre como “la operatividad del artista reconcilia en sí misma —armónicamente integradas— la necesidad y la libertad...” (Carta XV. pp. 151-156), la historia del progreso del arte se ha desarrollado como si necesidad y libertad fueran opuestos. La falta de desarrollo de la formación en artes de la mayor parte de la ciudadanía se explica desde esta forma radical de pensar el arte.

A partir del inicio del proceso de autonomización del arte es cuando el de la elitización del arte tiene lugar. Las claves separatistas han estado resueltas de forma elitista primeramente a instancias de una distinción de clases que comienza con la de la aristocrática de los S. XIV-S.XV, le sigue la de la burguesía del siglo S.XV-XVIII, y continúa con las clases sociales altas y medio-altas de los siglos XIX y XX y, secundariamente una profesional y de formación cultural de las instituciones del Arte y las Bellas Artes de finales del siglo XX a la actualidad, quienes disponen hoy de tiempo y formación, del “estado liberado” para fruir con lo que Hegel llamaba “el domingo del arte” ya que está incorporado en su propio hábitat y en su modo de funcionar en su vida profesional.

---

<sup>9</sup> Los escritos de Schiller (1714-1762) el inicio de la definición de la estética de Baumgarten (1713-1780), la organización del sistema moderno de las Bellas Artes de Gatteux (1713-1780), y la *Crítica del juicio* de Kant en 1790 son el origen de la comprensión moderna del arte.

Los fundamentos epistemológicos que sustentan este estado de relación de la sociedad con el arte se han puesto en consideración a partir de finales del siglo XX con el pensamiento de paradigma posmoderno. Sin embargo, la des-aristocratización o des-elitización del arte no ha sido resuelto a día de hoy por su análisis y crítica. En vista de esta realidad pensamos con García-Medina (2017) que su superación puede ser resuelta desde el marco de una perspectiva filosófica pragmatista del arte.

Tomar conciencia de esta realidad nos ayuda, a quienes formamos parte de la actual elit del arte (los agentes de las profesiones que han nacido de las instituciones del arte de origen moderno), a poner el foco en otros modos de concebir el arte, en otros modos de generarlo, de compartirlo, ofrecerlo, exponerlo, divulgarlo, mediarlo y enseñarlo; en otros modos también de formarnos en arte, relacionarnos y crecer o cultivarnos desde él. Ayuda en definitiva a tomar conciencia de la falta de democratización del arte, y a no entender a esta como un “añadido” o como una “nivelación” social siempre pendiente, sino como la obligación y el deber de hacer partícipe a la ciudadanía del arte por parte de los actuales agentes de este.

A continuación, se desarrolla desde una perspectiva cronológica histórica el proceso de elitización que ha acompañado a nuestra forma de comprender el arte hasta la actualidad. Este recorrido tiene por objetivos: dar fuerza a los puntos de partida desde los que se plantea la investigación, y ofrecer una de las razones que explica que el hecho actual de que “el arte que habla de la vida no llega a la vida de las personas” no es consustancial al arte y es injusto. Además, este desarrollo busca mostrar la toma de conciencia de que el foco de elitización actual está en la elit profesional, toma de conciencia que puede servir de vía para mostrar donde se encuentra la posibilidad de subsanar esta injusticia histórica; y en el caso concreto de esta investigación, para mostrar cómo situarnos al respecto desde el campo de la mediación y la A/r/tografía.

### ***Praxis-poiesis y arte inútil***

La narrativa más común explica que las causas primeras del divorcio arte-vida se encuentran en el desenvolviendo del arte moderno en general, que en su proceso gradual de autonomización del arte, lo espiritualizó, ensimismándolo y separándolo del transcurrir de la vida y su cotidianidad; y en los presupuestos del progreso del arte vanguardista en particular tal como desarrolla el posmodernismo de Habermas, Foucault, Lyotard o Bourriaud. Sin embargo, para el filósofo pragmatista Shusterman (2002) en continuidad con la tesis deweyana de des-dicotimizar arte y utilidad, el origen de tal división se remonta a la filosófica antigua del arte occidental, la de Platón y Aristóteles.

Shusterman sostiene que la relación del creador y del receptor con la obra se definió en la antigüedad clásica platónica y aristotélica desde unos parámetros más rígidos, limitadores y limitantes de lo que consustancialmente le correspondería. Platón desacredita el arte por poco

influyente en los asuntos de la realidad a razón de su capacidad mimética. Esta no se acerca a la verdad más que en su imitación. Aristóteles en su ansia de valorar más al arte que su precursor, aprecia y teoriza la dimensión creadora (por tanto, no solo imitadora) del arte que es más cercana a la verdad platónicamente entendida. Aristóteles divide el hecho artístico en dos realidades: la *praxis* y *poiesis* y sobrevalora la segunda frente a la primera.

La *praxis* es la “acción práctica” que tiene como resultado la creación o *poiesis*. La *praxis* es el medio, el instrumento, las acciones y la técnica por la que la obra de arte resultante se produce. La creación tiene un fin externo a sí misma y a su creador: el objeto creado; la *praxis* sin embargo, “tiene su fin tanto en sí misma, como en su agente a quien afecta como actúa” (Shusterman, 2002, p.70). Al privilegiar la *poiesis* sobre la *praxis* Aristóteles desacredita el saber práctico o prudencial (*episteme praktiké*) frente al saber técnico-productivo (*episteme poietiké*). El primero “busca lo verdadero en relación a lo que nos hace felices y en relación a la acción como fin en sí misma”, o sea, a su utilidad y el moldeamiento que ejerce sobre nosotros mismos en su generación y proceso de recepción; el segundo, “busca lo verdadero en relación a la producción de las cosas” (García-Sánchez, 2017, p. 604). El rechazo a la práctica y la prebenda a la *poiesis* conducen al reforzamiento del “arte como un reino distinto de objetos esencialmente ajenos a la vida y la acción ordinarios” y al desprecio de su capacidad moldeadora sobre las personas, más en general, al desprecio de su dimensión útil y al solo aprecio del arte como objeto-productor (Shusterman, 2002).

Desde esta perspectiva, desde el pensamiento platónico hasta la teoría contextualista de más allá de mediados de siglo XX, la tendencia despersonalizadora del arte se ha mantenido y reforzado. El discurso del arte se ha ido fundamentando en el transcurrir de los siglos en el cumplimiento de un empeño y en una función exclusivamente descriptiva y compartimental entendido solo como producto (Shusterman, 2002). Esta tradicional visión dicotómica entre arte y utilidad adquiere un rango de especial intensidad a partir del siglo XIV cuando el arte se conceptualiza tal como lo entendemos hoy, y se funda sobre la separación entre artes serviles y liberales. Esta tradición se extiende durante todo el proceso de modernización y autonomización del arte y continua hasta nuestros días. Con todo, es claro que al proceso emancipador del arte le corresponde vinculadamente el de elitización.

Los estudios y la filosofía del arte desde Platón a la actualidad han olvidado o dejado a un margen, estudiar el arte como relación y no solo como objeto, así como prestar atención a los procesos, los efectos e incidencias que se producen en el encuentro contingente entre obra de arte y receptor y en el del artista con la generación de la obra.

## Arte elit

El grupo elite del arte no siempre ha estado en manos de los mismos grupos sociales a lo largo de la historia, especialmente a partir de su modernización. La experiencia del arte no siempre ha estado teñida de una complejidad interpretativa para la mayoría, ni históricamente su disfrute y experiencia ha estado restringido a un público especializado en artes tal como nos es familiar hoy. Fue en los inicios de la modernidad cuando primero la aristocracia y luego la burguesía generaron y pensaron un arte no solo desde sí sino también para sí.

El proceso de autonomización del arte comienza en el Renacimiento y se consolida institucionalmente en la Ilustración. El arte emancipado se inicia con la superación de la caracterización de una forma de ser del arte ligada a la función educativa o religiosa anterior. La experiencia del arte pasa de complejo religioso de monumentalidad multidisciplinar realizado por los artesanos y trabajadores manuales para enseñar y comunicar a la comunidad, a la obra individual que existe por sí misma realizada por el artista para el burgués nuevo destinatario y comitente del arte.

Hasta la Modernidad la Iglesia-corte, anterior comitente del arte, tenía como destinatario también al pueblo, como decimos en su función educativa. El arte entonces no era demasiado especulativo. Se podía experimentar en los monasterios, abadías, iglesias y catedrales, también en palacios, cancillerías, ayuntamientos y lonjas durante las ceremonias religiosas y civiles (García-Sánchez, 2017). No hacía falta una compleja descodificación de lo artístico pues el código en uso era conocido por la masa trabajadora que había de conectar con aquel arte. Algo similar ocurría también en la antigua Grecia con sus ciudadanos cuando acudían al templo o al teatro donde lo que hoy llamamos arte se hallaba inserto en el sistema de finalidades sociales, sin llegar a ser plenamente un fenómeno autorreferencial con valor *per se* (Wellmer, 1993, p. 113).

Durante el Renacimiento la descontextualización del arte del soporte tradicional supuso el paso del espacio público de la sociedad civil a la estetización privada de un público más reducido y del templo y del palacio como lugar de rito y de tránsito de toda la población al escenario y al espectáculo puntual de la burguesía (García-Sánchez, 2017).

Una vez des-socializado (Oliveras, 2005) el arte moderno deja de estar en comunidad por lo que pasa a estar en búsqueda de una comunidad; ya no hay “comunidad de creyentes” sino “público” que buscar (Leyte, 1988, pp. 91-16) y el artista se transforma en un ser desarraigado autoafirmado en “su propio destino bohemio, la vieja reputación de vagabundos de los antiguos juglares” (Gadamer, 1991, p.17); A partir del Renacimiento el artista comienza a encontrar su “grupo”. Este estará no ya en la comunidad social en general, sino en el cliente individual. Ahora son los príncipes, prelados, aristócratas y burgueses adinerados los nuevos comitentes que reemplazan a la iglesia o al Estado (Oliveras, 2005, p. 25).

Con la autonomía del arte emerge “la gran cultura de la justificación artística” (Gadamer, 1991) que ya advirtiera Hegel con su “carácter del pasado arte”. Al arte que habría crecido amparado en una fuerte integración entre la Iglesia-poder y la sociedad le sucede “la desintegración”, esto es, que en el momento en que la creación artística se autonomiza del marco que la sustentaba, el arte queda desamparado de verdad contextual y se ve forzado “a proclamar la textualidad de su verdad” (Gadamer, 1991, p. 8). A partir de entonces el arte se desarrollará necesitando de una justificación que lo acredite.

Así, la primera gran justificación del arte emancipado vendrá de parte de la burguesía. Ella, autosuficiente, defensora de la propiedad privada y del “ser dueños de sí” dibujará el arte definitivamente autónomo, aquel que solo quiere ser arte desvinculado del contexto eclesial y aristocrático. La finalidad del arte inmediatamente posterior a la educación de la masa trabajadora campesina fue la de servir de “homenaje y el recuerdo” a la aristocracia de la sociedad, y posteriormente la nueva clase burguesa atribuirá al arte la finalidad del arte de la burguesía será la de perseguir la utopía de la felicidad (Oliveras, 2005, pp. 24-26). Este ideal de felicidad definirá en el terreno de las artes la estética como producto también de la modernidad. La estética como disciplina nace en el siglo XVIII, así como su identificación con el placer y la belleza. La estética tal como desarrolla Kant en 1790 en la *Crítica del juicio* se define “desinteresada” y autónoma, complacida en mera contemplación: “(...) la del gusto en lo bello es la única satisfacción desinteresada y libre, pues no hay interés alguno, ni el de los sentidos ni el de la razón (...)” (citado por García-Sánchez, 2014, p. 605). El arte así entendido está vinculado estrechamente con las artes liberales e “inútiles” en contraposición a las prácticas o de las necesidades. Según el mismo autor, esta experiencia estética desinteresada y el placer de la contemplación extática resultó inaccesible para los que otrora lo disfrutaban en “los templos, las ceremonias litúrgicas, los patios de vecinos o las fiestas populares” (Choza citado por García-Sánchez Medina, 2017, p. 206). El público que podía emocionarse con el arte ensimismado no llevaba una vida alienada como la de “la gente mundana”. Quienes gozaban del arte eran los que disponían de tiempo libre para hacerlo, de dinero y de un tipo de formación cultural que les permitía comprender lo que contemplaban desinteresadamente.

Así la modernidad y su autonomía artística mantuvo en vigor —si acaso reforzó, pues se definió desde esta— la vieja noción aristotélica de *praxis* y *poiesis*, la dicotomía entre utilidad y arte, entre artes serviles y liberales, entre trabajo práctico y arte, que ahora se comprendía como placer y belleza y que generó un arte complacido de sí mismo separado de la vida creado por y la elit social de la burguesía.

## **El arte de clase**

Desde el siglo XVIII el arte se desarrollará de espaldas a un público en potencia. La segunda justificación del arte autónomo será la de servir a la sociedad conservando una esencia pura y

natural que podía compensar a un mundo tecnológico-científico y económico-político que no la sostenían. Por su alejamiento de la masa social generará un arte cuyos destinatarios directos son las personas de clase social-cultural alta aquellas que tienen tiempo para recrearse y cultivarse en el ahora más complejo y codificado arte liberal.

Fue “imperativo histórico” (Danto, 2005) en nombre del progreso el que hizo que el arte de vanguardia se resolviera con una enajenación creciente de la experiencia apreciativa de la mayoría de la gente (Shusterman, 2002). El arte justifica esta vez su autonomía en el universalismo del mismo animado por la cosmovisión metafísica de la realidad que comprendió el arte como proceso progresivo histórico lineal definido por la sucesión de estilos que se contradicen y se superan unos a otros en busca de una esencia cada vez más verdadera. Esta contienda por la eclosión de estilos trascurría más rápido que la capacidad de la comunidad para recibirlos por lo que el arte de las vanguardias creció dando la espalda al público. Como se ha señalado, y contradictoriamente, el universalismo vanguardista para salvaguardar a la civilización sosteniendo la verdad más pura, se replegaba sobre sí mismo de la gente común; para servir a la sociedad, el arte y los artistas se apartaban de ella.

A finales del S.XIX y principios del XX entre la fragua y el estallido de la Primera Guerra Mundial los artistas, incapaces de encontrar algún sentido al mundo, decidieron buscarlo en su interior (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Esta búsqueda encontrará su máxima expresión en la posición del “arte por el arte” o “el arte puro”. El arte pareció alcanzar así la máxima del proceso emancipador iniciado en siglo XV: de la descontextualización de los poderes religiosos y cortesanos se llegaba al desenvolvimiento de un campo de acción que no pretendía tratar de otra cosa que no fuera de las cuestiones del arte mismo. El arte desembocaba así en la presencia de “formas de arte avanzadas” fuera del alcance del “gran público” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.15).

### **1<sup>er</sup> Ensimismamiento del arte**

Este arte de autoafirmación y autorreferencialidad encontró su máxima representación en el discurso del expresionismo abstracto Greenbergiano en los EEUU de mediados del Siglo XX que se busca así mismo replegándose a través del estudio del “propio lenguaje del arte” por una parte, y de “la expresión del yo” del artista, por la otra. Para acceder a los beneficios de la experiencia de las obras de arte el receptor había de pertenecer al ambiente cultural en el que se generaba el arte. Por parte *del lenguaje del arte*, había de conocer las teorías de los elementos del lenguaje visual, los comportamientos y las leyes perceptivas del color, la forma, el plano, la perspectiva, composición, etc. Estas no se aprenden de forma innata sino intencionadamente. Eran descubiertas por la práctica de los artistas y fomentadas y teorizadas por los críticos del arte de las instancias, escuelas y demás instituciones del Arte. Por parte de la expresión del yo del artista, los mensajes eran cada vez más particulares y se hacía necesario disponer del



conocimiento de unos códigos de interpretación cada vez más individuales, exclusivos y en buena parte herméticos. Será en la universidad, en las escuelas de Bellas Artes y en los salones y centros de arte, a los que no acudía toda la población a formarse, donde se aprendían, desarrollaban y descubrían estas claves y códigos.

Los códigos de interpretación que la persona del medievo aprendía de manera informal y en su propio ambiente y cultura dominante, fueron durante la modernidad cada vez más particularizados, individualizados y basados en leyes físicas y perceptivas que habían de aprenderse de forma intencional, esforzada y desde instancias de aprendizaje formal y de trasvase cultural de una parte reducida de la sociedad desde el museo, los salones y las escuelas de Bellas Artes, instituciones todas producto de la modernidad de los siglos XVIII-XX con un uso muy restringido para las personas no instruidas en arte.

La evolución del arte desde los inicios de la modernidad hasta el momento de mediados de siglo XX que se describe, continúa hundiendo sus bases en la separación entre el mundo práctico y el mundo liberal. Esta tendencia, junto con el aumento demográfico y económico que a partir del siglo XX va *in crescendo*, dará como resultado varios tipos de públicos y un correspondiente tipo de arte para cada cual. El arte legítimo, continuador del arte que se viene describiendo hasta el momento, pasará a denominarse *arte culto* y el ilegítimo, *arte popular*, destinado al *público o masa social*.

### **El arte por clases**

Para Efland, Freedman y Stuhr (2003, p.21) la distinción entre forma de entretenimiento elevadas y vulgares corrió en paralelo al desarrollo social precedido del aumento demográfico de los países de desarrollo industrial. Las identidades creadas sobre los estratos dominantes de los tiempos comunes dieron paso, como anota Jarauta, citado García-Sánchez por “la interferencia de tiempos y voces, memorias y narraciones diferentes”. Las élites sociales del momento dejaron de funcionar como modelos y “la multiplicación de lenguajes, profesiones, niveles económicos y valores éticos y estéticos daría lugar a una variación del gusto inédita” (García-Sánchez, 2017, p. 608).

La antigua y medieval “comunidad de creyentes” se identificaba ahora con “el gran público” (Leyte, 1988, p.91-116). Sin embargo, y según García-Sánchez “público” no significa “muchos”, sino el segmento de la sociedad cuya forma de vida se articula sobre una vivencia pragmática de la cotidianidad, al margen del gozo del ocio, de la “contemplación extática” y de “la fruición desinteresada” y que por ello poseía una existencia alienada, que Heidegger denominaría como “inauténtica” (García-Sánchez 2017, p. 608). Así que el *arte popular* no supone una democratización del arte sino la generación de un correlato de un arte incompatible con la forma pura, un arte para aquellos de existencia alineada y de vida inauténtica, un arte que no

implica una emoción estética desinteresada en el sentido kantiano del término (García-Sánchez, 2017).

Si bien en el transcurso de los siglos XVIII al XX la emergente burguesía del XV se fue diversificando en lo que llamamos clase alta, media-alta y media, el arte “desinteresado”, “serio”, “verdadero”, al fin y al cabo, se mantuvo —aun sin servir como modelo aspiracional— en estas esferas sociales apartado del gran público.

Es importante señalar como el factor económico afecta al transcurrir del arte a partir del momento culmen de su autonomía. El arte de la modernidad de los siglos XVIII-XIX no solo había conseguido liberarse de los antiguos poderes religiosos y nobiliarios, sino que fue desembarazándose también del encargo burgués. La esfera del arte se fue imponiendo como un sistema complejo de un alto nivel de autonomía que posee hasta hoy sus propios medios de selección y consagración, sus leyes, sus valores, y sus propios principios de legitimación. Los artistas no habían de rendir cuentas a ninguna exigencia de “fuera” de su libertad creadora. Sin embargo, esta emancipación del artista es relativa pues en la medida en que se independiza de unos inicia una dependencia económica respecto a las leyes del mercado (Lipovetsky, 2015). Así por ejemplo, y al respecto de la situación del arte de la tardomodernidad explica Gablick como los artistas sostenían que el arte no poseía ninguna finalidad elevada o trascendente, sea social o espiritual de manera que así, descreídos de un sistema de valores más allá del yo, los artistas redujeron su arte a la estética formal y se convirtieron en presa fácil del mercado del que en principio pretendía alejarse (Gablick pp. 29-30 citado por Freedman p.15-16, 2003).

La cultura posmoderna rechaza el elitismo del moderno “mundo del arte” y pretende cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior. Para ello propone al arte como forma de producción y reproducción cultural que tiene en cuenta el contexto e interés de sus culturas de origen y recepción (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, pp.77 y 185). Así, la cultura posmoderna vio en la estetización de la vida hacia la producción cultural y en el desarrollo de la técnica reproductiva hacia el ámbito de la masa social, una posible democratización del arte. La manera tradicional de crear arte y de recibirlo, de exponerlo y de disfrutarlo, de representarlo y difundirlo subvertía la capacidad de uso de los medios artísticos de unos pocos a la masa social:

Desde entonces pareciera que el arte pudiera ser disfrutado tanto las élites culturales y sociales, como aquellos que no pertenecen ni a la alta cultura ni al establishment burgués. (...) Desde entonces y en la actualidad casi todo el mundo puede permitirse y disfrutar del arte en museos, en conciertos y espectáculos públicos; también en las reproducciones televisivas y en las copias que podemos consumir privadamente (García-Sánchez, 2017, p.609).

Sin embargo, esta des-elitización fue más por alianza con lo económicos que por cuestiones culturales (Lipovetsky, 2015). La lógica democratizadora venía de la mano de la consumista:

La dinamización económica alcanzó al diseño, al arte y a la moda y los puso “de moda” en una suerte de boom consumista que distorsionó el mundo tradicional del arte y de la experiencia estética. Lo novedoso de la Postmodernidad es la intensidad y centralidad de esta lógica consumista en la producción cultural (Jameson, 2002, p. 35 citado por García-Sánchez, 2017, p. 609).

El riesgo que corrían las nuevas formas de arte junto con el hermanamiento al consumismo se intensificó en la era de la reproducción tecnológica que preconizaba Benjamín. Al respecto Vattimo expone que el abandono del arte de su ámbito de representación tradicional no fue motivado por una cuestión utópica, ideológica o metafísica, sino técnica y que “no son los medios para las masas, son los medios de las masas pues la constituyen como tal, como esfera pública del consenso, del sentir y de los gustos comunes.” (Vattimo, 2000, p. 52).

Una parte considerable del arte postmoderno, “al superar el elitismo cultural de la Modernidad, se escoró y asumió las técnicas de los medios de comunicación de masas y, en ese marco, devino negocio” (García-Sánchez, 2017, p. 610).

En esta coyuntura las cuestiones del arte corrían el riesgo de pasar de un paradigma de percepción de la contemplación estática a otros de solo disfrute y distracción por lo que el arte podría tornarse acrítico. El arte trivializado por la lógica consumista parecía debilitarse hacia una experiencia inmediata, de mayor sensación emotiva que perceptiva comprensiva. Se estaba corriendo el riesgo de pasar de un arte de valor culto (en templos, palacios, liturgias) a otro de exhibición, pues ahora producir una obra era reproducirla. Para evitar este riesgo, el arte, se adentró en lo que llamamos aquí un segundo proceso de ensimismamiento, un giro que da de nuevo la espalda a una buena parte de la sociedad a través de la tendencia neoconceptualista (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), intelectualizadora y estética del arte.

En conclusión, el pensamiento posmoderno de finales del S.XX identificó el proceso elitizador del arte rechazándolo. Sin embargo, no había logrado superar el dualismo entre arte y vida cotidiana que pretendía. Como se verá a continuación este ensimismamiento afectó a la disolución del arte elit de rango clasista, sin embargo, lejos de comenzar un proceso de des-elitización, lo que ocurrió fue un desplazamiento de esfera de la elit, que paso de estar en la clase social alta o medio alta (una elit-social) a la elit de la esfera cultural-intelectual de los agentes del mundo del arte.

La forma con que el arte se puso a salvo de la deriva reproductiva, democrática e indolente fue conceptualizándose, resistiendo al desafío de la estetización banal de la

experiencia. El arte comenzó un segundo proceso de autorreferencialidad y ensimismamiento, generando una suerte de estética negativa, conceptual y silenciosa. La resistencia desarrolló un criterio de legitimación basado en su aristocratización intelectual, en su negación y alejamiento de la vida cotidiana (García-Sánchez, 2017, pp. 613-614).

## **2º Ensimismamiento del arte y la elit profesional**

Es en torno a los años sesenta cuando se hace más evidente el proceso de aestetización que había comenzado a fraguarse durante la vanguardia artística (Danto, 2005). El divorcio de la moderna relación arte y belleza para abrir paso a la pluralidad estética donde lo grotesco, lo gracioso, irónico y un largo etcétera también tenía cabida en el arte. Más allá de la mitad del siglo XX al arte de la pluralidad estética le dio continuidad también el de la aestetización en el que lo sensible de la experiencia venía precisamente de lo chocante de su vacío. A partir de este momento el arte se conceptualiza, es decir, el arte se piensa no se contempla. El arte deja de regirse por la acción de contemplación que tendría sentido solo cuando el componente estético que da carácter a la obra es la belleza para hacerlo por el de la acción que medita. El arte conceptual busca como nunca parecerse a la filosofía (Deleuze y Guattari, 1993) y se aleja de las personas, en cuanto que en su aestización o descarnalización (Shusterman, 2002) deja de parecerse a ellas.

Para Deleuze y Guattari (1993) el arte se distingue de la ciencia y estas a su vez de la filosofía por los productos que generan. El arte produce bloques de afectos y perceptos, la ciencia prospectos y funtores (de funciones) y la filosofía genera conceptos. Cada uno de estos productos puede tender a acercarse a los otros sin llegar a dejar de ser el tipo de productos que son. En el caso del arte de a partir de los años sesenta este pretende aproximarse a la generación de conceptos como la filosofía (Oliveras p. 36). Lo que hundiría sus bases en una tendencia menospreciativa de la dimensión sensitiva del arte en favorecimiento del valor de la filosofía que viene de la Antigüedad clásica<sup>10</sup>.

La intelectualización del arte no se concreta solo por aestización y descorporeización. Buena parte del arte conceptualizado toma como material físico, sensitivo e eidético, a los objetos comunes de nuestro día a día. El ready-made como vertiente del arte no aurático, es en su aspecto idéntico o muy parecido a las formas de nuestra cotidianeidad. Podríamos pensar entonces que esta forma del arte no se aleja de la vida de las personas. Sin embargo, la diferencia entre unas formas y otras no está tanto en la apariencia de estas sino en la idea que se le atribuye. La obra se presenta como problema a resolver para lo que hace falta conocer claves

---

<sup>10</sup> Esta idea se desarrolla más ampliamente en los subapartados *Antecedentes: mimesis y descorporeización del arte y Praxis versus poiesis. La obra y el artista y receptor marginados* en 5.3. *Del arte a la experiencia estética. Filosofía pragmatista* de este trabajo.

del arte, acercarse al mundo del arte a través de los conocimientos teóricos, históricos y filosóficos (Oliveras, 2005). El arte que parte de los objetos comunes de la realidad es considerado arte precisamente por “intelectualizar” los significados de estos objetos. Es el significado ambiguo con el que se presentan estos nuevos materiales eidéticos del arte lo que pone en juego a la actividad intelectual la que tiene el nuevo objetivo de discernir entre los posibles significados, por ejemplo, de unas zapatillas en una zapatería y del mismo modelo de zapatillas en el centro de arte como obra.

El arte desarrollado en su dimensión conceptual funda su goce en la reflexión tratándose así de “un placer que se entiende” o “un entendimiento que se disfruta” (Oliveras, 2005, p. 37). Del arte de la contemplación desinteresada de Kant, el de la sensación visible de Greenberg, se pasa al arte “de consideración pensante” hegeliano. Se puede concluir que el segundo ensimismamiento del arte va del placer del arte bello y contemplativo de la modernidad al choque estético y de la forma pura a los objetos cotidianos intelectualizados de a partir de los años sesenta.

Sin embargo, se puede pensar que ninguno de ellos está resuelto a llegar a las personas pues continúa siendo un arte forjado desde, en y para un estado liberal, ajeno al de la necesidad, pues sigue hundiendo su raíz en un placer “desinteresado”. La estética actual de comportamiento teórico (Jauss, 2002) supera el placer exclusivamente sensitivo contemplativo por el placer inteligente, pero el segundo es tan “desinteresado” como el primero.

La tendencia intelectualista del arte contemporáneo exige nuevas competencias a su receptor. Se tratará de un receptor “poiético” capaz de sentir la provocativa problematización de un arte ambiguo, des-definido, que no solo se mira, sino que también —y a veces solo— se estudia (Oliveras, 2015, p.44). Sin embargo, la formación de estas competencias en el gran público no ha corrido en paralelo al desarrollo de las prácticas artísticas. El público en general permanece incapacitado al aprovechamiento del arte por la inacción de la labor formativa del tiempo del arte ensimismado. Las competencias necesarias para este aprovechamiento permanecen y se desarrollan por y para las personas implicadas en las tareas institucionales del arte, un público particular, culturalmente aristocratizado.

En 1966 antes ya del segundo proceso de autorreferencialidad del arte, Ballo distingue el receptor que llama de *ojo crítico* del receptor de *ojo común*. El *ojo crítico* es el que necesita de la historia del ambiente y de la cultura en la que el artista y la obra se han desarrollado para relacionarse con esta. Se trata de un proceso que no es fácil, en cuanto que delante de la obra “está abierto todo” (Ballo, 1966, p.104). El *ojo crítico* es distinto al *ojo común*, el último está “anclado en viejos prejuicios del arte como el naturalismo y la habilidad manual” (Ballo, 1966, p.104). Explica el autor que este *ojo común* es el del “el gran público” que identifica con la pequeña y rica burguesía, así como por los operarios, empleados y por todo tipo de agentes

profesionales como médicos, abogados, ingenieros y profesores. En este sentido El *ojo común* de Ballo es el de los *destinatarios pasivos* así definido años después por Efland, Freedman, Stuhr (2003, p. 172).

Si cuando Ballo escribe su *Ojo crítico* no era la clase alta, ni media-alta la *destinataria activa* del arte tal como venía pareciendo ser la tradición, ¿cuál es el público de *ojo crítico* o *destinatario activo, receptor poético*? El público activo del arte se identifica en los artistas, los profesionales del arte de los centros de arte y de las instituciones de Bellas Artes, así como con la parte de la ciudadanía allí formados que buscan “ser artistas”. El comitente y el destinatario del arte es el propio del mundo profesional del arte, agentes de las instituciones nacidas en la modernidad.

El comitente ilustrado de hace tres siglos, el burgués buscador de una felicidad y libertad utópicas de una recién estrenada emancipación del arte del clero y la nobleza ha pasado, tras un proceso lento y complejo, a ser el ciudadano intelectual, bien formado. Se trata del individuo que a través del arte pretende un cierto empoderamiento personal que lo mantiene algo inmune a las artes espectaculares de consumo rápido que se degluten solo sensiblemente sin mediación de la comprensión, sin disfrute sereno, sin crítica y que no colman. Actualmente la experiencia del arte se concita en el seno de una *aristocracia intelectual* configurada por los y las profesionales y especialistas en artes que trabajan para otros profesionales y especialistas del arte (Rorty, 1989) mientras que olvidan a un público en potencia para el que no trabajan. El desplazamiento de la elit del arte de raigambre de clase a otra cultural-profesional sigue manteniendo en pie las diferencias en cuanto a modos de vida y de expresión, así como el dualismo incompatible del tipo *vida extraordinaria* y *vida cotidiana ordinaria*. De acuerdo con García-Sánchez:

los que caen dentro del primer ámbito serían los que disfrutarían de un tipo de experiencia estética autorreferencial, (...) no orientada a la vida práctica (...). Los otros, el público, aun pudiendo acceder a la contemplación de las obras de arte, con frecuencia, mantendrían un cierto alejamiento comprensivo en tanto sus formas de vida están orientadas a la mera utilidad práctica (2017, p. 610-611).

De nuevo, nos encontramos con las mismas raíces clásicas dicotómicas intensificadas desde la inauguración y luego el desarrollo de la modernidad, las del arte liberal y arte servil, desde el arte versus la utilidad, la *poiesis* versus la *praxis*. El comitente y el destinatario de la elit actual se forja en las instituciones y desde las disciplinas del arte que la modernidad dio a luz en su afán emancipatorio. La justificación del arte desde entonces radica en su inutilidad, razón última por la cual parecería que no hiciera verdadera falta que el arte haya de ser compartido para ser aprovechado por la toda la comunidad, es decir que no hiciera falta una democratización del arte. Desde esta perspectiva pudiera parecer justificarse —que no comprenderse, ni compartirse— que no se empleen los medios necesarios para la formación del arte de la

sociedad en paralelo a los tiempos de fuerte autorreferencialidad del arte, así como que el arte en el presente y en el futuro siga desarrollándose necesariamente de forma elitista.

### 1.2.3. Alternativas

En vista del subdesarrollo formativo de la ciudadana en artes —conformado bajo la creencia de la inutilidad de estas— y en vista del enraizamiento del arte a una tendencia endogámica de los estados liberados de la vida por funcionar separados de los de la necesidad, cabe preguntarse con Shiner si es posible un sistema del arte que concilie fruición y uso, libertad y servicio (2004, p.29).

En los últimos 30 años han emergido tentativas en este sentido que tratan de reorientar la dirección del arte atendiendo a su relación con la vida y las personas en un sentido más contingente que universalizante. Se trata de alternativas a un arte autónomo justificado en la realidad exclusivamente liberal. Estas han venido desde dos perspectivas que consideramos en absoluto antagónicas ni incompatibles. Por una parte, surge una forma de arte apoyada en la *praxis* y no tanto en la *poiesis* (tal como habría marcado la tradición hasta el momento): las prácticas del arte que enfatizan su dimensión relacional social como el arte participativo, intervencionista, relacional, contextual o socialmente comprometido, entre otros. Por otra parte, y desde hace dos décadas surge una manera de comprender el arte que trata de superar la dicotomía *praxis-poiesis* y que por tanto hace posible una forma de favorecer el desarrollo del arte que hace que ninguno de estos polos prevalezca sobre el otro: el arte entendido desde la experiencia estética pragmatista contemporánea de autores como Shusterman, Rorty o Vattimo. Esta propone una revisión y reorientación del arte a partir de un cambio de paradigma: el de la compatibilidad y no dicotomía entre el estado servil y el estado liberal, la unión de la acción útil con la acción desinteresada.

La primera forma de arte señalada parte de las prácticas y del discurso del arte que atiende a su dimensión relacional y que rechaza la marginalidad de la *praxis* del arte tratando de emprender un camino hacia esta:

(...) las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente, cualquiera que fuera la escala elegida por el artista (Bourriaud, 2006, p. 226).

En este tipo de arte se refleja una nueva concepción de su autonomía. De esta rechaza y ataca la forma en que ha entendido el hecho artístico por cuanto le otorga una especial superioridad a los artistas y sus obras (Maset, 2005, p. 64). Nace entonces una nueva figura entre los agentes artísticos: el participante. El hasta ahora receptor-observador del arte pasa a ser activo participante del hecho artístico que junto con el artista y su propuesta engendran la obra o la

“práctica artística”. De acuerdo con Maset se trata no tanto de una *praxis* sino de una *poiesis* aplicada de forma práctica: “posibilita la continuación del arte por medio del desarrollo de formas prácticas, de modo que se impone la tarea de desarrollar formas prácticas en el seno de una situación *poética creadora*” (2005, p.63).

Por el otro lado, la estética pragmatista de las últimas dos décadas pretende, como decimos, superar la dicotomía *praxis-poiesis* sin favorecer a ninguna de las dos, reorientando la historia, el presente y el futuro del arte como experiencia estética. Dedicaremos buena parte del marco teórico de esta investigación a explicar este planteamiento del arte. Muy sintéticamente adelantamos aquí que la experiencia estética pragmatista abarca un marco del arte más amplio que el del Arte autónomo, desde el que trata de otorgar legitimidad para una mayor apreciación y goce a formas artísticas no legitimadas, desplazadas a la enmarcación y sus parámetros valorativos del *arte popular o de masas*. La experiencia estética implica una disolución del arte legítimo e institucionalizado a través de una experiencia artística que concite la útil y lo inútil del arte sin compartimentarlos y ni reducir el arte a ninguno de ellos. Desde la perspectiva pragmatista, Vattimo (2015) apuesta por un arte que sea intencionadamente transformativo. Sostiene que antes que un pensamiento metafísico de la realidad, el que se necesita hoy es el de la hermenéutica o interpretación por ser siempre, precisamente, transformativa. No en vano, muchos filósofos de la estética y del arte como Shusterman (2002) y de nuevo, Vattimo (2014), inspirados en la relación del arte con y en la vida común de la sociedad griega y en la situación de callejón sin salida a la que ha llegado el pensamiento sobre la autonomía del arte hoy, apuestan por una forma de comprensión de la estética y del arte más vivencial, colectiva y congregante de la comunidad. Para dar cuenta de esto hacen referencia a las experiencias vividas y catárticas que procuran los conciertos (de rock, de hip hop u otros estilos musicales), los multifestivales, las manifestaciones populares sociales globales, los eventos multitudinarios, cuando se tratan de grandes asambleas, por ejemplo, de jóvenes. (Vattimo 2014, Shusterman, 2002).

Desde nuestro punto de vista estas dos propuestas que se presentan como alternativas al arte autónomo elitizador, no son disyuntivas. Desde raíces diferentes, están resultando obtener manifestaciones similares. Los argumentos de la estética relacional de Bourriaud plantean un escenario muy similar a los que se acaban de aludir por parte de Vattimo y Shusterman:

Más allá del carácter relacional intrínseco de la obra de arte, las figuras de referencia de la esfera de las relaciones humanas se han convertido desde entonces [los años noventa] en formas artísticas plenas: así, los meetings, las citas, las manifestaciones, los diferentes tipos de colaboración entre dos personas, los juegos, las fiestas, los lugares, en fin, el conjunto de los modos de encontrarse y crear relaciones representa hoy objetos estéticos susceptibles de ser estudiados como tales (Bourriaud, 2006, pp. 31-32).



La perspectiva pragmatista, resulta interesante para esta investigación en la medida en que vemos que no rechaza, sino que asume, el arte autónomo y su, por lo que parece, consustancial tendencia a la generación del tipo de arte objetualizado, hermético o intelectualizado. Su aportación estriba en que lo concilia (sin subordinaciones ni apreciaciones jerarquizantes, sin dicotomías entre niveles de superioridad-inferioridad), con otras tendencias artísticas que no han sido tomadas en cuenta en el pasado ni lo suelen hacer en el presente por parte de la institución Arte:

El problema no está en el impulso erudito de la vanguardia del arte culto, del que sería una disminución empobrecedora arrasar el noble edificio del arte culto para satisfacer un deseo populista de nivelación, sino en que la tradición especulativa intelectual agote el reino del arte y la experiencia estética legítimos (Shusterman, 2002, p.66).

Desde el marco pragmatista podemos afirmar que si el arte o una parte de esta apuesta por lo intelectualizado, conceptualista, hermético, este ha de ser surtido de un instrumental formativo para la ciudadanía, que vaya en paralelo al proceso de generación de sus obras y sea proporcional a la complejidad interpretativa que le acompaña, de modo que pueda ser aprovechado y fruido por la sociedad.

La estética pragmatista nos enseña que “no basta con tomar en serio el arte ordinario cuanto el arte culto” (García-Sánchez, 2017, p. 614) y que el valor del arte no está en la generación de sus “productos” sino en el valor y en la capacidad de experiencia estética que pueden llegar a generar:

La preocupación por el modelo productivo ha llegado a fetichizar los objetos del arte atendiendo poco a su uso real en la experiencia apreciativa; se han dedicado enormes sumas a comprar y proteger obras de arte, mientras que casi no se ha gastado nada en la educación estética para que estas obras puedan ayudar a enriquecer la vida de más personas (Shusterman, 2002, p.71).

Por tanto, hoy, y si aceptamos que una parte del arte ha de seguir siendo autónomo, entonces habremos de desarrollar los instrumentos necesarios por parte de todas las instituciones del arte para dotar a la comunidad de recursos para relacionarse con las obras de arte. A la par que el arte conceptual, intelectual es generado por el artista se han de generar los mecanismos formativos necesarios para convivir con él. El intelectualismo habría de pensarse sin el factor excluyente (García- Sánchez, p. 614) y los miembros de la comunidad habrían de estar dotados de la capacidad cultural artística que albergue la oportunidad de convivir, gozar y ser interpelados por la experiencia estética de las obras y de la práctica del arte que se genera en su contemporaneidad.

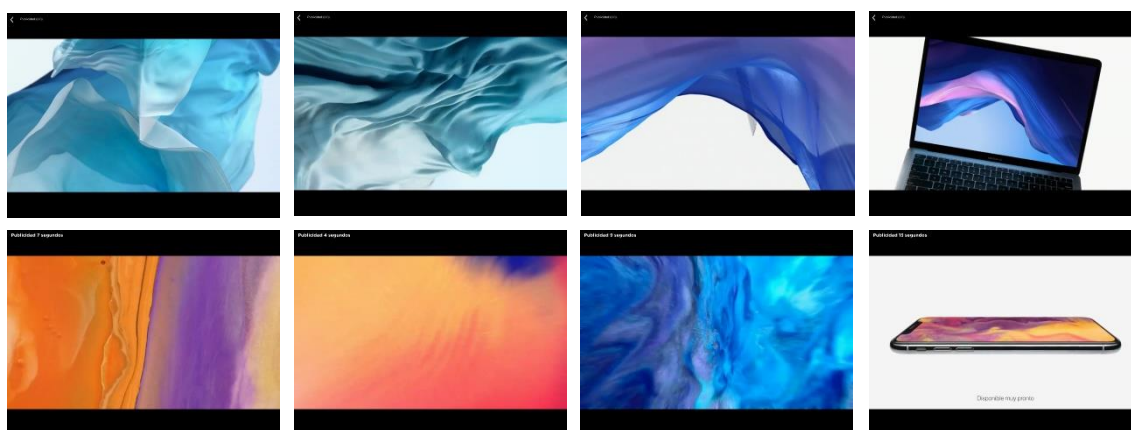
## **1.3. Un mundo sofisticadamente estetizado de individuos sin capacidad estética formada**

### **1.3.1. La delegación no declarada de la educación estética a los aparatos de poder-consumo**

Durante las clases de arte y a propósito del proyecto *L'eclosió de la abstracció* del curso 2018-19, visualizamos el anuncio comercial de un móvil después de haber practicado la técnica del dripping y del estampado por doblado. La visualización venía motivada por la búsqueda de similitudes entre la experiencia pictórica abstracta y el desarrollo estético del audiovisual. Al comienzo del audiovisual, el objeto anunciado solo se insinúa a través de una sucesión de formas en movimiento de *algo así* como una tela fina blanca, translúcida y sutilísima que fluye vaporosa en el aire y reflejando riquísimos contrastes cromáticos del implícito ambiente. Solo al final del impasse abstracto se nos *define* la forma realista de un móvil -para descanso de la mayoría de los ojos del aula que ansiarían el sostén de lo concreto- en cuya pantalla queda contenida la imagen que segundos antes trataba de deleitarnos -seguramente consiguiéndolo- con su delicadeza, gracilidad y *alta definición* del detalle.

Este análisis cobró todo el sentido cuando una alumna expuso que acababa de comprender cómo era posible que cada vez que veía el anuncio, al instante, deseaba salir a comprar el móvil al tiempo que se sorprendía así misma de que el teléfono con el que se manejaba diariamente, y que había comprado meses atrás, era precisamente aquel que se publicitaba.

El estado de comprensión de la alumna en el que todas (recordamos que la mayoría del alumnado de este enclave es de género femenino) nos identificábamos, era a la par de perplejidad: ¿Cómo es que el móvil real y no el ficticio no saciaba sus ganas de tenerlo?, o dicho de otra manera, ¿qué hay en ese anuncio que no hay en el producto que anuncia? Y yendo más allá, ¿cómo puede ser que aun conociendo ahora la respuesta sabemos que va a ser muy probable que el mismo audiovisual nos siga afectando de manera similar?



Fotogramas de un audiovisual publicitario mostradas en clase de Didáctica artística.

En la sesión se iniciaba un paso que iba de una mirada *natural* de la imagen a otra *cultural* (Mitchell, 2017) momento en el que se revela que “las cosas que (para los principiantes) son aparentemente automáticas, transparentes y naturales, son realmente construcciones simbólicas, como un lenguaje que ha de ser aprendido, un sistema de códigos que interpone un velo ideológico entre el mundo real y nosotros” (Mitchell, 2017, p. 427). En esta sesión tuvo lugar un comienzo de eliminación del velo de la familiaridad y de la evidencia que rodea la experiencia del ver para convertirlo por un momento, en un tema de estudio, en un misterio por resolver.

En la actualidad la educación y formación estética está viniendo no declarada e informalmente de las industrias del entretenimiento y del consumo más que del ámbito cultural, artístico y educativo. Las causas de esta dilución de la educación de lo sensible del ámbito formal hacia "un otro" informal son complejas y entrañan una suerte de contradicciones y prejuicios no superados entre por una parte, la historia del progreso del arte y su relación con la estética, y por otra, la historia del progreso de la educación *para* el arte como disciplina y su relación con una educación del arte para la formación de la persona para la vida, cuyo estudio excede los propósitos de esta investigación.

Lo cierto es que hoy la “educación estética” no pasa generalmente por los cauces de la docencia y quienes lamentablemente se encargan de la construcción del gusto contemporáneo, no lo hacen desde el punto de vista de la enseñanza para la crítica y el empoderamiento sino desde los principios de la cultura del espectáculo, entretenimiento, consumo y control, en el fondo para los actuales valores del mercado. Esta educación estética informal es eficaz al difundirse a través de mecanismos muy diversos del medio audiovisual que junto a internet tienen una inmensa capacidad de influencia en la vida cotidiana. [Los medios de comunicación audiovisual son en una de sus vertientes de uso, medios masificadores y generadores de macro discursos

que cubren la comprensión general de hechos y acontecimientos, imaginando por nosotros nuestras cosmovisiones y tomando el “tiempo de cerebro humano disponible” (Lipovetsky, 2015, p. 8).]

Así las cosas, estamos de acuerdo con Sánchez Medina (2015) en que en atención a la educación de lo sensible “si la escuela, la familia y las instituciones culturales no se sienten aludidas “otros” lo harán necesariamente” (p. 33), a lo que hoy podemos añadir, si es que no lo están haciendo ya. ¿Cuál es la necesidad actual de una educación estética?, ¿cuáles son hoy las atribuciones necesarias?

### **El mundo estetizado**

En los terrenos del arte y la investigación de su educación se emplea el término *estetización* para definir un proceso por el cual proliferan y se multiplican los desarrollos por operadores estéticos de las prácticas más diversas de la vida en su cotidianeidad. El origen de este proceso no viene tanto de la tradición estética del campo del arte como de la economía y de la intensificación del consumo. La subordinación de las formas artísticas y desarrollos estéticos a las leyes del mercado es la singularidad del curso de la estetización que Lipovetsky (2015) llama *capitalismo artístico* o *era transestética* para distinguirlo de otros modelos históricos anteriores. La estetización es el rostro visible del universalismo del principio mercantil de nuestro sistema económico-político-social actual.

En toda época ha existido el consumo al tiempo que la economía siempre ha establecido una relación con la dimensión sensible y creativa. Lo que cambia son las formas de relacionarse y los sistemas. La relación de la perspectiva estética con el sistema económico de esta época del *capitalismo artístico* es diferente a la del anterior modelo estético histórico: la *modernidad estetizada* (Sánchez Medina, 2015). Esta se caracteriza por una relación entre producción industrial y producción cultural de universos separados, radicalmente irreconciliables en la que la dimensión estética se atribuía directa y exclusivamente a los valores del arte (Sánchez Medina, 2015, p. 9). Esta relación favorecía una efectividad y simplicidad fabricacional de los productos y bienes de consumo.

Sin embargo, desde la instrumentalización de la lógica de consumo para fines controladores, sumada a la posibilidad masificadora de la tecnologías y medios de comunicación que vienen desarrollándose desde las últimas décadas del siglo pasado, los sistemas de producción y distribución han sido impregnados, penetrados y remodelados por operaciones de naturaleza fundamentalmente sensible, emocional, imaginativa y creativa, que reportan beneficios monetarios empresariales.

Al capitalismo industrial se le connota como decadente en cuanto a vida estética se refiere. Recordemos como ilustración de esta afirmación los edificios de la arquitectura funcionalista y el consiguiente empobrecimiento de las relaciones personales que provocó el aislamiento de las personas en sus casas sin zonas de recreo, ni verdes, ni comunes. Por el contrario, una imagen panorámica y contemplativa de la sociedad y la vida del capitalismo posindustrial actual muestra la preeminencia de lo estético a partir de la sensibilidad, el placer, la comicidad y la espectacularidad desplegadas con mayor fuerza que en ninguna otra época del pasado (Jauss, 2002).

Estos rasgos son identificados por Jauss como los propios del paradigma posmoderno. No afirma lo mismo Lipovetsky quien argumenta que la estetización es de una evidente lógica moderna que por su radicalidad llama hipermoderna. Según este la estetización responde a una intensificación del paradigma económico fordista: “El sistema económico y de consumo capitalista actual tal como caracteriza al fordiano-productivista, no vuelve ni mucho menos la espalda a los imperativos de racionalidad contable ni de rentabilidad máxima. Lo que cambia es que, en su estrategia, y a diferencia de cómo lo hiciera en su nacimiento, no se opone a lo estético en su dimensión imaginaria y emocional, sino que las explota racionalmente y de manera generalizada con fines de ganancia y conquista de mercados” (2015, p. 8-10). En definitiva, la sensibilidad y la creatividad, dimensiones tradicionales de lo humano, a través de su relación con la estética y el arte, pasan a ser también del dominio del mercado: “La profusión estética hipermoderna es hija de “las frías aguas del cálculo egoísta” (Marx), de la cultura moderna de la racionalidad instrumental y de la eficacia económica” (Sánchez Medina, 2015, p.10).

Por su parte, Brea explica así la incorporación del desarrollo estético en la evolución del sistema económico: “...Si el efecto del capitalismo industrial sobre el sistema de los objetos (y por ende sobre el sistema de necesidades, y el de las relaciones) fue su transformación generalizada a la forma de la mercancía, podría decirse que el efecto más característico del capitalismo postindustrial es la estetización generalizada de tal mercancía, la transformación de esta (y por ende del sistema de necesidades, y el de las relaciones, sometido por tanto a una segunda metamorfosis) a su forma estetizada...” (citado en Sánchez Medina , 2015, p. 18).

### **La insolidaridad y la ofuscación de la era transestética**

Como se observará más detenidamente en el marco teórico capítulo 5 de este trabajo<sup>11</sup>, el desarrollo de lo sensible no es añadidura sensorial prescindible y sin importancia consustancial a los objetos y experiencias, del mismo modo que el *gusto* y su socialización no es una mera

---

<sup>11</sup> Más específicamente en el subapartado *Estética y ¿estetización?* en 5.4. *El arte como pensamiento metafórico no verbal*. A.C. Danto.

aplicación de criterio. Bien al contrario, el factor sensorial está estrechamente y —en la experiencia, inmediatamente— vinculado a los significados, símbolos y valores sociales y culturales que forman parte de todo un “ritual”, de toda una conducta, en definitiva, de toda una forma de vivir (Danto, 2005, p. 119). Entonces, ¿qué constructo de modo de vida predetermina la estética de la era transestética? Expresado de otra manera, si como señala Oliveras, a través de la representación estética el ser humano *se ve* (2005, p.21), ¿qué está viendo de sí hoy?

Lipovetsky describe al ser del siglo XXI como un ser *reflexivo, ecléctico y nómada*. “Nómada” porque está ampliamente desposeído de puntos de referencia de su propia cultura; “ecléctico” porque se entretiene en un consumo estético-turístico que no deja de expandirse por doquier (2015, p.24) y “emotivo-reflexivo” porque al presentársele dos mil y una “oportunidades” de cómo emplear el tiempo y el dinero, y dos mil y una oportunidades también de cómo quiere peinarse, vestirse, maquillarse, hablar y gesticular, según en qué, para qué y con quienes, se ve en la tesitura de elegir constantemente (Lipovetsky, 2015, pp. 10-11). Este *homo aestheticus* pareciera poseer la actitud estética que soñaba Schiller para su modelo humano —ser “creativo y sensible”— y los valores de la bohemia artística decimonónica: el hedonismo, la creatividad, la emoción, la experiencia, la autorrealización, autenticidad, expresividad, etc. Sin embargo, estamos de acuerdo con Sánchez Medina cuando afirma que “el placer, la fruición y el deseo, dejan de ser simples instancias de la subjetividad individual, cuando las consideramos parte de la maquinaria social enmascarada tras los “inocentes” centelleos del neón y las lentejuelas” (2015, p.19). ¿En qué valores se fundan estas tendencias que finalmente gobiernan nuestras vidas?, ¿hay algún problema real con “el hedonismo, la creatividad, la emoción, la experiencia, la autorrealización, la autenticidad, expresividad”? Si estos valores se fundan a su vez en los del mercado, ¿qué valores manejamos y desde qué valores configuramos nuestra identidad en este mundo “tan espectacular”, “personificado” y “diversísimo” ?, es decir, ¿cuáles son los valores del sistema del mercado que se instalan en nuestras relaciones intra, interpersonales y sociales a través del mundo sensible generado? Dejemos caer por su propio peso “el velo de intrascendencia tras el que nos acostumbramos a mirar los procesos culturales” (Lipovetsky, 2015, p. 19).

Sería un error desproblematizador afirmar que “naturalmente” la economía es perversa. Si hay perversión es en el principio que define cada uno de sus sistemas. Según los politólogos y economistas Petrella (1997) y Felber (2010) entre otros muchos, la insolidaridad es el principio que rige el contemporáneo sistema político-económico de mercado. Este es continuador de un proceso de ambición capitalista exclusivamente monetaria (Petrella, 1997; Felber, 2010 y Sampedro, 2011) que se obra a partir del siglo XVIII y que va adquiriendo nuevas estrategias y formatos hasta el día de hoy. Este principio de insolidaridad del capitalista se materializa y se instala en nuestras relaciones sociales y personales (Felber, 2010) a través de la socialización

desde tres formas de cultura: la del instrumento, el consumo, y la competitividad (Petrella, 1997). En las tres la estética y la corporeización de las experiencias juega un papel fundamental:

No se puede entender el mundo de hoy al margen de este engranaje estetizado, en tanto que desde el valor económico y el poder estatal hasta las prácticas y la propia estructura de la misma psiquis se han tornado “culturales” (Sánchez Medina, 2015, p. 17).

La competitividad, la instrumentalización y el consumo como estrategias de la ambición monetaria son el móvil del uso de la sensualidad, la imaginación y la creatividad en los desarrollos de experiencias, ideologías y decisiones. Para aumentar el capital monetario de una empresa el sistema económico-comercial actual establece que “lo bueno” es instrumentalizar todo lo instrumentalizable en aras a la reducción de costos de la empresa lo que repercute al fin último, como decimos, de aumento de capital. Esto ha de ser así independientemente de que sus productos generen más o menos bien común en sus destinatarios, en sus productores, en sus centros de trabajo y en el ecosistema, pues la calidad de un producto se mide por su coste de producción más que por la del nivel de bien-servicio que produce (Felber, 2010). En segundo lugar, “lo bueno” no es tanto que las gentes vivan con la inercia de comprar justamente lo que necesitan, ni mucho menos, para vivir, sino el de conseguir crear deseos de por vida para que se quiera consumir también lo que no se necesita, y así, perpetuar la vida (eterna, a ser posible) de la empresa. Finalmente “lo bueno” para toda empresa es competir contra otras hasta invadir y conquistar algún mercado posible y luego, mantener las ventas. Huelga señalar entonces que la cultura de la competitividad no es la de la cooperación en la que todos ganan.

La variable estética es en sí misma un instrumento del mercado: “[Esta], masificada, ha tomado un lugar determinante para el funcionamiento del capital y, ha permitido la consumación de la omnipresencia del mercado al que reanima y retroalimenta desde la seducción publicitaria” (Sánchez Medina, 2015, p. 17):

...para que el hiperconsumidor se convierta en tal es necesario hiperestimularlo visualmente, que se crea en él o en ella la necesidad de comprar diariamente, de querer renovar a cada instante, de querer ir a IKEA por necesidad vital y no por la necesidad de comparar muebles. Y para crear este impulso irracional, paradójico y perverso, la hiperutilización del lenguaje visual es clave (Acaso, 2007 p. 33).

Esto por supuesto, y de ahí parte de su perversión, sin llevar cuenta de cómo se haga, por ejemplo, perpetuando hasta la saciedad estereotipos de belleza, machismos y otras formas de discriminaciones para la convivencia social que fomentan los deseos de frustración, anorexia y violencia de género, por nombrar solo unos pocos. Esta posibilidad de perversión es posible en

la medida en que el lenguaje visual puede comunicar enunciados que desde el sistema verbal y oral serían tachados de inapropiados:

un anuncio de Calvin Klein nos está diciendo literalmente que debemos comprar dicho perfume para que quieran follarnos. Y, como acaba de ocurrir, dicho mensaje explicitado mediante el lenguaje escrito resulta políticamente incorrecto (por decirlo finamente), lo que no ocurre si decimos lo mismo a través de una representación de carácter visual (Acaso, 2007 p. 33).

La estetización de nuestro siglo es altamente sofisticada. Aunque en las escuelas no se estudien las grandes empresas como grandes imperios históricos que son, todos, consciente o inconscientemente, sabemos quién manda nuestro mundo con solo una mirada a nuestro entorno. Difícilmente un niño aprende informalmente los nombres de los países del mundo, no así aprende las marcas y logotipos de las corporativas que lo gobiernan:

La fuerza de las imágenes que contribuye a levantar las grandes marcas no instituye un orden tiránico, sino el universo de las marcas-estrella planetarias: la época del hiperconsumo coincide con el triunfo de la marca como moda y como mundo” (Lipovetsky, 2007, p. 89).

Las marcas se expanden por toda tierra, mar y aire pero no parándose ahí, llegan hasta los rincones de nuestras casas, a nuestros operadores móviles, a espacios y tiempos laborales, personales, públicos, privados e íntimos. Solo basta abrir la puerta de nuestra nevera o el cajón de la mesilla de noche y ver en su interior para comprobar, como los packagings de nuestros contenedores de alimentos, medicamentos y de complementos sexuales reclaman atención. Sin saber que lo sabemos, nos consta “quién manda aquí”. Las *marcas* hacen honor a su nombre y *marcan* su territorio bajo la cobertura de su omnipresencia. Los *logos* nos resultan familiares, los conocemos “desde siempre” o bien irrumpen en nuestras vidas de forma novedosa, alegre y “fácil”. Se inscriben y presentan por todas partes, firman las imágenes que vemos. Solo hace falta salir a la calle y ver —sin ni siquiera decidir mirarlos— los vivos y planos colores de las grandes vallas publicitarias con imágenes de personas, quienes, al exponerse en un maco de gran tamaño, se ven más grandes y llaman más la atención visual que las personas de carne y hueso que pasan como viandantes delante de la pantalla publicitaria. Las vallas, las marquesinas, los grandes carteles de las azoteas de altos edificios y estampados publicitarios de las fincas en restauración son los castillos e iglesias de los capitalistas antes feudales, de las aldeas del siglo XXI. Esto lo sabemos solo estando en nuestras calles, pero cuanto más sabemos de ellos —querámoslo o no—, es desde las ventanas de internet a través de otras estrategias. Por nombrar solo unas pocas: imágenes en movimiento dentro de textos estáticos o videos publicitarios que rigen los tiempos de corte de cada emisión de programa por cuestiones discursivas mucho más fundamentales que las del propio programa. Estos cortes animados por los beneficios



monetarios se gestionan *in situ* “en vivo y en directo” a través de los famosos “indicadores de niveles de audiencia”, que a su vez y provocando un discurso global verdaderamente caótico y sinsentido, deciden buena parte de nuestras preocupaciones y entretenimientos diarios.

Igual que la economía no es perversa en sí misma tampoco lo es el hecho de la retórica, la estetización o la corporeización de las *formas*. El valor exclusivo y fundamental de la ambición por el dinero, y el uso de la estética a su favor, no ha regido a las sociedades de todos los tiempos. Por ejemplo, en el siglo XVI los ideales religiosos cristianos o el honor caballeresco de los capitalistas agrarios del momento era un valor por el que se estaba dispuesto a morir. El amor por la clase y el prestigio social no ya la motivación por lógicas económicas es la que impulsó el intenso proceso de estetización (elegancia, refinamiento y gracia formal) de las altas esferas de las sociedades holísticas del siglo XVII en las que “la importancia de la relación con los hombres prevalece sobre la relación de los hombres con las cosas” (Lipovetsky, 2007. p. 12).

En la actualidad los comportamientos y los modos de vida competitivos, egoicos, de autosuficiencia, autocomplacencia y de entretenimiento o preocupación que desvían la atención de lo que podría ser más importante o urgente, alimentadas por la cultura del instrumento, la competitividad y el consumo (Petrella, 1999; Felber, 2010) vienen desde su artificio con un halo de alegría, bondad, espectacularidad, atracción o deseo. Cuanto más se nos convence estéticamente de lo que es una “vida apropiada, digna, decente y merecida”, más se nos socializa en un rol consumidor, de ideologías y decisiones de vida” (Chomsky, 2017). Las formas de vida a las que estamos constantemente invitados hoy: el hedonismo, la creatividad, lo emocional, lo experiencial, la autorrealización y las definiciones identitarias, aunque espectacularmente plurales, no son valores negativos en sí mismos. Si lo son cuando lo son en exclusiva y están orientados sofisticadamente por el principio de insolidaridad que beneficia a la ambición monetaria que no a la especie humana en su destino común (Morín, 2001):

Detrás de esa envoltura centelleante y aparentemente trivial, la estetización se nos presenta como un resultado consustancial al propio sistema capitalista en su fase actual, íntimamente conectada con sucesos de máxima importancia para los destinos de la humanidad (Sánchez Medina, 20015, p. 18).

A la afirmación de que “hoy es evidente que después del arte para los dioses, el arte para los príncipes y el arte por el arte, lo que triunfa ahora es el arte para el mercado” (Lipovetsky, 2015, p.21) habría que matizar que lo que triunfa es *la estética* —no ya solo el arte— y para *este* mercado. La estética se muestra actualmente en su versión más mercantilizada y de valores más egoístas. El *homo aestheticus* que trata de vivir placiendo, desprovisto de códigos de rango social y de códigos de solidaridad y bien común, no puede enfocar sus deseos, metas, sueños e ideales más allá de los de la protección ensimismada y del individualismo, lo que es un peligro para la conservación de la especie humana.

Pensamos que en este contexto es necesaria una educación formal de lo sensible de pensamiento crítico vinculada por una parte, a la interpretación, deconstrucción y relación de y con las formas estéticas que pueda, contra todo pronóstico, compensar, romper o —si soñamos— revertir la inercia de las culturas de la competitividad, el consumo y la instrumentalización y por otra parte, que como señala Agirre (2005), no encuentre transformación social alguna que no pase por la individual de las acciones cotidianas que es desde donde se ponen en juego las relaciones estéticas.

### **El acontecimiento del arte. Utopía y dignidad**

Sostener que todas las formas que generamos están inspiradas y dirigidas por el exclusivo principio de la insolidaridad, la ambición monetaria y de posesión, la competitividad y el egocentrismo, sería caer en un reduccionismo desproblematizador. Sin embargo, tener en cuenta los principios económicos-políticos-estéticos y éticos en los que nos movemos y nos construimos es indispensable para conocer, interpretar, relacionarnos y cohabitar con las formas estéticas con las que nos ha tocado vivir, así como para generar nuevas formas estéticas que pueden reconstruirnos en las direcciones que nos permita nuestra particular cota de libertad alcanzada.

El marco económico-político-ético no implica que las formas estéticas viajen unívocamente hacia la dirección para la que pudieron haber sido generadas, sino que independientemente de las intenciones de sus productores, y a través de interacciones con otras muchas formas estéticas, estas provoquen a modo de red, nudos o nodos de resultados insospechados. Como ejemplo ilustrativo se expone la opinión positiva de Sánchez Medina sobre la desnudez femenina dentro del contexto habitualmente negativo sobre la forma en la que las dinámicas estetizadas de la sociedad actual actúan. Visto desde dimensiones, eso sí, más profundas a las que impacta la moda y el espectáculo, el “destape” de lo corporal, por ejemplo, cometido por la publicidad puede ser visto como una atención sana al cuerpo:

Este “enfocar” socialmente el cuerpo, posibilita los regímenes de auto-cuidado corporal, que contiene sus tiranías, como por ejemplo, la de la delgadez (...) y condiciona también flagelos como la anorexia, pero también reporta algunos logros: el cuidado de la salud, las campañas contra la obesidad, la práctica de deportes y las formas saludables de vida que ocasionalmente encuentran un espacio mediático. Emergen también el cuerpo maltratado, el cuerpo diferente, el dolor y la violencia contra el cuerpo... (2015, p 31 y 32).

Todavía más fundamental que las nuevas relaciones que establezcamos con las formas estetizadas es saber que la singularidad del sistema económico-ético-estético actual no puede evitar que se generen formas estéticas que tienen como sentido último “la apelación utópica a

una comunidad de hombres y mujeres libres.” En su estudio sobre una posible estética de Deleuze, Ordóñez afirma que:

Cada obra de arte de alto rango realiza una pequeña revolución silenciosa, una conmoción que sacude el lenguaje impugnando con ello el orden de singular de significación dominante, dándole la palabra a las fuerzas que éste sofoca o ignora (Ordóñez, 2011, p 150-151).

En términos de Deleuze (1993) las obras de arte merecedoras de tal nombre constituyen acontecimientos singularizados en la generación de bloques de sensaciones —a diferencia de los acontecimientos que producen la ciencia, la filosofía y la historia—. Como acontecimiento la obra de arte contiene elementos esenciales de la *creatividad*<sup>12</sup> y un consiguiente carácter *problemático*. Lo que demuestra el acontecimiento y trae como novedad es un zarandeo a la comprensión que se tiene del presente, así como la que se tenía del pasado y la del futuro, o dicho de otro modo, es un desbordamiento de los límites del esquema comprensivo preexistente y que la obra trata de aferrar y especificar (Ordóñez, 2011)<sup>13</sup>.

La obra de arte como bloque o “mundo” de sensaciones añade al conjunto de los seres de sensación existente —los de la naturaleza y los de la historia del arte— “un nuevo ser de sensación” (Ordóñez, 2011, p. 137). El acontecimiento de la obra de arte es la alianza con la sensación celebrada sin interferencias: los eslóganes de la política, los del mercado, los de la opinión, los del apoderamiento de la técnica en la práctica hacia la producción artística, etc... se caracterizan por fijar un *modo de ver* como solución prefabricada. Estos *modos de ver* no consiguen reprimir *la singularidad* que es precisamente la no remisión a una conciencia de unidad constituyente que no dejaría ver, es decir, que *impide la visión* (Ordóñez, 2011, p. 150). El acontecimiento lo es porque se resiste a los modos de ver gastados, prefabricados: “El acontecimiento librado por el artista y las potencialidades del caos, resiste con todas sus fuerzas al imperio de la opinión” (Ordóñez, 2011). La tarea del arte es entonces infinita:

no solo porque la dignidad siempre está en juego —y, por tanto, en constante peligro— sino también porque la gramática de las sensaciones constituye un campo de experimentación que los seres humanos no pueden agotar (Ordóñez, 2011).

---

<sup>12</sup> La creatividad es la característica del acontecimiento por el que las potencialidades que se liberan del caos quedan ceñidas por *pliegues*, dobleces en el caos (Deleuze, 1993).

<sup>13</sup> Aclaramos que cuando Deleuze y Guattari se refieren al arte como acontecimiento no están aludiendo a las obras de arte que genera “el sistema de las bellas artes”, sino las que “encuentran sus soluciones en artes heterogéneas” (Deleuze y Guattari, 1988). Entendiéndolo así, las formas estéticas que llamaríamos artísticas no se encuentran necesariamente —ni son todas—delimitan.

Por sus aportaciones es preciso una educación estética que surta de herramientas necesarias para que uno pueda identificarse con las formas estéticas del arte por *singulares*.

### **Atributos de lo sensible para una educación de lo estético**

Hemos visto adecuado recabar tres atributos de lo estética que puedan empezar definir o a caracterizar una posible educación estética formal. Por una parte, estamos de acuerdo con la atribución de la crítica a la estética animada por De la Calle desde bien entrados los años noventa para una redefinición de la vieja utopía moderna de la educación estética como “revulsivo antropológico”. En segundo lugar, la entendemos la creación con Sánchez Medina (2015) como proceso re-estetizador por el que tomamos conciencia de ser seres estéticos (*mismidad estética*) e intervenimos en la generación de nuevas formas. Finalmente, apostamos por la atribución de la realidad dialógica en las relaciones estéticas a partir de la idea de *doble consciencia* de Mitchell (2017) que comprende las *imágenes* como subalternos que hemos creado de nosotros mismos a la par que no somos nosotros, con quienes lejos de pensar que andamos sometidos por una relación univocal, unifocal y unidireccional, dialogamos.

#### **1.3.2. La estética como *revulsivo antropológico*. El atributo de la crítica**

En tanto en cuanto vivimos bajo la sombra de un régimen escópico de control estetizado, una educación de perspectiva estética globalizadora y revulsiva a través del aporte del factor de la crítica, se hace fundamental e indispensable.

Saber que vivimos en un régimen de poder no evita —precisamente porque lo es— que seamos susceptibles a influencias espontáneas, locales, arbitrarias, inconscientes e intuitivas que como hemos visto, de modo muchas veces determinante, modelan nuestros gustos y preferencias. En este contexto hipermoderno que todos deseáramos más libre y justo, nos interesa redefinir la educación estética como *revulsivo antropológico* desde una dimensión crítica y activa en el espacio de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva estética estamos de acuerdo con la redefinición de De La Calle de la vieja utopía moderna de la educación estética como *revulsivo antropológico* que pone en primer lugar la exigencia de una “actitud crítica y selectiva” como auténtica llave de paso tanto de la sensibilidad como de la acción creativa (De La Calle, 1996, p. 171).

La perspectiva estética como *revulsiva utopía antropológica* se funda en la atribución de lo sensible y lo creativo como valores de lo humano y en el rechazo de la política como único instrumento en grado a transformar la realidad social. Este revulsivo tiene su origen en el manifiesto-desideratum educativo *Cartas sobre la Educación estética del Hombre* de Schiller en el siglo XVIII y que según Filiberto Mena (1986) citado por De la Calle funda el núcleo intelectual

moderno de la vanguardia y el movimiento arquitectónico tardomoderno posterior que reclaman para sí la función de mediar y resolver los problemas de la sociedad. También este núcleo intelectual es fundante según De la Calle de los valores pedagógicos de la modernidad, fácticamente incorporados a la educación artística desde poco más de un siglo.

La atribución de lo sensible y lo creativo como valores de lo humano viene de la idea moderna de lo artístico como *natural*, a diferencia de lo científico como *aprendido* y *cultivado*. En un contexto comprensivo muy distinto al de hoy, en el que las esferas de conocimiento se fueron definiendo por polarizada contraposición, la sensibilidad y la creación, propias del trabajo del artista, fueron atribuidas a la perspectiva estética, y la capacidad de reglar y metodologizar los conocimientos para ser comunicados, enseñados y aprendidos, propios del trabajo del científico, fueron atribuidos a la perspectiva científica. Así y en virtud de su condición “natural” al arte y a su inseparable estética, se les otorgó la vinculación con lo esencial humano y con lo genial, y a la ciencia se le otorgó la vinculación con lo esencial cultivado y civilizado.

El rechazo de la política como único instrumento en grado a transformar la realidad social es definido en las cartas de Schiller no tanto por un factor originario de la perspectiva política, como de un “antagonismo histórico” que confronta “la civilización con la naturaleza”, es decir, *la perspectiva científica con la artística*. Para Schiller el artista es aquel tipo de persona capaz de unificar la razón y la sensibilidad, el método y la intuición, el aprendizaje y el talento natural que tanta falta hacen en las relaciones sociales:

la operatividad del artista reconcilia en sí misma —armónicamente integradas— la necesidad y la libertad, al igual que el instinto de juego es capaz de conciliar el “impulso sensible” y el “impulso formal”, superando el conflicto entre forma y vida (entre civilización y naturaleza), gracias a la unidad orgánica de la forma viviente... (Schiller, Carta XV, 1991, pp. 151-156).

Si bien hoy comprendemos que lo sensible no es “más humano” que lo racional y aprendido, sabemos bien que la experiencia directa, la adquisición por los sentidos, la sensibilidad, está estrechamente vinculada a la existencia de cada ser humano y se muestra como clave de lo cotidiano. Precisamente hoy es ahí, en lo cotidiano, donde lo estético predeterminado nos habita y con el que tenemos que lidiar, y también donde el acontecimiento del arte actúa, más si pensamos en el contexto heterotópico (Vattimo, 1996) donde cada vez más el arte se presenta<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> En la *Sociedad transparente* Vattimo se refiere al paso de la utopía a la heterotopia (*topos-lugar*) del arte a partir de las neovanguardias de los años sesenta del siglo XX. Suponían el paso a ocupar un lugar diferente al de los espacios tradicionalmente asignados al arte: “La transformación más radical que se ha producido entre los años sesenta y hoy, en lo que respecta a la relación entre arte y vida cotidiana, se puede describir, me parece, como paso de la utopía a la heterotopia. Los años setenta (...) asisten a una amplia difusión de perspectivas orientadas a un rescate estético de

Por otra parte, es una evidencia que la perspectiva política actual no siempre solventa los problemas sociales. Simplificadamente, en tanto se alía a intereses insolidarios se arrima a una sola parte de los de la sociedad y conflictúa los problemas. En vista de los principios y valores que modelan el hábitat estetizado hipermoderno, el revulsivo político del discurso tradicional de la educación estética se redefine se redefinía desde los años noventa en una imprescindible atribución del criterio crítico.

Desde este re-enfoque de la perspectiva estética, su educación formal se concibe desde un sentido amplio. Se expande del territorio de los productos del Arte hacia la atención de las relaciones estéticas de la vida cotidiana, pero también hacia los espacios, convocatorias y lugares de reflexión, puesta en común y debate fuera de la exclusividad de lo académico, escolar y pedagógico. “El arte para la educación y no la educación para el arte” (Irena Wojnar citada por De la Calle, 1996, p. 163) se transforma y deviene instrumento fundamental del proceso educativo en su globalidad:

la sensibilidad, la creatividad y el espíritu crítico no pueden, en consecuencia, quedar replegados sobre la educación artística en sentido estricto, sino refluir hacia la educación estética en el sentido amplio que envuelve y penetra la existencia humana, desde la propia cotidianidad (De la Calle, 1996, p.171).

### **1.3.3. Re-estetización. El atributo de lo creativo**

El término estetización como caracterización de la coyuntura histórica posindustrial y su relación con lo sensible es cuestionada por algunos intelectuales, no tanto por una supuesta connotación peyorativa como con Lipoventsky, como por la sobreentendida presunción en torno a la idea de que existió “un antes en el que el resto de las esferas de lo social carecieron de la cualidad estética” y que existe un ahora, resultado de un notorio cambio de lugar de los elementos estéticos de la sociedad que van del ámbito de las obras de arte a la dilatada variedad de acciones, relaciones y usos de la vida cotidiana. La estetización es comprendida entonces como un “desbordamiento de lo estético” que, estando reducido a la cadena de circulación del arte, se fue desparramando. Al esquema comprensivo de fondo de esta conjetura Sánchez Medina lo llama desestetización. Su tesis es que esta presunción no es otra cosa que “un gesto moderno de expropiación” de lo artístico (identificado con lo estético) que en virtud de su función no utilitaria, deja fuera del universo estético un sinnúmero de actividades como la artesanía, el urbanismo, el diseño industrial y las tradiciones populares, entre otras (Sánchez Medina, 2015, p. 21).

---

la existencia, que niega, más o menos explícitamente, el arte como momento “especializado”, como “domingo de la vida”, en el sentido en lo que decía Hegel” (Vattimo, 1996, p. 150).

De acuerdo con la autora este supuesto desbordamiento es reflejo de una entelequia cosmovisiva y no de una realidad palpable: “Si bien, en ningún sentido puede considerarse que lo artístico aparece en el momento de su autonomía, tampoco se debe entender que lo estético como fenómeno no existía antes de su denotación teórica” (Sánchez Medina, 2015, p.22). El proceso de desestetización obrado por la modernidad supondría la invisibilización de la cualidad estética del hombre común que aun habiendo estado siempre ahí, habría sufrido la desestimación por cuenta de un “sutil proceso epistemológico moderno”:

Gracias a este proceso histórico de desestetización, le expropiaron el arte al hombre común y lo situaron en el rol de espectador; le diseñaron los trillos y senderos de la creatividad desde jerarquías coloniales y étnico-centristas; despojaron de esteticidad sus prácticas cotidianas y el habitar de su identidad cultural, religiosa, microsocial evaluadas desde la designación peyorativa de folclóricas, primitivas, subdesarrolladas (Sánchez Medina, 2015, p.25-26).

Ante la desestetización la autora propone el inicio de un proceso de reapropiación de la estética del individuo común que interpretamos implicaría, por una parte, la toma de conciencia de la propia mismidad estética de cada cual, y por otra, la de la capacidad de intervención en el propio marco de experiencias. Nos referimos en primer lugar, al autodescubrimiento de la disposición natural de cada uno a comunicarse desde la sensibilidad a través del estímulo del ejercicio cotidiano. Si desde las relaciones estéticas cada uno se proyecta, entonces podemos pasar a tomar conciencia de los gestos, de las inflexiones vocales, de los movimientos o los hieratismos, de los recursos icónicos en los que cada cual se apoya y a la vez rodean su hábitat social y a través de los que interpreta a los demás (Sánchez Medina, 2015, p.24). Se trata del reconocimiento y ejercicio de cada cual como “ente activo” en la recepción de posturas y modelos de su entorno. Como se ha venido argumentando estos modelos son muchas veces determinantes a la hora de modelar sus preferencias; y otros son vivificantes y significantes por las posibilidades de crecimiento que permiten y por tanto, que hay que saber detectar para nutrirse de ellos.

En este “ser activo” consciente y discerniente la atribución creativa del “ser estético” cobra todo el sentido. En esta activación estética uno no solo es receptor sin más, sino que se proyecta y puede “rediseñar este mundo que tanto necesita de la participación ciudadana, del individuo y de la comunidad” (Sánchez Medina, 2015, p.35). La re-apropiación estética como re-estetización y su atribución creativa que aquí le otorgamos, implica que el individuo sea actor dentro de su propio marco de experiencias y que intervenga en la cultura a través de la asistencia a espacios de exhibición cultural, ya no como un simple destinatario sino como alguien que desde su experiencia singular tiene algo que aportar.

Por lo que afecta al terreno de la educación artística donde tradicionalmente se ha incluido la educación estética, la tarea re-estetizadora y su atribución creativa son consignas necesarias. La tarea estética educativa debe prevenirse del riesgo a ser descartada por no pertenecer al solo terreno de lo artístico. Lamentablemente, este desinterés es una de las causas de la desintegración de la educación estética formal. Si la educación artística deja de interesarse por lo sensible, también la estética de las obras de arte queda desconectada del mundo cotidiano en el que el aprendiz se mueve, así como del de su propia experiencia y mismidad estética. Esta desconexión no puede más que boicotear el hecho educativo, pues como señala Sánchez Medina, la experiencia estética de cada cual anticipa las acciones educativas institucionales por lo que habría de tenerse en cuenta la posibilidad de que estas actuaciones educativas “sean obstruidas o ignoradas desde intereses divergentes” (2015, p.28).

### **1.3.4. Formas vivas. El atributo dialógico**

Al principio del apartado se exponía el caso de la puesta en común de los efectos y acciones que un anuncio audiovisual publicitario provoca en los participantes del grupo-clase. Como se apuntaba, una vez visualizado el anuncio y analizado su desarrollo estético cabría preguntarse qué es lo que hace que aun conociendo las estrategias por las que tal objeto nos acaba resultando atractivo —y para algunos miembros del grupo, necesario— no evitamos con ello que cuando lo volvamos a ver no nos ocurra lo mismo. Esta realidad que como caso aislado puede carecer de trascendencia, la tiene cuando caemos en la cuenta de que esto es lo que ocurre no solo con un anuncio explícitamente comercial, sino con todas las imágenes y formas estéticas<sup>15</sup> que el ser humano ha generado, genera y proyecta ante lo que ve, especialmente en aquellas a las que se le ha dedicado un desarrollo más consciente de lo estético al producirlas.

Pareciera que la cuestión sobre qué es lo que hace que la dimensión estética tome cuerpo en nuestras decisiones, acciones y modos de vida sea inefectiva si es que con ella se quiere desconsolidar el poder de una imagen. Desde esta perspectiva nos resulta razonable complementar los análisis de interpretación de las formas estéticas con la toma de conciencia del *trato* con ellas, inspirada en la idea sobre la asunción de la *doble conciencia* de las imágenes de Mitchell (2017).

La doble conciencia es el estado mantenido de ambigüedad por el que pensamos que las formas estéticas están, por una parte, *animadas* por cuanto que les otorgamos poder, afección y predeterminación sobre nosotros y por otra, *muertas* en el sentido en el que realmente sabemos que no son seres vivos. El acogimiento de *la doble conciencia* en nuestra relación con las formas estéticas permite precisamente atender a tal relación, es decir, tomar conciencia de lo que podríamos identificar como un *trato* con ellas y tomarnos en serio este *trato*. La posibilidad

---

<sup>12</sup> Hacemos corresponder el concepto de imágenes de Mitchell con lo que aquí llamamos *formas estéticas*.



evidente de que con las formas estéticas *tratamos*, nos invita a adentrarnos en un encuentro intersubjetivo entre nosotros y ellas, a aventurarnos a establecer una relación dialógica.

En este *tratar* con las imágenes y formas estéticas pasamos de preguntarnos qué son, qué dicen y cómo están hechas a interrogarnos sobre *qué es lo que quieren de nosotros* (Mitchell (2017). Esta pregunta ya lleva implícita una nueva forma de cuestionar las imágenes, por la que la proyección de su poder sobre nosotros lo es en la misma medida en que se obra en términos de carencia, falta y debilidad:

La motivación de mayor alcance [de las imágenes] es la de conmover y movilizar al espectador, mandarlo a por los signos manifiestos del deseo más evidente. Para ir más allá de esto tenemos que preguntar lo que la imagen quiere en términos de falta (Mitchell, 2014, p.33).

La pregunta mitchelliana propone identificar al conjunto de todas las imágenes creadas — incluyendo las mentales— como *seres subalternos* que funcionan como mediadores entre nosotros y el mundo, entre nosotros y nosotros, entre el individuo y los constructos culturales. Las imágenes las hemos creado las personas por su capacidad de mediación. En este sentido la imagen tendría una ontología que, como el lenguaje (según una buena parte del discurso filosófico), es un sistema o entidad de mediación. Conviene entonces asumir

la ficción constitutiva de las imágenes como *seres animados*, cuasi agentes, simulacros de personas (...) como subalternos cuyos cuerpos se marcaron con el estigma de la diferencia y cuya función ha sido tanto la de ser intermediarios como la de ser chivos expiatorios en el campo social de la visualidad humana (Mitchell, 2014, p.21).

Como mediadoras, las imágenes tienen la capacidad de ser instrumentalizadas y también de no serlo de forma absoluta. Así Mitchell se aventura a proponer una aproximación a la imagen —la visualidad y la cultura visual— como mediación sobre el equívoco entre la imagen visual como instrumento y también como agencia:

Por un lado, la imagen como un instrumento para la manipulación y, por el otro, como una aparente autónoma fuente de sus propios propósitos y significados. Esta aproximación trataría la cultura visual y a las formas visuales como *mediadores* en las transacciones sociales, como un repertorio de imágenes pantalla o patrones que estructuran nuestros encuentros con otros seres humanos. (...) estas imágenes son los filtros a través de los cuales reconocemos y por supuesto, confundimos a otras personas (Mitchell, 2017, p. 436).

Si las imágenes o formas estéticas son *intermediarios* entre nosotras, las personas, la verdadera pregunta sobre qué quieren las imágenes es: “¿qué deseos hemos proyectado sobre ellas y qué forma toman esos deseos cuando se proyectan devuelta sobre nosotros, haciéndonos demandas, seduciéndonos para que sintamos y actuemos de formas específicas?” (Mitchell, 2017, p. 51).

Sobre esta posible ontología propia de las imágenes y con ello de la visualidad, advierte Mitchell que “es crucial no confundir el deseo de la imagen con los deseos del artista, el espectador, o incluso el de las figuras en la imagen. Lo que quieren las imágenes no es lo mismo que el mensaje que comunican o el efecto que producen; ni siquiera es lo mismo que dicen querer. Como las personas, las imágenes no saben lo que quieren; tienen que ser ayudadas a recordarlo a través del diálogo con otros” (Mitchell, 2017, p.21). Los objetos e imágenes nos “devuelven la mirada”, tienen la capacidad de tender a convertirse en un *eidolon*, un doble fantasmal que nos habla, “nos da órdenes y nos demanda sacrificios”. La visión sobre los objetos e imágenes “no es nunca una calle de sentido único, sino una intersección de múltiples rebotante de imágenes dialécticas” (Mitchell, 2017, p. 436).

Con todo, si la pretensión es vivir del modo más autodeterminado y empoderado posible en el actual mundo estetizado, se nos hace claro que el solo atributo de lo crítico a lo estético no es suficiente y que debe ser complementado con una atribución dialógica:

existe una desafortunada tendencia a caer de nuevo en el tratamiento reduccionista de las imágenes visuales en tanto que fuerzas todopoderosas, y enredarse en un tipo de crítica iconoclasta que imagina que la destrucción o la denuncia de las falsas imágenes significa una victoria política (Mitchell, 2017, P. 436).

El atributo de lo creativo al mundo estetizado tampoco sería suficiente pues este es una proyección de la crítica, la que se materializa en nuevas formas estéticas. La atribución del diálogo a través de la pregunta por los deseos de las formas estéticas no elimina la interpretación (y por lo tanto de la crítica) de los signos, todo lo que logra es una sutil dislocación del objeto de interpretación. La cuestión volitiva dirigida a cualquier imagen-forma estética no discrimina tanto entre imágenes verdaderas y falsas, puras o impuras, artísticas y artefactos no artísticos cuanto que ayuda a identificar cuál es el *trato*, la voluntad de la imagen. Así podemos tomar el pulso sobre cuál es el *trato* que nos rinde tal o cual imagen o tales o cuales tipos de imágenes, cuál es el *trato* que a través de ellas hemos proyectado en nosotros y qué *trato* queremos proyectar nosotros a sabiendas que la imagen funcionará también desde una “vida propia”. La cuestión dialógica con la imagen nos ayuda a tomar el pulso sobre si una imagen o un conjunto de ellas pretenden establecer relaciones desde la dignidad, desde el reduccionismo —cuando nos reducen a meros consumidores, por ejemplo— cuáles desde la gracia, desde la hondura, etc. Podemos así tener más capacidad de maniobra a la hora de elegir fruir con cada una de las

imágenes, desecharlas, relativizar sus deseos, reducir o ampliar sus tiempos de exposición en nosotros, así como también podemos apropiarnos de ellas para responderles y respondernos.

#### **1.4. ¿El arte es para los artistas? Una educación artística centrada en generar algunos artistas de Bellas Artes antes que una ciudadanía cultivada en arte**

La cuestión del elitismo del arte junto con la falta de cultivo de la estética y la visualidad en sus capacidades crítica, creativa y dialógica atribuidas, son retroalimentadas desde el terreno de *praxis* general de la educación del arte por un subdesarrollo de la didáctica de las artes basada en la experiencia estética frente al desarrollo mayor de la formación y educación en experiencia artística. En esta misma línea: se observa un desarrollo mayor por el arte como objeto —al menos y desgraciadamente, desde la técnica, la manualidad y la reproducción— que por el arte y la *aesthesis* como habilidad cognitiva. Esta realidad coincide con la idea de que la enseñanza artística está enfocada a generar futuros estudiantes de Bellas Artes antes que cultivados intérpretes y participantes de obras y acciones artísticas. Esto es así a pesar de que la diferencia fenomenológica entre *experiencia artística* de *experiencia estética* (Dufrenne, 1953) para referirse por una parte, a la experiencia del artista como generador de obra y por otra, a la del receptor y a sus procesos relacionales con la obra, es recogida por Eisner (2012) en el campo de la educación del arte como disciplina cuando distingue tres aspectos que integran el aprendizaje artístico: el aspecto productivo, el crítico o apreciativo y el cultural o histórico cultural que corresponder a las acciones de crear formas artísticas, desarrollar la capacidad para la percepción estética y de la comprensión del arte como fenómeno cultural, respectivamente.

Una de las razones de esta tendencia productivista de la educación del arte puede estar en la tendencia a estructurar lo escolar mirando a lo universitario como modelo y referente del proceso educativo (Martínez, 2010). Así, la educación artística ha de preparar a los y las futuras artistas, artesanos o técnicos de las disciplinas de artes, antes que preocuparse por la generación de habilidosos receptores intérpretes de arte, independientemente de la profesión que luego desarrollasen en su futuro (Parker, 2009). La segunda opción exigiría una concepción social del arte más amplia y expandida que profesionalizadora que fuera más allá del círculo profesional del artista, el teórico, el crítico o el curador especialista en arte.

El tratamiento de la materia de artes que la ley establece responde a una concepción de la educación instrumentalizante<sup>16</sup>. Los bloques de contenidos dividen la materia en lenguaje audiovisual, plástico y geométrico y sus contenidos no toman necesariamente como referentes

---

<sup>16</sup> Para Cortina (2017) desde la entrada en vigor de la LOMCE las leyes de educación españolas alimentan la formación de “técnicos titulados” para la competitividad económica y no tanto la de ciudadanos y profesores competentes “excelentes” (Cortina, 2017).

obras de arte sino que enumeran y describen los elementos de lenguaje visual, las técnicas de las artes plásticas tradicionales (dibujo, pintura, escultura) y de las audiovisuales (fotografía, cine) (contenidos del Real Decreto 126/2014 de la LOMCE asimilados por la actual ley LOMLOE desde enero de 2021). La relación que se establece con las obras de arte si s que se establece, es de talante conservacional cultural y patrimonializantes más que relacional. Estas concepciones de la educación artística de aplicación técnica (que no reflexiva, interpretativa y crítica) y patrimoniales del mundo artístico, no tienen en cuenta los contenidos enriquecedores, cognitivos, sensibles y complejos de las artes ni la realidad del mundo estetizado desde una visión seria. Directamente, no se establece una relación directa con las obras de arte, especialmente por las obras de arte contemporáneo. Por otra parte, la larga lista de contenidos establecidos, imposibles de abarcar en cada curso si no es de forma sucinta, homogénea, pautada y sistemática, no deja espacio a la profundización ni al debate de las representaciones simbólicas y los artefactos de compañeros y artistas.

Es evidente que mientras para el alumnado de Bellas artes, futuro generador de arte la formación en experiencia artística es más que fundamental, no lo es tanto en la educación artística de aquellas personas que no van a ser especialistas en arte, quienes entendemos, tienen derecho y obligación a recibir y recrear desde las particularidades de su persona y de sus actividades y vidas los mensajes, la vivencia, “el juego, el símbolo y la celebración” como diría Gadamer, de las obras de arte de sus coetáneos (1991). Es por esto por lo que esta investigación apuesta no solo por la atención a la educación estética sino a la superación dicotómica entre educación artística y estética, entre la creación y la recepción de objetos como si de algo antagónico se tratara. El enfoque del arte como experiencia estética pragmatista confiere a la interpretación de la obra una acción creativa y transformativa más allá de la mera recepción, y a la creación una implícita recepción e interpretación de obras y experiencias anteriores.

### **Una nota necesaria: Sobre la práctica inexistencia de la enseñanza artística escolar**

Se está ejerciendo una fuerte presión sobre la ciencia de la enseñanza secundaria y la superior para adaptarla a las necesidades tecno económicas de nuestra época y reducir la parte relativa a las humanidades. Lo tecno-económico dominante considera las humanidades como algo carente de interés o como un lujo, lo cual lleva a reducir las horas de historia, de literatura y eliminar las clases de filosofía por tildarlas de mera chacharería. El imperialismo de los conocimientos calculadores y cuantitativos progresa en detrimento de los conocimientos reflexivos y cualitativos. No solo hay falta de comunicación entre las culturas científica y humanística, no solo hay desprecio mutuo, estamos además ante un auténtico peligro para la cultura (Morín, 2016, pp. 54-55)

Es importante conocer cuál es el marco de la *praxis* real y general en el que se sitúa la señalada tendencia produccionista de la enseñanza del arte para resolver que si esta tendencia se da es porque antes existe una educación artística práctica real en los centros, hecho que lamentablemente no se puede dar hoy por supuesto. Hace casi ya poco menos de veinte años que Agirre denunciaba que todavía entonces era necesario argumentar ante la sociedad la necesidad y el valor de la educación artística (2005, p.52). Esto hoy no ha cambiado. Son múltiples e interrelacionados los factores que hacen que la educación artística no sea una práctica real y seria que deba honor a su nombre. Algunos de ellos tienen que ver con los imprintings (Morín, 2001) y el pensamiento colectivo heredado de la filosofía tradicional del arte, otros son factores de formación.

Así por ejemplo, la definición del arte desde su supuesta inutilidad de la que se ha venido argumentando, ha podido alimentar la idea cultural de que la enseñanza del arte es una tarea suplementaria, accesoria, y prescindible<sup>17</sup>. La tradicional idea del artista como genio quien no aprende por instrucción o entreno sino por talento innato, nutre la idea de que la enseñanza artística de creación puede ser un despropósito para quienes no son “genios” o no tengan una “habilidad” artística innata.

La inexistencia actual de especialistas de arte en infantil y primaria, y la escasa formación que reciben los maestros y maestras en sus estudios de grado es otro de los factores por los que la educación artística sea en muchos centros inexistente. Otro de los factores fundamentales es el proporcionado por las leyes educativas y su atención —o desatención— a las artes que concibe como materia prácticamente prescindible. Si bien a través de los objetivos generales del periodo escolar para la futura ciudadanía las últimas leyes de educación (LOMCE de 2013, y la LOMLOE de 2021 hoy en vigor) contemplan la importancia de las artes, la cultura y el patrimonio, luego, en la concreción de su impartición como materia no parece que sea así. La LONCE, que estuvo en vigor desde el curso 2014-2015 hasta la actual LOMLOE del 2021, no solo redujo más si cabía la materia de artes<sup>18</sup>, sino que la hizo prescindible puesto que genera la posibilidad de que durante todo el periodo escolar básico de primaria a secundaria, no se imparta. De acuerdo con Fontal (2016) esto es “una contradicción” y “una falta de coherencia” (p. 112).

Desde que entró en vigor la LONCE, la enseñanza artística de primaria y secundaria ha pasado de ser troncal y específica (según cursos) a ser solamente específica y no obligatoria. Esto

---

<sup>17</sup> A propósito, podemos recordar que fue el entonces ministro de educación Wert quien, a finales de 2013 en la presentación pública de la ley de educación de “Mejora de la Educación” (LOMCE) que entraba en vigor, tildó de forma explícita de inoperantes a las artes y a la filosofía cuando explicó que había reducido las horas y la obligatoriedad de aquellas materias que, literalmente, “distraen”.

<sup>18</sup> Esta ya venía siendo reducida desde la LOE y LOGSE (ver en *La educación artística no son manualidades* capítulo 4 p. 88 de María Acaso).

significa en la práctica que tanto la Administración autónoma como directamente el centro escolar pueden no ofertar la materia de artes. Si finalmente la ofertan, ésta será cursada solo por aquellos niños y niñas que la hayan escogido entre otras materias ofertadas. Por otra parte, se señala que la materia de Educación artística se estructura desde contenidos unificados de música y de plástica, siendo esta unificación una novedad que en la anterior ley (la LOE, de 2006) no se contemplaba donde funcionaban como funcionando como materias autónomas. Esta novedad vino en detrimentos de ambas formas de artes ya que las horas de ambas se redujeron a la mitad o directamente las autonomías han decidido impartir bien los contenidos de música o bien los de plástica. El esquema que estructura la regulación de la materia de arte del periodo de secundaria presenta exactamente el mismo patrón de implementación de la materia de artes. La materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual se encuentra en el bloque de las específicas no obligatorias a ser cursada por elección de la Administración primero y del centro después de entre —esta vez— ocho materias más. Dentro de este margen de la oferta de la Administración autónoma, el centro oferta desde un mínimo de 1 a un máximo de 4 de estas materias (Real decreto 1105/2014, Art. 13).

Como afirma Fontal la optatividad de la materia la sitúa en el currículum como un conocimiento poco importante por prescindible (2016). La actual LOMLOE ha asimilado este trato a la educación artística (Huerta, Jiménez de Aberasturi, Belmonte, & Escaño González, 2020). Con todo, es muy fácil un alumno o alumna común que haya superado su periodo de educación escolar no haya cursado material alguna relacionada con la enseñanza artística.

## **1.5. Hipótesis y objetivos**

### **1.5.1. Hipótesis**

La investigación que presentamos trata de encontrar posibles respuestas a las problemáticas que se acaban de exponer desde el contexto de la docencia en artes, no ya de fines de producción artística sino de fines educativos propias de las facultades de educación. Y desde el contexto identitario de una docente cuya relación, formación y experiencia con el arte ha sido el de la práctica artística como pintora de género abstracto.

Las preguntas de investigación<sup>19</sup> que dan cuerpo a una primera hipótesis son las siguientes: ¿Cómo es el proceso de autoformación de pintora a profesora de artes de alumnado no especialista en artes que recoge los problemas planteados? ¿Cómo se puede aprender a ser

---

<sup>19</sup> Otras de las preguntas de investigación se exponen a lo largo de los capítulos que conforman este trabajo, una buena parte de estas se encuentran en el capítulo que llamamos Narrativa 1 del capítulo 7.

profesora de artes plásticas de alumnado no especialista en arte desde una experiencia previa como pintora? ¿Es la A/r/tografía una estrategia de investigación beneficiosa para el desarrollo de procesos de autoformación de docentes como la de este caso?, ¿qué tipo didáctica y docencia da como resultado? Además, la investigación trata de encontrar también posibles respuestas a los problemas planteados a partir de la provocación de relaciones entre obras de arte contemporáneo y maestras en formación inicial y en activo, de tal forma que permitan a estas docentes conocer el arte contemporáneo desde un trato experiencial con la obra. Igualmente se busca que esta relación esté basada en la visualidad. Esto sería así para que las maestras puedan: por una parte, dejarse afectar por el arte en hibridación con sus intereses particulares como colectivo profesional, es decir, desde sus intereses de fines educativos, y por otra, experimentar la obra desde su dimensión estética o de la visualidad de tal forma que pueden extrapolar el cómo se aborda una obra de arte desde este aspecto, a su funcionamiento en el *mundo estetizado*, es decir, a su relación con los objetos-imágenes con los que habitan. Es decir, se busca dar a conocer el arte contemporáneo desde un trato experiencial con la obra basado en la visualidad de forma que los receptores puedan adoptar una forma de comprender, interpretar, criticar y discernir sobre la apreciación de los objetos-imágenes de su hábitat.

Del cruce de estas dos búsquedas que se acaban de describir surge una tercera: el de una docencia en artes de una profesora de formación y trayectoria artística como pintora que tiene como fin provocar encuentro y experiencia estética entre la obra de arte contemporáneo y docentes de educación. Con esto, si esta investigación es antes de mediación de arte que de educación artística es porque desde el contexto universitario de formación en artes de grado de Educación y desde el contexto identitario a/r/tográfico de la docente de los que se parte, se comprende que el campo en el que se inscribe el encuentro con la obra y la búsqueda de provocación de experiencia estética señalados es el de la mediación artística. Es en ese campo donde se fragua la investigación.

Con todas las hipótesis que la investigación trata de aclarar son:

#### Hipótesis 1

La A/r/tografía es una estrategia de investigación beneficiosa para el desarrollo de procesos de autoformación de identidad docente y de didáctica propia que tiene como fin la provocación de experiencia estética de la obra de arte contemporáneo en docentes de Educación Infantil y Primaria en formación inicial y en activo, a través de la emergencia de metodologías propias que tienen en cuenta y aprovechan la experiencia y los conocimientos específicos de la formación y trayectoria artística de la docente de género pictórico abstracto.

#### Hipótesis 2

Existe una mediación entre obra de arte contemporáneo y maestras en formación y en activo de tipo experiencial de carácter expandido y basada en la visualidad.

### 1.5.2. Objetivos

El objetivo principal para despejar estas hipótesis consiste en realizar y mostrar los procesos de evolución y mejora de las prácticas de mediación desde la materia de Didáctica Artística para docentes en formación inicial en relación al proceso de autoformación de pintora a profesora en este ámbito de la docente investigadora, y que buscan atender a los problemas de elitización de las artes y des-estetización de la formación artística planteados. Por eso estas prácticas de mediación tienen por objetivos:

- Acercar y poner en relación la obra de arte contemporáneo con maestras y maestros de infantil y primaria en formación inicial y en activo, así como a su alumnado, y provocar la búsqueda de atribución de sentidos a obra a través de un trato de intercambio de subjetividades entre receptor y obra y una toma de préstamos de la misma. Es decir, se busca provocar experiencia estética pragmatista.
- Desarrollar la actitud estética y la conciencia del hecho de la visualidad que pase de una conciencia *natural* a otra *cultural* del mundo-imagen (Mitchell, 2017) y desemboque en una cultura estética para la crítica, la creación y el trato o diálogo con obras de arte así como también con los objetos e imágenes que conforman nuestro hábitat visual.

Para la consecución de estos objetivos principales se enuncian otros secundarios:

- Poner en práctica proyectos y acciones de mediación que busquen atender a los problemas planteados para motivar la experiencia estética de sus protagonistas participantes, los futuros profesores de Infantil y Primaria, y para indagar a través de la recogida de datos y de su análisis en las cualidades de los éxitos y los fracasos de esta estrategia de formación en artes que se va conformando. Para la realización de estas prácticas se habría de:

Conocer a través de estancias y de trabajo de documentación y estudio, metodologías a/r/tográficas docentes de enseñanza de arte para futuras maestras en grado de Educación. La tarea que le sigue a este objetivo es estudiar las mediaciones de los cursos de docencia de arte en el grado de Educación en Florida Universitaria de Catarroja en Valencia de los cursos 2011-12 a 2018-19.



- Poner en práctica y analizar proyectos y acciones de mediación artística para maestras en activo y ver qué da como resultados. Para la realización de estas prácticas antes se habría de:

Conocer a través de estancias prácticas metodologías contemporáneas inter y transdisciplinarias de educación a través del arte contemporáneo. La tarea que le sigue a este objetivo es buscar un grupo de maestras en activo en Valencia con las que trabajar como Focus group, poner en práctica propuestas de mediación y estudiar lo que surge.

- Estudiar y problematizar teorías de la filosofía del arte y de la estética aplicadas a la interpretación y a la mediación educativa de la obra de arte contemporánea y del objeto estético para profesores de arte de futuros maestros y maestras.
- Estudiar sobre mediación artística y situar esta investigación en su contexto.

## 1.6. Planteamientos a/r/tográfico, teleológico y deontológico

### 1.6.1. Planteamiento a/r/tográfico. Punto de partida: una experiencia

#### ***Entrelugar***

La primera vez que leí la expresión “entrelugar” fue en un artículo de Teresa T. Eça, en ese momento presidenta del INSEA (International Society for Education through Art), en *Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação* (2013), me reconocí gratamente identificada.

La concepción *entrelugar*, suponía para mí la celebración de la existencia de compañeros desconocidos con experiencias similares a las mías en cuanto a trayectorias y formaciones en artes y docencia se refiere, que se autodenominaban “comunidad artográfica”.

Cuando *el lugar* desde el que se trabaja no está definido, institucionalizado, normalizado o estudiado, hace falta explicarlo, o cuanto menos matizar las suposiciones que se tienen del mismo. Con *lugar* de trabajo nos estamos refiriendo al contexto desde el que se actúa y se investiga, y por tanto desde el que se piensa, desde el que se contrasta la realidad, desde el que se mira a ésta y desde donde se la cuestiona. Las condiciones contextuales de acceso al conocimiento también dan cuenta del tipo de conocimiento que surge y de sus posibilidades y límites.

Así, la investigación que se expone quiere dar cuenta de los procesos y las conclusiones de un vivir instalado en *los entrelugares* de entre diversos ámbitos del arte. Estos vienen de la experiencia como artista-profesora-investigadora. Acontecen juntos: a veces, más o menos intercaladamente; otras, más o menos a la vez; otras, por etapas en las que uno es priorizado sobre los otros, y/o en los que se trabaja desde diferentes grados de intensidad.

El concepto de *entrelugar* es tomado por Rita Irwin (2013), una de las fundadoras de la comunidad, del profesor, poeta y crítico brasileño Silviano Santiago quien escribe en 1979 *El entre-lugar del discurso latinoamericano*. En él expresa su intención de romper con la dependencia de las metrópolis sin por ello caer en un nacionalismo o latinoamericanismo a ultranza. Para Fielbaum y Errázuriz Cruza:

la originalidad de sus reflexiones consiste justamente en la búsqueda constante por abrir la posibilidad de pensar la cultura latinoamericana o las culturas marginales desde perspectivas que rompen con lugares tradicionales y concepciones ya establecidas, para iluminar aspectos invisibilizados que permiten desmontar las nociones usuales de identidad (Fielbaum y Cruz, 2019).

Irwin toma este concepto de *entrelugar* que también llama *Be in between*, para poner de manifiesto los procesos de vida de artistas que también son educadores e investigadores de arte y que ejercen estas tres acciones evitando determinarlas en compartimentos estancos y separados. Bien al contrario, tratan de dar expresión a su forma de actuar desde el arte, la investigación y la enseñanza de una manera interrelacionada. En definitiva, los a/r/tógrafos transitan el *entrelugar* para indagar en las posibilidades de acción artística-docente-investigadora (2013). En capítulo 2, metodología de investigación, se profundiza en este concepto de *entrelugar* y en la A/r/tografía como estrategia de investigación de enseñanza artística y como catalizador de identidades profesionales emergentes.

Con todo, es importante señalar el posicionamiento o lugar desde el que se investiga la mediación que se genera. A este respecto se informa del carácter a/r/tográfico<sup>20</sup> de la investigación. La investigadora de esta tesis es también la profesora, participante activa de las prácticas de mediación investigadas, y lo hace desde la cualidad que le concede una particular comprensión del arte: la propia de una experiencia del arte como pintora profesional en una etapa inmediatamente anterior a la de investigadora-docente de arte para maestras. Desde los

---

<sup>20</sup> En el capítulo del Marco Metodológico se explica exhaustivamente qué es la A/r/tografía. Avanzamos aquí que A/r/tografía es el acrónimo de A-artist, R-research y T-teacher y es presentada por Rita Irwin y la “comunidad de a/r/tógrafos” entre los años de 1994 a 2004 como estrategia de investigación de enseñanza artística y como catalizador de identidades profesionales emergentes que se sitúan entre las acciones propias del trabajo artístico, el docente educativo y el investigativo en arte y en educación. Terminológicamente se juega con la terminación “grafía” en su doble uso de “grafía” como “campo de estudio” y de arte (demografía, etnografía, geografía, cartografía, cinematografía, litografía y un largo etcétera) y “grafía” como “escrito” o “texto” (ortografía, caligrafía, grafo, grafito, etcétera).

presupuestos de la A/r/tografía esta cualidad impregna un modo de ser docente muy particular, cualidad que empapa también el modo de investigar. El modo de ser docente en artes se ha desarrollado desde una tendencia a comprender —tanto para bien como para mal— el hecho educativo desde la referencia experiencial del hecho creativo artístico e incluso pictórico.

La introducción de este trabajo se ha abierto con un texto que ilustra este carácter a/r/tográfico. Más en concreto, el texto con el que se ha introducido el trabajo es la experiencia de *entrelugar* de la que parte esta investigación.

### 1.6.2. Planteamiento teleológico. Logotesis

Logotesis es el nombre que recibe una herramienta metodológica a/r/tográfica que ha generado esta investigación que puede ayudar a los docentes artistas investigadores a encontrar el sentido común, de las tres acciones desde las que fundamentan sus prácticas laborales-sociales que son, al fin y al cabo, los fundamentos teleológicos, metaprácticos íntimos y particulares de sus propias investigaciones. Su definición, características, antecedentes y la aplicación de esta estrategia en la investigación se describen en el capítulo 2 marco metodológico de la investigación. No obstante damos adelantamos las explicaciones justas aquí para mostrar el planteamiento de esta investigación desde esta estrategia metodológica: La Logotesis tiene por objetivo conocer y manifestar las líneas existenciales de una investigación desde la perspectiva de lo artístico docente investigador.

La palabra logos viene del griego λόγος (lôgos). Entre otras acepciones *logos* está relacionada con la idea de *razonamiento* y *discurso* asociadas fundamentalmente al campo de la filosofía. Logos se entiende como *discurso que da razón de las cosas*, lo que se traduce como *sentido*, *significado* y *propósito*. Desde esta última acepción, preguntarse por el *logos* de algo es preguntarse por el sentido o razón última de ello. Así, preguntarnos por el sentido de nuestros actos es preguntarnos por la razón del pensamiento y creencias que animan tales actos. Independientemente del área de aplicación de esta idea de *logos* como sentido, nos interesa sobre manera la idea de *sentido* como pilar base desde el que actuamos y construimos pensamientos y actos. Por eso, preguntarse por el *logos* de un trabajo de investigación significa indagar en el sentido último que da razón a tal estudio, es decir, consiste en manifestar cuáles son las líneas existenciales en que se apoya una tesis, de ahí que a tal manifestación la llamemos logo-tesis.

#### Manifiesto de esta logotesis

Una de las líneas de abordaje del tema de esta investigación desde la experiencia de artista-docente nace de la pregunta sobre cómo transitar de una actividad profesional, la práctica artística a la otra, la docente de arte. Tanto desde la posición de una actividad como desde la

otra, me he preguntado *para qué, para quién y por qué trabajo de verdad* desde estas actividades buscando encontrar un sentido común que unifique mi trabajo, mi persona, mi identidad.

A las 20:00 horas de cada día, y desde el año 2012, salta la notificación en mi móvil con el lema de “arte bueno y de calidad para todos y todas”. Me recuerda, (me recuerdo) a modo de mantra, el sentido que tienen para mí (y que busco dar) los trabajos que ejerzo desde entonces. Recojo en un único sentido común, mis intenciones e intentos del propio quehacer artístico y docente por muy diferentes y absolutizantes que estos si se piensan por separado y dicotómicamente.

De estos cuestionamientos y sus respuestas, y desde el propósito de hacer consciente el sentido o logos que le doy al arte y a su docencia, se manifiesta el pilar existencial que sostiene este trabajo: “Creo en un arte bueno y de calidad para todos y todas”. Este credo anuda fuertemente el trabajo desde cualquier ámbito del arte en el que haya de trabajar a pesar o gracias a sus diferentes funciones, problemas, acciones, actitudes, habilidades y esquemas conceptuales en los que se desarrolle. Une el ámbito de artista pintora, el de profesora de arte universitaria y posiblemente uno o varios ámbitos de lo artístico si así se diera el caso.

“Arte bueno y de calidad para todos y todas” es el propósito de desarrollar capacidades artísticas productivas, divulgativas, educativas, formativas y mediadoras al servicio del bien común del arte, con alumnado futuro maestro, con el colectivo de artistas y también con los de los no artistas.

No será aquí, en esta investigación, donde se desarrolle de forma seria a qué me refiero con “arte”, con “arte bueno”, con “arte de calidad” y qué concepto democratizador del arte sostiene la coletilla “para todos y todas”. Son cuestiones “grandes” que si se han de abordar seriamente excederían los límites de la tesis. No hay necesidad en este caso: estamos hablando de un “sentido” o un “credo” o un “mantra” que, si bien hago público, es personal y en nuestro caso sirve para direccionar (no tanto para definir conceptos) y observar hacia dónde, se encamina la investigación, en qué grado es coherente en propósitos, conceptos y acciones y si los resultados confirman el credo o no.

Esta Logotesis es el credo-deseo que da sentido a este trabajo. Sin este no existiría esta investigación. Con otro, habría surgido otra tesis, otros temas de trabajo, otros planteamientos y otra docencia.

### **1.6.3. Planteamiento ético. Rasgos deontológicos**

La universidad que pretende exaltar la investigación y devaluar la docencia y la formación del profesorado, vive en la ficción (Ortega y Gasset citado por Hortal, 2000, p. 70).

Cuando se inició esta investigación llevaba dos cursos ejerciendo como profesora de arte de *personas no especialistas en arte* tal como acostumbraba a decir en aquel momento, y de *futuros docentes de infantil y primaria*, tal como digo hoy, ocho años después. En todo caso, se trataba y se trata del ejercicio docente con personas que en general, ni “les tiene que gustar ni les tiene que atraer el arte” (Agirre, 2013), algo que como hemos visto, no nos debía extrañar visto el enclave en el que se (mal) educan o se (des) educan en artes: desde el dictado de las normas no explícitas del sistema oficial del arte y de su proceso histórico elitizador, desde la falta de una educación artística real y seria que se relaciona con las obras de arte y finalmente, desde una falta de asunción también de una educación estética formal depositada hoy por dejadez en manos de los efectos socializantes de fines estratégicos consumistas e instrumentalista.

Se trataba entonces y también hoy, de un alumnado distinto al de Bellas Artes. Es verdad que con este último me sentía obviamente más familiarizada, más naturalmente afín. Desde el inicio me costó mucho vislumbrar las necesidades inmediatas del arte para este alumnado de grado de educación, así como vislumbrar las maneras en que podría conectar con ellos a través de las obras de arte. Me costó mucho reconocer que presentaban grandes prejuicios hacia el arte en general y a sus obras en particular y sobre todo, me estaba constando hacerme una idea de que había de atender a tales prejuicios o el curso no tendría provecho alguno. Me faltaba la determinación para abordarlos pues sentía que personalmente no los había padecido nunca y me costaba ponerme en su lugar, entender la dinámica de la construcción del prejuicio para así tratar de deconstruirlos. Tarea, esta de atender a los prejuicios y deconstruirlos, que era muy diferente a lo que yo había entendido por formarse uno (una) en artes. En definitiva, me faltaban estrategias para abordar tales prejuicios para que finalmente pudieran conectar con lo artístico en su proceso como educadores. Con todo, esta investigación se inició desde la idea de que si iban a venir años de estudio, investigación y práctica, estos debían revertir en la mejora de la práctica docente cuanto menos, para comenzar, la propia.

Desde esta motivación, estaba y estoy hoy de acuerdo con Hortal y Martínez, deontólogos de la profesión universitaria, que sostienen que lo ético es mantener una buena relación entre las actividades de docencia y de investigación pues son estas las dos tareas principales de todo profesorado universitario, actividades que no deben ir desvinculadas ni descompasadas. Estos autores argumentan también en torno a la prevención que todo profesor universitario debe tener ante inercias tóxicas instaladas en nuestro sistema académico por las que en favor de la divulgación (la tercera y última tarea principal del profesorado universitario) se descuida la docencia del alumnado —sujeto central de la universidad y origen de la institución— para pasar al de la comunidad intelectual investigadora:

La universidad es una institución necesariamente docente, sin embargo, viene arrastrando desde hace bastante tiempo, una mentalidad según la cual, en ella se valora sobre todo la investigación, mientras que la docencia queda relegada a un segundo plano. Incluso despreciada por muchos profesores universitarios como si se tratara de una carga insostenible que distrae tiempos y energías con respecto a la actividad principal que sería la investigadora.” (Martínez Navarro, 2010, p. 245)

Para muchos profesores universitarios, la tarea investigadora “en ocasiones es un alibi para descuidar o darle menos importancia a la docencia, entre otras razones porque en el curriculum académico, se valora mucho la investigación y poco o casi nada, la docencia” (Hortal, 2000, p. 71). Cuando leí: “seamos intelectualmente honestos: ¿qué porcentaje de lo que enseñamos lo sabemos por haberlo investigado?” (Hortal, 2000, p. 71) tuve claro que investigar en la práctica docente por muy poco atractivo que me resultase era lo propio. Esta tesis busca tratar por tanto desde la humildad y honestidad, y tantas muchas veces desde la torpeza y el desacierto, de integrar la tarea investigadora con la docente como dos caras de la misma moneda de la acción universitaria profesional.

Con todo una de las premisas del carácter de la práctica docente que se desarrolla e investiga es partir del contexto natural y ordinario universitario y escolar por poca atractivo que este sea para una investigación.

Se ha querido que esta investigación sobre mediación artística desde el contexto de la práctica de la enseñanza artística lo sea desde el contexto natural cotidiano de los cursos oficiales tanto del universitario como del escolar. Por tanto, la investigación asume y se desarrolla bajo las limitaciones y las acotaciones tan incómodas y restringidas tantas veces de los programas, verificaciones y leyes curriculares de estos cursos. También asume el hábitat cotidiano de las aulas universitarias y escolares, así como la ratio corriente de su alumnado fijadas por las últimas leyes, contextos físicos y legales en absoluto atractivos.

Uno de los objetivos planteados es, como se ha señalado, aumentar el conocimiento de la mediación y de la enseñanza del arte y este especialmente, tal como se concibe hoy en el día a día, en los contextos formales. Se ha preferido no investigar sobre prácticas alternativas como talleres, proyectos de mediación informales, con grupos participantes de un número más reducido desde los que muy probablemente los resultados pedagógicos y de aprendizaje serían cualitativamente mejores, los artefactos más elaborados conceptual, técnicamente y sobre todo estéticamente, el ambiente de trabajo más agradable, y la consiguiente documentación fotográfica aportada más motivadora y visualmente atractiva que el que puedan reflejar las viejas aulas de arte de la universidad en las que trabajamos en las universidades de educación y las “mesas

de verde vómito<sup>21</sup> tan socorridas y homogeneizantes de las aulas de los centros escolares. Se ha optado sin embargo, investigar sobre la práctica ordinaria para comprobar qué se puede hacer, cómo se puede hacer y qué resultados puede ofrecer enseñar arte, más concretamente, mediar arte bajo el paraguas de la agraciada o desgraciada ordinaria realidad de modo que pueda servir a la docencia diaria y realista de profesores de arte de maestros en formación. Los medios de la investigación han sido los propios. No hay beca ni subvenciones por lo que se puede mostrar de nuevo la factibilidad para el profesorado mencionado.

## 1.7. Uso del lenguaje inclusivo y otras notas

### Uso del lenguaje inclusivo

Esta investigación parte de la experiencia directa con el alumnado de grado de maestro de Educación Infantil y Primaria. Los grupos de estos cursos están formados por un 80 a un 95% de mujeres frente a un 20 a 5% de hombres. El profesorado de este grado de la universidad en la que se contextualiza esta tesis utiliza el femenino como genérico en la *praxis* docente. Es decir, usa el “vosotras” para dirigirse al grupo, pues resulta extraño y lejano a la realidad decir “vosotros” cuando la mayoría de los rostros a quienes el profesorado se dirige lo son de mujeres. En la práctica, este uso de la lengua no nos ocasiona a alumnado y a profesorado, conflicto alguno. Los varones se saben incluidos en esta nomenclatura que alternamos de tanto en tanto con la del desdoble “vosotras y vosotros”.

El esquema de un mayor número de mujeres frente al de hombres se reproduce obviamente en el ámbito del profesorado activo de infantil y primaria. Tradicionalmente y también actualmente, el cuerpo, tendríamos que decir, de “maestros” lo es sobre todo de “maestras”.

Este uso que hacemos del lenguaje en la práctica del habla no es la que recomienda la Real Academia de la lengua española (RAE). La institución explica que “es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, “*los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones” (RAE, 2020). Sin embargo, como anunciamos, en la *praxis* concreta a la que nos

---

<sup>21</sup> Frase expresado por una conferenciante de las VII Jornadas internacionales de investigación en educación artística. Entornos para educar en artes, coordinadas por Amparo Alonso Sanz y Ricard Huerta Ramón el 29 de abril de 2016 para expresar como era el color del mobiliaria de las aulas de infantil y primaria de su centro.

referimos, esta recomendación resulta ortopédica y nos parece falta de realismo funcional, necesita ser interpretada y no surge de forma natural o sin extrañamiento.

Esta investigación basada en la práctica docente presenta narraciones, análisis y conclusiones de prácticas de sesiones de clases. Las personas implicadas en esta investigación nos encontramos ante el conflicto de reflejar la realidad lo más fielmente posible a como acontece en el aula y al mismo tiempo, hacerlo desde un uso del lenguaje que valore el principio de economía lingüística por el que la RAE argumenta la recomendación señalada que evita los desdobles.

El último informe de esta institución sobre *Sexismo lingüístico, femeninos de profesión y masculino genérico* (RAE, 2005) ofrece algunas alternativas al masculino genérico y expone los aspectos positivos de los desdoblamientos o duplicaciones de género tanto como los argumentos a favor del masculino genérico. Sin embargo, aun queriéndonos acoger en la redacción de esta investigación a estas alternativas y conociendo los argumentos a favor del masculino interpretado como neutro, estas no acaban de dar respuesta a nuestra voluntad de ajustarnos a la realidad que se vive porque invisibiliza la contingente cualidad de género.

La RAE da recomendaciones y no impone leyes<sup>22</sup> y formaliza la norma que surge del uso comúnmente aceptado y se impone a él (RAE, 2005). En este sentido son los hablantes quienes estamos buscando soluciones para poder hacer referencia a la realidad que vivimos y son quienes decidiremos a través de su uso qué fórmulas tienen éxito y cuáles no (Calero, 2003). Desde esta conciencia se han definido las siguientes pautas para la redacción de esta investigación en concreto:

En los textos de índole filosófica (teorías de arte, estética e interpretación) donde la realidad que se pretende representar es sobre todo conceptual y abstracta haremos uso del género masculino como neutro y evitaremos desdoblamientos. Cuando se describan ejemplos concretos en los que intervienen personas introduciremos algún desdoblamiento para recordar que en todo momento nos estamos refiriéndonos a ambos géneros en su uso neutro, tal como aconseja Caldero (2013).

En los apartados de contenidos sobre enseñanza artística en general, usaremos el género masculino como neutro. Realizaremos desdobles en tanto en cuanto describan situaciones en las que la mayoría de las personas implicadas son mujeres, siguiendo la recomendación que se acaba de señalar. Debemos apuntar aquí que son muchas las tesis, los artículos y en general los textos académicos del ámbito de la educación que acostumbran a usar el desdoble priorizando

---

<sup>22</sup> Su función consiste en gran medida en recoger y registrar el uso que hacen los hablantes (RAE, 2005)



la consideración de la pluralidad de género frente a la economía del uso lingüístico, como los de Acaso y López Fernández Cao.

Por último, en los textos que describen prácticas docentes concretas usaremos el femenino para referirnos a ambos géneros cuando el femenino sea mayoría, en favor de un sentido de verosimilitud a la realidad que se quiere reflejar y a la par, del principio de economía lingüística. Si en algún momento puntual es necesario hacer distinción entre hombres y mujeres, es decir, es necesario no usar el femenino como neutro, lo especificaremos y aclararemos.

El propio contexto discursivo y temático indicará el tipo de texto de entre los tres señalados en el que redactor y lector estaremos enmarcados y con este su pauta en el uso del lenguaje.

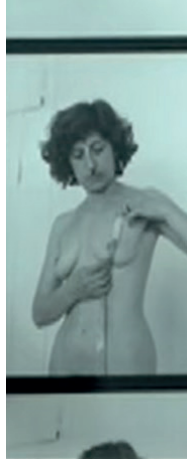
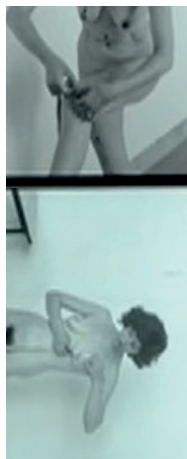
### **Uso del término obra de arte**

En este trabajo usaremos el término *obras de arte* o directamente obra para referirnos a aquello que tradicionalmente venimos llamando también *obra de arte*, pero también a todas aquellas acciones, performances, instalaciones, artefactos, trabajos y proyectos artísticos que no necesariamente se materializan únicamente en objetos físicos. Sería más apropiado referirnos a estas como *manifestaciones artísticas* que engloba el arte objetual y el que no lo es, tal como complace y aclara más a los y las agentes del mundo de la educación que no sin razón, relacionan el término *obra* como algo tradicional y a veces obsoleto, fuera de las manifestaciones artísticas contemporáneas. No obstante, nos ha parecido adecuado aclarar el concepto del término tradicional y utilizarlo como una convención que resulta operativa en nuestro contexto.



# Capítulo 2

## INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA EN MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN ARTES VISUALES



Extracto de la fotonovela *Obras de arte y niñ@s de primaria* durante una sesión en el IVAM dentro del proyecto *Arte Contemporáneo* de L'escola La Masía de Museos en Valencia, cuyo protagonista es el alumnado del curso de 2º de Primaria 2019-20.

## 2.1. Introducción y planteamiento de la metodología de investigación

Para la resolución de las preguntas de investigación y para despejar hipótesis nos hemos valido, al mismo tiempo que se ha generado, una metodología basada en artes (IBA) en su modalidad a/r/tográfica visual aplicada al campo de la mediación artística.

La A/r/tografía es una modalidad de la investigación basada en artes para el ámbito de la investigación educativa. Nacida en la primera década de los años dos mil, tiene su enfoque y fijación en la singularidad personal de los docentes de artes y en la confluencia de intereses artísticos, educativos e investigativos. Los y las profesoras de arte de docentes en formación son, en su mayoría, licenciados o graduados en Bellas Artes. Una buena parte de estos han tenido, no solo durante su formación, sino también posteriormente, una experiencia como especialistas y profesionales de las artes, habiendo generado obra y acciones artísticas propias. Se trata de personas que han funcionado y funcionan como artistas en alguna o varias disciplinas.

Además del enfoque a/r/tográfico de nuestra investigación, hemos de señalar el de su carácter contextual y práctico. La investigación que se presenta se sitúa dentro de una apertura temática y de estrategias metodológicas iniciada hace treinta años, cuando los temas que absolutizaban el panorama de investigación eran los del curriculum y la evaluación a partir de metodologías cuantitativas (AERA, 2001). La investigación que se presenta se centra concretamente en los temas del conocimiento práctico, la formación del profesorado como ámbito independiente de la didáctica en general y en las historias de vida de profesores y alumno/as. Como explica Agra en términos de Hargreaves, lo que actualmente ayuda a la comprensión en profundidad del modo en que se enseñan y se aprenden las artes no son tantas *certezas científicas* sino más bien las *certezas situadas*, aquellas “de las que se pueden extraer información sobre el contexto educativo inmediato y los temas que de él se derivan, a partir del conocimiento práctico de los profesores” (Agra, 2005, p. 129). Desde esta perspectiva, este estudio tiene un marcado carácter práctico y contextual.

Tal como se viene planteando desde el inicio del trabajo, el objetivo fundacional de esta investigación es el de procurar una mejora profesional en el campo de la mediación y docencia en artes. Tal y como apuntaba Eisner (1998) en *El ojo ilustrado*, si de verdad lo que se pretende es comprender y regenerar la propia práctica docente, se ha de tener muy en cuenta la atención a la singularidad contextual y personal de los y las profesoras para la observación de la cualidad de las prácticas docentes.

En nuestro caso, el proceso de formación de la agente en la acción docente que aquí coincide con la investigadora es considerado como contexto y materia de estudio de investigación. El

lugar del que parte la investigación de este proceso es el de la praxis docente de la materia de Didáctica de la Educación plástica y visual de la Educación primaria e infantil impartida en el Centro de formación Florida Universitaria de Catarroja en Valencia entre los cursos 2011-12 a 2018-2019 y el de la praxis de mediación de obras de arte para maestras en activo y para el curso de 2º de primaria de la escuela cooperativa La Masía en Museos, en Valencia, durante parte del curso 2019-20.

Un elemento situacional base de este proceso es el propio sujeto destinatario de la acción de la mediación y docencia: la persona *no especialista en artes*. Esta cobra un valor especial en este estudio. Se trata de un participante de la investigación, mediación y docencia de tipología especial: aquel que se caracteriza por no tener interés en ser artista. Este hecho se torna relevante para nuestra investigación del proceso de formación de la agente en la acción docente, en la medida en que no fue el caso de la investigadora cuando fue alumna universitaria y se formó en arte, y por tanto, esta, como docente, parte de una falta de referentes experienciales en este tipo concreto de formación artística. Por otra parte, nuestro destinatario no es solo una persona no especializada artes sino –y ya en términos positivos– aquella que se define por la voluntad de querer ser docente. El foco de interés de este alumnado con respecto al arte es otro bien distinto al que tienen quienes se forman para ser artistas, críticos y/o comisarios de arte. El maestro y la maestra en formación no parte de un interés prioritario por el arte por sus bienes intrínsecos, sino que su interés a nivel práctico, al menos, estriba, tan solo y en principio, en que lo ha de enseñar como materia. Desde este punto de vista y de acuerdo con Agirre (2005) a nuestros participantes de la investigación no les tiene por qué gustar desde un principio el arte.

En cuanto al aspecto de la práctica cabe señalar que tal como le ocurre al artista en relación a la producción artística que genera, la mejora de la práctica de la mediación del arte y su docencia se puede lograr en tanto que esta es abordada a través de su puesta en práctica. Cuando el centro de interés de la investigación recae en la acción docente, las teorizaciones y conceptualizaciones que se generan proceden de la necesidad de explicar sistemáticamente aquellas intuiciones y descubrimientos hallados durante la práctica de las sesiones. Lo mismo a la inversa: las teorías estudiadas lo son desde una mirada y perspectiva interpretativa de aplicación a la puesta en práctica.

A la atención de estos factores de la práctica y el contexto se ha planteado un *diseño emergente de investigación*. Como suele ocurrir en las investigaciones del campo de la educación, el diseño de la investigación no estaba totalmente definido desde un primer momento. Este se ha ido dibujando a partir del contacto con los sujetos estudiados y desde el contexto donde desarrolla su trabajo de modo que paso a paso, se ha ido a perfilando con más exactitud el problema de investigación, las hipótesis a demostrar y la metodología a aplicar (Ortega-Rodas, 2005).

En los apartados que continúan se desarrolla del apartado 2.2. al 2.6.: la definición del enfoque metodológico en general y sus fundamentos epistemológicos, las metodologías dentro de este enfoque que enmarcan la metodología de investigación (sus orígenes históricos y disciplinares, los principales autores y artistas que las generan y usan, los temas o problemas que atienden estas metodologías y sus características principales). Estos apartados en su conjunto apuntan además, a una justificación de la adecuación del enfoque metodológico seleccionado para la indagación y resolución de los problemas y consecución de los objetivos de esta investigación. Esta justificación se resolverá más definitivamente en los apartados siguientes del 2.7. al 2.11. Esto será especialmente en el 2.7. en el que se da cuenta de una propuesta metodológica para la investigación. En los siguientes apartados se describen las tesis referentes de las que hemos partido, los procesos y fases llevados a cabo, los colectivos participantes, las técnicas e instrumentos específicos de observación y recogida de datos así como los de elaboración y análisis de los mismos.

## **2.2. Metodología cualitativa y ¿artística? Fundamentos epistemológicos**

La modalidad metodológica de la A/r/tografía surge dentro de la Investigación basada en Artes bajo el paraguas del sistema metodológico cualitativo. No obstante, esta deriva artística dentro del sistema, comienza a estudiarse desde hace una década como un posible sistema distinto a la par que codependiente de las metodologías cualitativas y cuantitativas (Viadel y Roldán, 2019).

A finales del siglo XX los límites del positivismo en investigación de los campos de las sociales, las artes y lo cultural eran evidentes y dejaban claro que los métodos de las ciencias exactas para la investigación social, educativa y artística no podían ser tomados como único criterio para la producción y formas de circulación de conocimiento tal como hasta el momento se había hecho. Fue en las décadas de los años los ochenta y noventa cuando la metodología cuantitativa prolifera en las investigaciones de Ciencias Sociales y Humanidades y fueron las dos grandes tendencias metodológicas, la cuantitativa, más tradicional, y la cualitativa, más efervescente, que servían para clasificar la emergencia metodológica: los enfoques cuantitativos median con exactitud las variables en un experimento, y los enfoques cualitativos comprendían en profundidad los procesos en su contexto natural. En el ámbito educativo, y al amparo de la emergencia de los nuevos temas de investigación distintos a los del currículum y la evaluación del campo de las Ciencias Educativas, fue cuando se desarrollaron las múltiples modalidades y métodos cualitativos de investigación que hoy se encuentra asumidos. En esos momentos para un investigador el dilema estaba en investigar con test y números o bien con entrevistas y palabras (Viadel y Roldán, 2019).

A continuación, explicamos los fundamentos epistemológicos del sistema cualitativo, sus presupuestos sobre el conocimiento humano y la forma de construcción del pensamiento. Se explicarán también las características principales de las metodologías cualitativas.

### 2.2.1. Metodología cualitativa

La investigación cualitativa es definida por Sandín como “la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 276).

La metodología cualitativa se distingue fundamentalmente de la cuantitativa por la forma de acercarse al objeto de estudio de la que parte. Las Ciencias Humanas se plantean la cuestión de cómo somos los seres humanos, las ciencias naturales se plantean cómo es el mundo. Las primeras se preguntan por las personas, por sus grupos y por uno mismo, y las segundas se preguntan por las cosas de nuestro alrededor. La cuestión de las Ciencias Sociales y Humanidades es *quién es*, mientras que las Ciencias de la Naturaleza se pregunta por *qué es* (Viadel, 2005, p. 232).

La Ciencias Sociales y Humanas buscan comprender al ser humano mismo y para ello buscará métodos que se hagan preguntas y busquen respuestas sobre nosotros mismos. Es por eso por lo que la metodología cualitativa está centrada en el diálogo ya que la mejor manera de conocer a alguien es hablando con esa persona:

cuando queremos averiguar algo de alguna cosa hacemos un experimento, por trivial que sea: lo sopesamos, lo usamos, lo probamos, etc. Cuando queremos averiguar algo de una persona lo más sencillo es ponernos a hablar con ella. Las metodologías de investigación cualitativa son formas refinadas de diálogo con otras personas para lograr entenderlas e interpretarlas en profundidad” (Viadel, 2005, p.231).

Desde este mismo sentido, otros autores dirán que la pretensión de la metodología cualitativa es *hacer hablar* a la realidad investigada para así poder conocerla, comprenderla e interpretarla (Hernández, 2005).

Además, la investigación cualitativa no solo *hace hablar* a la realidad y *dialoga* con ella, sino que además *crea* la crea a través de su interacción con ella de donde extrae y analiza datos para comprenderla (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 330). Al respecto, estamos de acuerdo con los autores citados cuando afirman que:



el enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetivas como intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento, desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma” (2004, p. 330).

Para *hacer hablar, dialogar, crear y construir* realidad, la investigación cualitativa ha desarrollado unas formas específicas de acercarse a sus objetos (que son sujetos) de estudio, involucrarse en el contexto de los investigados, y relacionarse y establecer funciones entre los participantes. Por eso, la metodología cualitativa interactúa con la realidad que quiere comprender. Su manera de acercarse a ella es desde dentro, hecho que proporciona unas visiones y perspectivas de la realidad distintas a las que tenemos cuando nos situamos a distancia (como en el caso de la metodología cuantitativa):

El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente. Por ello busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y actitudes” (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 275).

Por otra parte, y en relación también al contexto, los investigadores cualitativos entienden la realidad de forma holística. Observan el contexto en su forma natural atendiendo a sus diferentes ángulos y perspectivas (Sandín citado por Dorio, Sabariego, y Massot, 2004).

A partir de estos presupuestos se comprende que una de las características principales de la metodología cualitativa sea considerar a las personas integrantes de *la realidad* como participantes activos de la investigación. Una de las finalidades de la investigación cualitativa es “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger” (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 278). Para el investigador cualitativo solo convirtiendo a las personas investigadas en actores y actrices de sus propias vidas “podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio” (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 278). En este sentido, la investigación cualitativa tiende a indagar a partir de la propia subjetividad. Se trata de un proceso desde “la observación participante del investigador/a hacia la observación de la participación” (Viadel, 2005, p. 248) en el que el o la investigadora tiene el papel de interpretar, comprender y en ocasiones, como decimos, transformar y crear la realidad a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas de la investigación (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004).

La persona que investiga informa de los descubrimientos del contexto investigado utilizando un lenguaje metafórico y conceptual. Hará uso entonces de la descripción y la narración que tiende al lenguaje literario. La idea es que “el investigador *dibuje* una realidad y la forma de hacer de sus integrantes” (Dorio, Sabariego, y Massot, 2004, p. 278).

Para concluir, la investigación de tipo cualitativo busca la riqueza y la complejidad de los detalles descriptivos antes que crear generalizaciones abstractas propias de las pretensiones de las metodologías cuantitativas. Las primeras resultan de interés cuando lo que se pretende es comprender procesos antes que medir resultados, lo que es más propio de la segunda (Viadel, 2005).

A este respecto, ante el abordaje de un diseño metodológico para una investigación, el profesor Elliot Eisner recomienda que nos hagamos una idea previa del tipo de resultados que queremos obtener:

Las formas oficialmente admitidas de presentación y representación de datos en investigación educativa condicionan y llegan a determinar el conjunto del proceso de investigación. Si al final del proceso de investigación hay que presentar un gráfico estadístico nos afanaremos en obtener unas puntuaciones, unos números, que nos permitan después trazar una línea en un eje de coordenadas. Si lo que se va a representar al final del proceso de investigación son series de fotografías en blanco y negro, tendremos que estar mucho más atentos a la luz que hay en el aula” (Eisner citado por Viadel, 2005, p. 252).

Las metodologías cualitativas no han llegado a normativizarse de forma tan rigurosa como las cuantitativas de mayor tradición que las primeras. No obstante, son proclives al uso de términos clave y formas de escritura que sirven como señas de identidad e identificación metodológica. Por ejemplo, en la redacción del informe de investigación las metodologías cuantitativas usan la palabra *investigación* (research) mientras que las cualitativas prefieren *indagación* (inquirir); las primeras partirán de *hipótesis* y llamarán *sujetos* de la investigación a las personas de las que se han obtenidos los datos empíricos en los experimentos, mientras que las segundas partirán de *preguntas de investigación* y se refieren a esas personas como *participantes* o *colaboradores*; las investigaciones cuantitativas llegarán a *conclusiones* mientras que las cualitativas a *resultados* (outcomes) o a *representaciones* (renderings) (Leavy, 2017, citado por Viadel, 2019).

Las metodologías cualitativas se han llamado coloquialmente métodos de investigación *no-científicos* donde la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto o sujetos investigados, se diluye. Aquí la noción de investigación y la forma de abordarla se hace más amplia: la noción de investigación a la sola investigación científica queda limitada ya que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes como son los que tienen que ver con

las maneras de dotar de significados a las actuaciones y experiencias de los seres humanos. En este sentido, un contexto escolar por ejemplo, nada tiene que ver con un laboratorio (Abad, 2009).

### 2.2.2. ¿Metodología artística?

Aun con todo el diversísimo desarrollo de las modalidades y los métodos de la metodología cualitativa en los distintos ámbitos de las Ciencias Sociales, hoy y desde hace un par de décadas, la pertinencia o no de decantarse por el enfoque cuantitativo, el cualitativo o ambos, puede dejarse a un lado en favor de la emergencia y desarrollo de un nuevo enfoque, también cualitativo pero diferenciado de este: el artístico. Algunos de los autores que comenzaron fundamentando este enfoque son, según Mesías-Lema (2012, p.39): Sullivan, Eisner, Barone, Diamond y Mullen, Bamford, Irwin, Cosson, Springgay, McNiff, Agra, Viadel, Hernández, Bresler, Cahnmann-Taylor y Siegesmund, Hickman, Butler-Kisber. Este enfoque cuestiona las formas hegemónicas de la investigación basadas en la aplicación de procedimientos que *hacen hablar* a la realidad, así como a las formas de dar cuenta de sus fenómenos, experiencias y resultados de investigación en favor de la utilización de procedimientos artísticos (visuales, literarios, musicales, performativos, etc.) que pueden ofrecer resultados de otra naturaleza. Los métodos que buscan respuestas sobre las cualidades artísticas de la realidad que se investiga, aprovecha los conocimientos profesionales de las diferentes especialidades artísticas (arquitectura, danza, etc.) tanto para el planteamiento y la definición de los problemas como para la demostración de las conclusiones y la presentación de los resultados finales (Viadel, 2011). El enfoque artístico dentro del campo de la investigación educativa, podría estar dentro o haberse desarrollado en paralelo, al llamado *posicionamiento poscualitativo* que apuesta por un estilo más rizomático que, en palabras de Aberasturi (2020), “explora nuevas formas comunicativas con las audiencias, para conseguir, con la presentación de diferentes ensamblajes, implicar a las posibles lectoras y lectores como participantes activos en la búsqueda del sentido del texto y compartir lo que esta apuesta ontológica nos permite pensar de nuestro compromiso narrativo deconstructivo, democrático y decolonial” (p.133).

Los orígenes de esta deriva en la investigación educativa están en el acercamiento de las Ciencias Sociales a los discursos filosóficos, literarios y artísticos que surgieron a partir de la segunda mitad de siglo XX como una forma más realista de explorar la complejidad social del mundo contemporáneo. Estos discursos estaban influenciados a su vez por las corrientes feministas, fenomenológicas, etnográficas y críticas (Janesick, 2003 citado por Mesías-Lema, p.39). De la inadecuación de los discursos tradicionales para alcanzar las especificidades de las artes surge la Arts Based Research en inglés (ABR), la Pesquisa Baseada em Artes en portugués (PBA) o la Investigación Basada en Artes en español (la IBA). A su vez, esta emerge de las preocupaciones de la Investigación de la educación artística: Arts Based Educational Research, Pesquisa Educativa baseada em Artes o la Investigación Educativa basada en Artes (ABER, PEBA y IEBA,

respectivamente) como nuevas formas de expresión académica (Dias, 2013a). Otros términos equivalentes al más extendido de la IBA son entre otros, Artful Inquiry (Indagación Artística), Art Crafted Research (Investigación que usa Habilidades Artísticas), Arts-Informed Research (Investigación participada de las artes), (Mesías-Lema, 2012).

Los orígenes de estas investigaciones creativas para describir el papel y la práctica de los investigadores en instituciones y contextos educativos están en los trabajos del profesor de artes, artista e investigador en educación artística Elliot Eisner a partir de 1970 y luego también de Greene entre otros, a partir de 1975, ambos desde los cursos de Stanford University en la década de los años 70-80 (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis citados por Irwin, 2013b). Es en 1993 cuando Elliot Eisner planteó en el discurso inaugural del *Congreso de la Sociedad Americana de la Investigación Educativa*, el tema de la exploración de las formas artísticas de investigar al tomar en consideración a estas como formas a través de las cuales las personas llegamos a saber aspectos del mundo y de nosotros mismos como seres humanos. Según el profesor de artes, para que las personas veamos y comprendamos cuestiones y acontecimientos importantes utilizamos la literatura, el cine, la poesía y el video, que además son formas a través de las cuales lo que sabemos se hace público, es decir, formas en definitiva de enseñar, de comprender y de mostrar, comunicar, documentar y publicar un tipo de comprensión. Por tanto, plantear e investigar la educación artística, la educación en general y otras áreas de conocimiento desde las herramientas y los procesos artísticos se presentaba como algo posible y plausible. Eisner sostuvo sus ideas a través de un largo debate con Howard Gardner a través de conferencias y artículos. El debate sobre si una obra de ficción como una novela podría presentarse como discurso o conferencia duró años. Fue en los años de 1994 a 2004 cuando tiene lugar un fuerte crecimiento de las formas de investigación basada en artes a través de narrativas, autobiografías, etnografías performativas, lecturas teatrales, investigaciones poéticas, autoetnografías. Treinta años más tarde el planteamiento de Eisner es una realidad y la idea de un sistema metodológico de investigación artístico, diferente al cuantitativo y al cualitativo está sobre la mesa: “La Investigación basada en Artes era, y es, un intento de utilizar las formas de pensamiento y las formas de representación que proporcionan las artes como medios a través de las cuales el mundo puede ser comprendido (Barone y Eisner, 2012, p. XI).

Uno de los grupos de investigación que abogan y tratan de fundamentar epistemológicamente un sistema metodológico artístico es el de la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada y su especialidad en educación artística. Para Viadel (2005) las únicas formas de investigar no son dos, la cualitativa y la cuantitativa, tal como muestran la mayoría de manuales de investigación sino tres: la cuantitativo-científica, la cualitativo-humanística y la artística. La forma de cada una de ellas y su interrelación queda representada por un gráfico que es una circunferencia dividida en tres partes iguales triangulares. Cada forma es una familia metodológica de investigación en educación: la cuantitativa, la cualitativa y la artística.



Modelo tripartito de las tres familias de metodologías de investigación en educación: *cuantitativa, cualitativa y Artística* (Viadel, 2005, p.229).

Este nuevo enfoque vendría de una epistemología de la metodología de Investigación Basada en las Artes como cruce entre metodologías cualitativas de las Ciencias Sociales y Humanas con las disciplinas artísticas aplicada a ámbitos investigativos. De esta forma las modalidades metodológicas y los distintos métodos resultantes son múltiples y se encuentran diversificadísimos.

Con todo, se ha de señalar en primer lugar, que la deriva artística de la metodología cualitativa hacia los métodos y procesos de las artes ha hecho crecer el número de cauces metodológicos, de métodos, estrategias e instrumentos para la investigación tal que ha provocado un *eclecticismo metodológico* en el que “cualquier estrategia, enfoque o técnica de investigación puede arrojar resultados interesantes sobre diferentes problemas” (Viadel, 2005, p.226). En segundo lugar, que la metodología de Investigación basada en Artes en educación en particular, y en el resto de las ramas de las Ciencias Humanas y Sociales en general, se ha convertido en las tres últimas décadas, en un laberinto terminológico y epistemológico y no hay ningún síntoma que indique que esta tendencia vaya a cambiar (Viadel, 2019). En último lugar, que la metodología artística como gran sistema metodológico se halla en una emergencia en investigación. Concluyentemente, mientras acontece o no su consolidación (que solo su uso y el tiempo aclarará), lo que hoy tenemos por seguro es el hecho de encontrarnos en tal *encrucijada metodológica* (Mesías-Lema, 2012), que estamos instados a comprometernos en la apuesta por este nuevo enfoque.

## **2.3. Investigación basada en Artes e Investigación Educativa basada en Artes**

El artístico como sistema metodológico de investigación tendría su justificación epistemológica el mismo origen que la metodología de Investigación Basada en las Artes. Esta, a nivel práctico metodológico, es el resultado del cruce entre metodologías cualitativas de las Ciencias Sociales y Humanas con las disciplinas artísticas aplicada a ámbitos investigativos. A continuación, se describe qué es la metodología de Investigación basada en Artes, la metodología de Investigación Educativa basada en Artes y su relación con las creaciones artísticas.

### **2.3.1. Investigación basada en Artes**

Como se viene avanzando, la Investigación basada en Artes propone una aproximación y apertura desde la investigación científica cualitativa hacia la creación artística para usar sus formas, conocimientos y saberes. Las formas de representación de las artes no son otras que las propias de los lenguajes artísticos y es precisamente debido a esta incursión de los lenguajes de las artes en los procesos de investigación, que la metodología de IBA se define por la presencia de ciertas cualidades estéticas o factores del diseño que empapan el proceso y *el texto* o narrativa de la investigación. Esta experiencia estética que aportan las investigaciones desde la metodología de IBA compensa las limitaciones de la racionalidad de la filosofía y el discurso crítico de las metodologías tradicionales (Bauer, 1999, citado por Viadel y Roldán, 2019, p. 886).

Según los estudios de Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, y Grauer (2013) es entre 1990 y 1993 cuando la IBA, PBA o ABR son aceptadas por la academia en las Ciencias Sociales. Esta nace en el contexto de la investigación de educación artística y años más tarde se extenderá su uso a otros campos como la medicina, el comercio, las ciencias y la ingeniería, y en general a toda disciplina que quisiera usar el arte como metodología.

Para los investigadores en el campo de la educación esta deriva estética no resultaba extraña, especialmente a nivel textual. Los primeros textos publicados sobre Investigación basada en Artes en este terreno ponían como referentes las investigaciones con un énfasis estético en el natural desarrollo de algunas formas de escritura hacía un uso literario propias de las entrevistas, de las historias de vida o de los estudios de casos (Barone y Eisner, 1997).

Aunque en un primer momento abrazar directamente las propuestas artísticas en una investigación podía ser únicamente cuestión de énfasis, pronto Eisner y Barone dieron razón del profundo cambio de perspectiva que implicaba su aplicación en las investigaciones. Dos elementos básicos distinguían las metodologías cuantitativas y cualitativas tradicionales de la metodología de Investigación basada en Artes. El primer cambio lo denominaron *mejora de*

*perspectivas* (enhancement of perspectives). Este supone una importantísima transformación de los objetivos o propósitos que debe perseguir la investigación:

Tradicionalmente, los enfoques cuantitativos y cualitativos pretenden llegar a hallazgos válidos, fiables, verdaderos y objetivos, que explican y hacen predicciones contrastables sobre los acontecimientos que se investigan. Pero el objetivo de la Investigación basada en Artes, no sería tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de verlos o de comprenderlos. En lugar de llegar a conclusiones que cierran un problema lo que se buscaría es abrir nuevas *conversaciones* —este va a ser un término identificativo muy recurrente en Investigación Basada en Artes—, más amplias y profundas, sobre el tema investigado. En síntesis, el propósito final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas que a través de otras metodologías quedarían sin ser enunciadas (Viadel y Roldán, 2019, p.885).

El segundo viene enmarcado por el término *concepto paraguas* (umbrella concept). La IBA no prescribe un procedimiento específico para producir un resultado, sino que está abierto a una gran variedad de aproximaciones y enfoques. De nuevo, en palabras de Viadel y Roldán:

Las metodologías cuantitativas y cualitativas son abiertamente prescriptivas e indican con toda claridad qué y qué no y cuándo debe de hacerse esto o lo otro en una investigación. Las normas y requisitos para un estudio longitudinal o transversal, para un enfoque *pre-test- post-test* o para un estudio de casos son suficientemente claras, concretas y casi siempre replicables. En cambio, la Investigación basada en Artes es un territorio abierto a muy diferentes enfoques, procesos, técnicas y resultados (Viadel, 2019, p.886).

Para Viadel y Roldan, especialistas en IBA en el campo de la educación, las demás características de la IBA se derivan de estos dos cambios conceptuales:

Las cualidades propias de la creación artística pero completamente desterradas de la investigación, se convierten en definitorias de los enfoques de investigación basados en las artes. Un informe de investigación puede ser evocativo, imaginativo, expresivo, empático y metafórico, y puede estar escrito de manera que no haya un significado exactamente literal de los resultados porque lo que se busca es provocar una nueva experiencia, una nueva forma de experimentar y de comprender el problema. Por eso el informe de investigación puede combinar diferentes niveles y usos tanto del lenguaje escrito como de la visual: el formalismo académico puede entremezclarse con expresiones y frases que usa realmente el alumnado cuando hablan entre ellos y ellas o el profesorado en sus conversaciones privadas (frases coloquiales, incluso

vulgarismos o argot). Visualmente, el informe de investigación puede incluir imágenes *vernaculares* (Vernacular Photography), tales como fotos familiares, fotos de aficionados y fotos turísticas (Viadel y Roldán, 2019, p.886).

En sus tres décadas de existencia las aportaciones metodológicas decisivas en Investigación basada en Artes se han producido principalmente en cuatro ámbitos: uno, en la fundamentación epistemológica de cómo las artes son un conocimiento útil para la investigación en Ciencias Humanas y Sociales; dos, en la exploración de las posibilidades que proponen las diferentes especialidades artísticas (artes visuales, danza, instalaciones, música, novela, performance, poesía, teatro, vídeo, etc.); tres, en las adaptaciones según diferentes disciplinas académicas (antropología, deporte, economía, educación, enfermería, historia del arte, psicología, trabajo social, etc.); y cuatro, en la fusión entre las especialidades artísticas y las diferentes estrategias cualitativas por ejemplo, la auto-etnografía videográfica y el estudio de casos basados en la novela gráfica, la hermenéutica visual, etc (Viadel y Roldán, 2019).

### **2.3.2. Investigación Educativa basada en Artes. Tesis referentes**

La diferencia entre la Investigación Basada en Artes y la Investigación Educativa Basada en artes está, como se intuye a partir de su término, en el campo de aplicación. La IBA se aplica a muchos campos del conocimiento: psicología, enfermería, economía, etc, la IEBA es la aplicación de esta metodología al terreno de la educación. No obstante, conviene aclarar que la relación entre la IBA y la IEBA es especialmente estrecha debido a que fue desde el área de la investigación educativa y más en concreto desde el de la educación en artes, desde la que surge la IBA. Tal como se ha apuntado en apartados anteriores. el profesor investigador y presidente de la Sociedad Americana de la Investigación Educativa (AERA) Elliot Eisner, fue quien dio el aval institucional de esta nueva modalidad investigativa de la IBA en en el discurso inaugural del *Congreso de la Sociedad Americana de la "Investigación Educativa"* (el entrecomillado es nuestro) de 1993 y, aunque uno de los primeros libros en el que se aplica una IBA es el del manual de Shaun McNiff en 1998 del ámbito de la arteterapia (Viadel, 2005, p. 249) fue un año antes cuando se publicó el primer manual de investigación educativa basada en artes con el título *Métodos complementarios de investigación en educación* en el que Barone (especialista en la *narrativa en investigación educativa*) y Eisner (profesor de educación artística) describen la incipiente Investigación Educativa basada en Artes (Viadel, 2005, p. 249). Por otra, desde 2005 la asociación profesional más importante de la Investigación basada en Artes pertenece al ámbito de la investigación en educación por el grupo constituido en el seno de la Asociación Americana de Investigación Educativa (<http://www.usd.edu/aber/>) (Viadel, 2005, p. 250).

En cuanto a la relación entre la IBA y la IEBA conviene aclarar que el enfoque metodológico de la IBA no viene tanto del desarrollo de la Investigación Artística (del mundo de los artistas y las Bellas Artes) como del de las Ciencias Sociales y Humanidades y está estrechamente



concatenado al giro narrativo en investigación (Mesías-Lema, 2012). Con los antecedentes del giro narrativo en los años 60-70, y el entrecruzamiento con otras formas de pensamiento investigativo, es en los años 90 cuando el concepto de investigación basada en artes comienza a abrirse paso en los círculos académicos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales, como una de las líneas más novedosas y arriesgadas de investigación dentro de las metodologías cualitativas (Viadel, 2005).

Aclarado su contexto origen, explicamos que las ideas base de la IEBA son las mismas que las de la IBA extrapoladas al campo de la enseñanza. La IEBA coincide con los factores epistemológicos y estéticos de la IBA:

- El cuestionamiento de las formas de investigar hasta ahora dominantes (limitadas por el estudio al mundo y a sus gentes desde perspectivas solo objetivas).
- El intento de vincular *lo que se dice con él como se dice* haciendo uso de lenguajes no solo narrativos escritos sino también artísticos, es decir, con imágenes o representaciones artísticas visuales, performativas, musicales, etc. como elementos esenciales de la representación de las experiencias de los sujetos (Hernández, 2008).

Además, cuenta con un factor tautológico: “en toda actividad artística hay un propósito investigador, al mismo tiempo que presenta una finalidad pedagógica, en el sentido de que construye y proyecta representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse” (Hernández, 2008).

Las novedades que aporta el abordaje desde la dimensión estética en las investigaciones de educación son:

- La posibilidad de mostrar un *paisaje* como si fuera visto por primera vez.
- La comprensión desde la empatía por parte de los lectores (Hernández, 2008, p.95).
- La implicación de este último a contar y a interpretar la obra de investigación, es decir, a hacer la suya la incorporación y el acento sobre los lectores es una de las grandes novedades de esta metodología de la IEBA.

Los cuatro rasgos distintivos de la IEBA según Viadel (2005, p.250) son los siguientes:

- 1- Se vacía y se enfatizan las cualidades estéticas de las formas de representación para la presentación de los resultados, lo que conduce a recuperar el concepto clásico de concordancia entre formas y contenido.
- 2- Se abre nuevas posibilidades a formas multimedia de red de presentación de los resultados, en donde se combinan imágenes, textos, sonidos, etc. Por ejemplo, una

entrevista puede presentarse en el informe final de investigación con un diálogo entre dos personas, y se puede presentar en un congreso como si se tratara de un texto teatral en el que varias personas representan los papeles que corresponden a las diferentes voces que recoge el texto.

- 3- La investigación se hace más sensible a las cualidades sensoriales de los fenómenos y situaciones educativas que se estudian.
- 4- Se promueve el modo innovador de descubrimiento indagación sobre los procesos educativos.

Además, los distintos métodos de la IEBA se definen y se van configurando como no podía ser de otra manera, según sea la disciplina artística desde la que se investiga, tanto si es para recabar datos, analizarlos o presentar las realidades investigadas o como si es para las tres cosas a la vez. La IEBA explora formas alternativas de investigación, presentación y representación desde las formas de arte del teatro leído, poesía, ficción, artes visuales, música, danza, etc.

Con respecto a este tema de las disciplinas artísticas, se ha de tener en cuenta que las formas de representación de datos que propone la IEBA no son formas nuevas en sí mismas, sino que tienen su propia tradición en la historia de sus disciplinas. Lo que sí es nuevo es el contexto en el que se aplica y su propósito, el de la investigación. Por otra parte, otro hecho a tener en cuenta es el de la razón por la que se abandona el uso proposicional y denotativo del lenguaje verbal a favor de otros lenguajes en este tipo de investigación. Es precisamente, el uso connotativo de los lenguajes el que hace posible que, por ejemplo, una poesía llegue a donde no llegan las palabras por sí mismas. La connotación es un valor y un factor evaluador en la IEBA (Mesías-Lema, 2012).

Hace casi veinte años Viadel (2005, p. 253) enumeró las ventajas y los inconvenientes base de la IEBA. Estas aún continúan vigentes. Las ventajas son:

- *Iluminación y empatía.* Se amplía el conocimiento porque aparecen nuevos modos de representar la experiencia. Se busca iluminar, no oscurecer, el mensaje.
- *Autenticidad y sensación de realidad.* Se propicia un sentido de particularidad que las ideas abstractas no pueden conseguir. Reconocemos personajes individuales y lugares concretos a través de sus cualidades distintivas. La sensación de realidad y la sensación de autenticidad son siempre convenientes en investigación.

- *Atención a la complejidad.* El material presentado es más educativo y connotativo que denotativo, lo cual invita a prestar atención a la complejidad inherente a las situaciones de aprendizaje y analizarlas con mayor profundidad.
- *Incremento de la diversidad de preguntas.* Todo instrumento de investigación propicia nuevos datos y facilita que nos intereseamos por nuevos acontecimientos.
- *Amplía las actitudes investigadoras de algunas personas.* No todas las personas que se dedican a la investigación educativa se sienten confortables con las estadísticas o con el lenguaje verbal. En la medida en que se amplían las nuevas formas de (re)presentación y los nuevos modos del lenguaje, aumenta la diversificación de la comunidad investigadora sobre educación.

Aunque las investigaciones educativas basadas en artes han proliferado de forma muy rápida y natural dentro del mundo académico, las dificultades en su uso pueden encontrarse en los mismos puntos con los que nos encontrábamos hace más de quince años: ambigüedad, inseguridad, y dificultades de publicación en los sistemas tradicionales: los lenguajes tradicionales de investigación pretenden reducir al máximo la ambigüedad de la interpretación de los datos y de las conclusiones, mediante afirmaciones negaciones las más claras posibles; por el contrario, las imágenes, relatos o los mapas aumentan la ambigüedad, más cuanto mayor es su factor connotativo. Esto, en realidad, no tiene por qué ser necesariamente negativo, *¿Cuánta exactitud y precisión es necesaria en los problemas educativos?* (Viadel, 2005, p.253). No obstante, produce inseguridad ante su uso pues los cambios y transformaciones, tanto formales como conceptuales que propone son radicales, vienen de la raíz, por lo que muchas personas de la comunidad investigadora en educación se pueden sentir inseguras en unas formas de hacer e investigar desde el que no han crecido. Finalmente, los formatos tradicionales en investigación no siempre se ajustan a los formatos de los distintos lenguajes artísticos de (re)presentación. No solemos realizar artículos o tesis doctorales, por ejemplo, que sean performance, compaición fotográficas, una pintura, etc.

El uso todavía experimental o cuanto menos, falta de tradición, de esta metodología, ha generado malas prácticas que conviene considerar para poder ser evitadas en nuestras investigaciones. Para Fernando Hernández (2008, p.113) en ocasiones ocurre que:

- La idea está poco fundamentada teóricamente, lo que hace que en ocasiones se plantea de una manera ingenua o se convierte en vehículo de un evidente narcisismo.
- El trabajo puede terminar no siendo ni una buena investigación ni un buen ejemplo de arte.
- Los investigadores que se adscriben a la IBA no realizan suficientes conexiones con las disciplinas (artística, sociales, educativas terapéutica) a las que hacen referencia.

- Los investigadores no comunican de manera adecuada los resultados de su investigación, anclados en la idea de que las imágenes o los textos pueden hablar por sí mismos.

### **2.3.3. Contextos académicos de Investigación Educativa basada en Artes**

A continuación, señalamos publicaciones y centros de Investigación Educativa basada en Artes así como ejemplos de investigaciones educativas basadas en artes que son referentes en esta investigación.

Tal como se ha indicado, la Asociación Americana de Educación (AERI) es la pionera en IEBA. Por su parte, las comunidades de a/r/tógrafos de la universidad británica de Columbia, Canadá, son quienes más se han centrado en la investigación y aplicación de metodologías de Investigación basadas en Artes. Más abajo desarrollamos qué es y qué se propone la A/r/tografía. Aquí tan solo indicamos que en el portal web de esta comunidad, podemos encontrar una bibliografía exhaustiva y amplia al respecto de la IEBA (<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/> (en Resources/ABER bibliography)).

La brecha abierta por la Metodología Artística y la Investigación basada en Artes sobre la cualitativa es investigada en España desde hace dos décadas, sobre todo, por el equipo de investigación de Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldan desde la Universidad de Granada, y por Fernando Hernández desde el grupo de investigación Esbrina de Cataluña. Sin embargo, son muchas las universidades y los investigadores particulares que teorizan también sobre esta y, sobre todo, que la aplican en sus trabajos de investigación.

En 2017 el grupo de Granada publica *Ideas Visuales. Investigación basada en artes e investigación artística* como muestra de los resultados del proyecto de Investigación de Desarrollo e Innovación del Ministerio de Económica y Competitividad del Gobierno de España, donde se van consolidando las líneas abiertas de metodologías de Investigación basadas en Artes, sobre todo las que llaman basada en las Artes Visuales a partir del desarrollo de nuevos conceptos, técnicas e instrumentos de investigación en Educación Artística. En este proyecto han estudiado los trabajos de investigación (TFMs, TFGs, tesis...) de metodologías basadas en artes visuales (IBAV, una modalidad e la Investigación basada en Artes) publicados en su universidad, y han definido las formalidades de los instrumentos de la IBAV a partir de la extrapolación de las normativas APA a este terreno (citas visuales, hipótesis visuales, marcos teóricos con estrategias visuales, etc).



De izquierda a derecha: Fragmento de los Fotodiálogos realizados por el alumnado de Master de Educación de las facultad de Bellas Artes de los cursos 2008-9 a 2010-11 del Grado de Educación de la Universidad de Granada. <http://www.dialogodeimagenes.org/1011/fotodialogues> . Comentario Visual. Genet, R. (2016). *Abuelos*. Media Visual compuesta a partir de dos fotografías digitales de Baltar, E. de la tesis doctoral *Ciudad y educación artística en la formación inicial del profesorado: una investigación educativa basada en las artes visuales* de Ralaele Genet Vernet de 2016 de la Universidad de Granada.

El grupo Esbrina de Barcelona trabaja también en investigación educativa a partir de métodos relacionados con las artes, con las subjetividades, las visualidades (Estudios Visuales) y con entornos educativos contemporáneos. Profundiza en los métodos de las Narrativas Biográficas, la A/r/tografía y las metodologías basadas en artes sobre todo las artes visuales y las relacionados con la cultura y los estudios visuales. Esbrina es un equipo interdisciplinar de doctores y licenciados en Pedagogía, Psicología, Antropología, Sociología, Filosofía, Informática, Bellas Artes e Historia del Arte de diferentes departamentos de Didáctica de diferentes universidades de Cataluña. En su web publican las tesis y los trabajos y artículos de investigación realizados cada año: <http://esbrina.eu/es/ctg/tesis-doctorales/> . En las universidades de Galicia (Santiago y Coruña) algunos profesores como José María Mesías investigan desde la metodología artística a partir de algunas de sus disciplinas (fotografía, performance, instalación, acciones, etc) y crean nuevas herramientas de indagación para la formación de docentes. En 2012 Mesías-Lema publica su tesis *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* y sus estrategias metodológicas de investigación basadas en artes no han dejado de proliferar. Desde la Universidad Complutense de Madrid se han publicado tesis doctorales como las de Javier Abad Molina, *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* de 2009 y de Laura De Miguel *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* de 2011. Ambos



*Pupitre tradicional, Pupitre actual, Pupitre posmoderno, obra alumnado de la materia contexto pedagógicos del grado de Educación de la Universitat de Lleida.*

parten de la experiencia como a/r/tógrafos. Sus investigaciones educativas basadas en artes parten de la instalación artística en el caso del primero y de la danza y la pintura en el caso de la segunda. Los métodos para la exposición y el análisis de los datos son los de las Narrativas Visuales, en el primer caso y los de la exposición fotográfica de los trabajos pictóricos de los participantes de la investigación, en el segundo.

Un ejemplo fehaciente de que las artes sirven a la educación y a la docencia más allá del ámbito de la materia de arte como disciplina educativa son las investigaciones basadas en artes del equipo interdisciplinar de la doctora Gloria Jové en Lleida. Desde las materias de *Contextos pedagógicos* para la formación de profesorado se trabajan conceptos y procesos desde el arte contemporáneo, así como las historias y relatos de vida del alumnado. En el curso 2017-2018 Jové publicó el libro *Maestra contemporánea* en el que narra los fundamentos y de los resultados educativos/formativos y artísticos de sus proyectos.

#### **2.3.4. La IBA e IEBA y su relación con la creación artística**

La Investigación basada en Artes plantea la discusión sobre el tipo de resultados estéticos y su calidad en relación con la creación artística a los que debe aspirar. Tal como se ha apuntado, un mal uso de la IBA en sus distintos campos de aplicación puede no aportar ni una buena investigación ni un buen ejemplo artístico (Hernández, 2008). Ante esta sentencia surge la

pregunta sobre qué tipo de resultados debemos estar generando en nuestros procesos de investigación que puedan indicarnos si vamos o no por buen camino en el uso de la IBA.

Sabemos que una metodología cuantitativa muestra resultados a través de tests, gráficos y números; y una cualitativa produce y muestra resultados a través de conversaciones, entrevistas, historias de vida, relatos, palabras y tablas. Pero ¿qué tipo de resultados y forma de presentarlos cabe esperar de una IBA que se precie?, ¿ha de producir como resultado una obra de arte?

De forma inmediata podemos pensar que lo que la Investigación basada en Artes da como resultado o aportación es un producto artístico, es decir, una obra de arte de la disciplina que se esté usando como estrategia metodológica de investigación. Así que, por ejemplo, de una tesis sobre pintura con una metodología de Investigación basada en Artes visuales pictóricas, cabría esperar que el resultado-aportación fuera una pintura o serie de pinturas. Sin embargo, hemos visto que la IBA se ciñe a un campo concreto de aplicación. Si esperamos una obra de arte como resultado de un estudio en cualquier terreno ¿qué hacemos con el incremento en educación, mediación de arte, terapia, etc. según sea el caso del terreno de aplicación, que se ha tenido que generar también y que no sepamos y/o no tenga sentido práctico y efectivo dotarlo y ofrecerlo desde el solo producto artístico? Entendemos que una investigación de arte con metodología basada en artes –terreno en el que de momento no está asentado su uso– habrá de dar un incremento en el mundo del arte, es decir, habrá de aportar una obra de arte o una práctica artística, no así cuando se aplica en otros terrenos.

Los especialistas en la conceptualización de la IBA y la IEBA afirman que:

tanto en la investigación artística como en la investigación basada en artes es obligatorio que el proceso general y la elaboración de los datos y conclusiones de la investigación, mantengan una cierta *atmósfera artística*, es decir, que presenten una cierta similitud o semejanza con los modos de trabajo y con las obras artísticas contemporáneas” (Viadel y Roldán, 2017, p.28)

Y esto es una manera bien laxa y abierta de indicar la proximidad que deben tener las investigaciones artísticas y basadas en las artes con la creación artística (Viadel y Roldán, 2017, p.28).

Con todo, en cuanto al nivel de artísticidad a la que debe llegar una IBA en los distintos campos de aplicación, podemos decir que dependerá de cada uno de los planteamientos y su adecuación a los tipos de resultados a los que se pretende llegar para resolver sus preguntas de investigación y para poder aclarar las hipótesis de cada tesis. Los resultados artísticos pueden presentar varios niveles de artísticidad, y de componente cognitivo sensible, siendo posible encontrarnos tanto

con lo que consideramos obras de arte, como con artefactos o con relatos con un cierto componente estético.

Lo necesario entonces sería que cada investigador mostrara de forma muy pormenorizada y concreta cómo es su aparato metodológico y cómo ha orquestado cada uno de sus instrumentos de forma particular para poder valorar la adecuación de su uso a la forma material de la que están hechos los resultados que aporta. Desde este punto de vista, en el uso de la IBA para la mediación, que es nuestro caso, entendemos que tiene que aportar un incremento en mediación, y que este incremento ha de ser de talante o dimensión artística. Así los resultados esperables habrán de ser dispositivos artísticos para la mediación y dispositivos de mediación artísticos donde la frontera que clasificaría a unos y a otros estaría muy diluida.

## 2.4. A/r/tografía

### 2.4.1. Definición, denominación y origen

A/r/tografía o A/r/tography en inglés es una metodología de investigación en la que confluyen simultáneamente los intereses artísticos, educativos e investigadores, por lo que se la sitúa como modalidad de la Investigación Educativa basada en Artes (Viadel y Roldán, 2019). La A/r/tografía nació en la facultad de Educación de la Universidad de Columbia Británica (UBC) de Vancouver en Canadá a principios de siglo. Su término fue acuñado por Rita Irwin en las reuniones con el grupo de investigación de su departamento *de Currículum y Pedagogía*, y fue usado públicamente por primera vez en una comunicación/performance titulada *A/R/T as performative metissage* (A/R/T como mestizaje performativo) presentada por ella y su colega escultor Alex de Cosson, en el congreso mundial de INSEA (International Society for Education Through Art) en Nueva York en 2002 (de Cosson, 2003, p. XII citado por Viadel y Roldán, 2019, p. 887). Al año siguiente Irwin y de Cosson publicaron el primer libro sobre A/r/tografía (Irwin y de Cosson, 2004).

En la web de A/r/tografía (<http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>), se declara que:

Estar involucrado en a/r/tografía significa indagar en el mundo a través de un proceso continuo de generar arte en cualquier forma artística y escritura no por separado ni ilustrando, sino interconectadas y entretejidas para crear significados adicionales e intensificados. El trabajo a/r/tográfico se presenta mediante conceptos metodológicos de la contigüidad, investigación viva, aberturas, metáforas, metonimias, reverberaciones y excesos que se promulgan y se presentan cuando una condición de investigación estética relacional es concebida como entendimientos e intercambios



entre arte y texto, y entre las identidades ampliamente concebidas de artista/investigador/maestro. A/r/tography trata inherentemente sobre el yo como artista/investigador/maestro, pero también es social cuando grupos o comunidades de a/r/tographers se reúnen para participar en investigaciones compartidas, actuar como críticos, articular una evolución de las preguntas de investigación, y presentar sus obras colectivas evocadoras/provocadoras a otros” (Irwin R. L., s.f.)

El término A/r/tografía explica su propia definición. Como palabra se trata de un acróstico y un acrónimo: “cada una de las letras de la palabra inglesa *art* (arte) corresponde a la primera letra de tres las palabras inglesas *artist* (artista), *researcher* (investigador/a) y *teacher* (profesor/a). Este acróstico funciona también para *arte* (art), *investigación* (research) y *enseñanza* (teaching), de hecho se utiliza indistintamente en uno y otro sentido, así como también para referirse a la persona que trabaja desde la A/r/tografía o para la acción a/r/tográfica” (Viadel y Roldán, 2019, p. 887) Por su parte la terminación *-grafía* juega con el doble uso de *grafía* como campo de estudio (demografía, etnografía, geografía, cartografía, cinematografía, litografía y un largo etcétera) y como *escrito* o *texto* (ortografía, caligrafía, grafo, grafito, etcétera...).

Los orígenes teóricos filosóficos del equipo de conceptualizadores de la A/r/tografía (en su origen A. Sinner, C. Leggo, K. Graner, S. Springgay, R.L. Irwin, Beidson Dias, I. Tourinho) se encuentran en el estructuralismo y el posestructuralismo, en la filosofía de Foucault, Jean-Claude Nancy, G. Deleuze, Merleau-Ponty, F. Guattari y J. Derrida entre otros (Irwin, 2013b).

El contexto en el que se fragua la conceptualización de los estudios, proyectos e investigaciones a/r/tográficas es el universitario de las artes de hace dos décadas en el que los trabajos académicos de investigación del campo de las artes distaban mucho de sus prácticas artísticas. Paradójicamente, el rápido desarrollo del mundo visual complejo e inminente no había sido adoptado como aspecto metodológico de investigación en artes y otros campos de conocimiento, del mismo modo que los estudios respecto a la visualidad como construcción de la representación de conocimiento eran todavía escasos (Dias, 2013a)

Los campos de cultivo de la metodología a/r/tográfica se pueden observar desde el metodológico, el artístico y el educativo:

Desde el campo de los métodos cualitativos más efervescentes de finales del siglo pasado, la A/r/tografía fue una deriva de la Investigación basada en la Práctica (PBR acrónimo en inglés) que está basada a su vez la Investigación Acción (IA) (Irwin, 2013b). La particularidad de la A/r/tografía, en cuanto a la perspectiva de la Investigación Acción, es que es una investigación de *práctica viva* (Sumara y Carson, 1997 citados por Irwin, 2013b, p. 28) lo que implica que la investigación está relacionada con la vida del investigador y los investigados, así como las prácticas de educación y artísticas en sus mismas ubicaciones o contextos de investigación. En

la A/r/tografía el sujeto investigador y la forma de investigar (textual, visual y de creación de artefactos) se topan. Los investigadores son capaces de crear artefactos y textos que representan la comprensión adquirida a partir de sus preguntas iniciales, por lo que el proyecto a/r/tográfico se torna en un acto transformador de investigación. Este tipo de proyectos, tal como ocurre en los de la Investigación Acción, tiene un carácter intervencionista por el que se concentran todos los esfuerzos en mejorar y comprender la práctica de una forma diferente (Irwin, 2013b).

Desde el campo del arte la A/r/tografía se reconoce con la estética relacional (Irwin, 2013b) y desde el arte y la sociología con la cultura visual y los estudios visuales (Belinson, 2013a).

Desde el campo de la educación y la pedagogía, la A/r/tografía viene de la atención a los vacíos pedagógicos en las comunidades locales y de los vacíos creativos, especialmente de la didáctica artística, en las escuelas y otros ambientes de aprendizaje (Irwin, 2013b).

Después de veinte años de su inicio se puede afirmar que el énfasis y el valor de la A/r/tografía está en el concepto de *la incardinación personal artista+investigador/a+profesor/a* al conectar con los conceptos de *pensamiento encarnado* (embodied thought) y de *actividad o pensamiento situado* (situated activity, situated cognition) que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos, sociales y culturales:

La A/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a. Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa, y tanto de la persona o personas que enseñan como de las que aprenden” (Viadel y Roldan, 2019, p.887).

La A/r/tografía trata de integrar los roles de la persona artista investigadora y educadora y de flexibilizar los distintos papeles de la vida profesional de esta. Al artista educador o a/r/tógrafo le es posible unir de manera conciliadora su faceta artística, en cualquiera de las disciplinas, con su trayectoria profesional como docente e investigador, cohesionando lo que tradicionalmente hemos experimentado y pensado como contradictorio. (Viadel, 2005; Mesías-Lema, 2012). La A/r/tografía también busca interpretar cuestiones teóricas desde la investigación, cuestiones prácticas desde la docencia de artes y cultura visual, así como desarrollar interrelaciones entre el hacer artístico y la comprensión de conocimiento. Para todo ello procura esquivar la inercia del tradicional pensamiento dicotómico y abrir la brecha de otro conversacional, dialógico y mediador. La A/r/tografía tiene como meta explorar la gestión de las demandas que le surgen a uno mismo (una misma) como artista, como investigador/a y como profesor/a dentro de sus contextos profesionales y pretende mostrar cómo sus intervenciones pueden transformar determinados contextos (Irwin, 2013b).

Consecuentemente, otra de las particularidades de la A/r/tografía es la de su capacidad de hibridar todas las formas de IEBA desarrolladas hasta ese momento que pretendían cuestionar y dar respuestas a los intereses de artistas investigadores profesores. La A/r/tografía posibilitaba y posibilita, trabajar en una investigación visual, performativa o musical, por ejemplo, como prácticas de arte, pero bajo el paraguas (*Umbrella concept* de Eisner) y entremezcladas también con otras formas de investigación cualitativas nacidas de la Ciencias Sociales como historias de vida, escritas, orales o autográficas (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013).

A partir de los trabajos a/r/tográficos realizados en los últimos veinte años, Viadel ha observado especificidades en atención a la disciplina artística de la que parte, y en atención a los enfoques temáticos que abarca. Así podemos hablar de una A/r/tografía Visual (Visual A/r/tography) (Viadel y Roldán, 2017) relacionada con las artes visuales, y de una A/r/tografía Social (Social A/r/tography), en la que las dimensiones artísticas, educativas e investigadoras se fusionan con prácticas colaborativas, activistas, participativas y socio-comunitarias).

## 2.4.2. Características

De acuerdo con Viadel (2019) siempre que en una práctica o investigación se den sus tres componentes básicos: la investigación/indagación, práctica artística y enseñanza/aprendizaje, estaremos a/r/tográficamente situados.

Tras la lectura y síntesis de varios de los artículos del libro A/r/tografía (Días e Irwin, 2013) podemos enumerar y describir las siguientes características de la A/r/tografía:

- 1- Mestizaje, la liminalidad y la terceiridade.
- 2- Emergencia del arte/educación.
- 3- Compromiso con los procesos de subjetivación e identitarios del o la a/r/tógrafa.
- 4- Hibridación de texto y la imagen para la representación de conocimiento.
- 5- Vocación comunitaria.

*Mestizaje, la liminalidad y la terceiridade.* Los y las artistas que son también educadores/as y los educadores/as que también son artistas pueden encontrar en la A/r/tografía la manera de materializar y conceptualizar sus identidades a través de: 1) un vivir en y entre las fronteras de sus acciones, (espacio liminar) (Eça, 2013, p.73); 2) un dialogar y un mixturarse entre sus categorías (mestizaje); y 3) un gestar y crear nuevos espacios donde transitar, hacer crecer y desarrollar nuevas formas identitarias profesionales (Terceiridade) (Irwin, 2013, p. 127).

Los a/r/tógrafos se reconocen como profesionales de los lugares fronterizos entre la educación de las artes o cultura visual, la práctica artística y la investigación de arte y de educación en artes, y viven en un estado umbral, de liminalidad. Desde el punto de vista de la A/r/tografía el

pensamiento liminar es entendido como un pensamiento crítico que busca cuestionar certezas y modelos totalizantes desde

abordagens que formulam uma compreensão da diferença tendo como referência um Outro exógeno, externo procedimento que mantém o princípio de uma unidade e coerencia cultural interna” (Piscitelli citado por Eça, 2013 , p.73).

La idea de pensamiento liminar surge en las Ciencias Sociales a partir de los estudios de fenómenos de colonización, descolonización y postcolonización que los a/r/tógrafos toman metafóricamente para comprender e identificarse con sus propios propósitos y procesos (Mignolo, 2013, p. 73). En las fases de liminalidad se describen crecientes sentimientos de comunidad porque se eliminan las fronteras que separan a los individuos entre sí (Mignolo,2013). Los procesos de entrecruces y traducciones culturales liminares son extrapolados al terreno de las artes y su docencia por los a/r/tógrafos con el propósito de integrar práctica/creación, teoría/investigación, enseñanza/aprendizaje y arte/producción (Irwin, 2013a; Eça, 2013).

Muy próximo y consecuente a este estado liminal es el del *mestizaje*:

La tipografía de frontera es simultáneamente un espacio de sutura de múltiples opresiones, y un espacio potencialmente liberado para migrar a una nueva posición de sujeto. El tropo geográfico es al mismo tiempo psicológico, físico, metafísico y espiritual, pues funciona como un espacio donde culturas entran en conflicto, se contestan y se reconstruyen unas a otras (Smith, 1993, p. 169, citado por Irwin, 2013a).

El *mestizaje* es para los artistas investigadores profesores, una metáfora de la inter, intra y transdisciplinariedad. El mestizaje crea puentes y proporciona escapes para la exploración, traducción y comprensión de maneras más profundas de construir significados (Irwin, 2013a).

Finalmente, la *Terceiridade* es un acontecimiento que surge de pensamiento dialógico antes que del dicotómico. Ocurre entre identidades, pensamientos y categorías que provocan nuevas categorías y disciplinas e identidades. Por tradición tendemos a usar un pensamiento que separa categorías. Frecuentemente estas se presentan en continua pugna, una contra otra, por elevarse a posiciones más altas dentro de una jerarquía. Las relaciones de tipo dialógico entre categorías de pensamiento tienen el efecto de colocar en posiciones de igual a igual las categorías que tradicionalmente se han visto situadas en posiciones de inferioridad. Esto posibilita que “los conceptos inherentes a cada categoría vibren constantemente con una energía activa” (Irwin, 2013a, p.130). Los y las a/r/tógrafos se reconocen desde las tres identidades: artista, investigador, profesor y las tres formas aristotélicas de pensamiento: saber (theoria), practica (praxis) y creación (poesis). Esto es así no solo como entidades separadas sino también como

identidades conectadas e integradas que siempre permanecen presentes en sus trabajos (Irwin, 2013a, p. 126). De esta acción de entre-acciones e interconexiones, surgen *terceiridades*:

Entre estos actos de interlenguajes, existe una aceptación del juego con categorías particulares y una negación a situarse alineadas con cualquier otra categoría. Donde dos estarían inclinadas en oposición dialógica, un tercer espacio ofrece un puente de convergencia, aun cuando todavía propicie divergencia en la que diferencias y similitudes estén cosidas juntas” (Irwin, 2013a, p. 127).

*Emergencia del arte educación.* La A/r/tografía distingue entre arte y educación y *arte educación* y apuesta por la segunda como disciplina emergente (Dias, 2013a; Dias, 2013b).

El *Arte educación* trata de forma híbrida los campos tradicionales de las Bellas Artes, los estudios en Cultura Visual y los Estudios Visuales, junto con los estudios curriculares de arte y de educación como la educación artística, la enseñanza del arte, el arte educación multicultural y la educación en cultura visual (Dias, 2013a). Además, con el término *arte educación* se quiere englobar la corriente del arte y la educación como proceso reconstruccionista social e individual con la corriente de la educación interdisciplinar y multicultural desarrollada en EEUU y Brasil desde los años noventa. A partir de la mezcla de ambas entiende que la meta de la educación es el empoderamiento más que la profesionalización para un mundo en competición.

*Compromiso con los procesos de subjetivación e identitarios del a/r/tógrafo.* En la A/r/tografía la identidad, la personalidad, los procesos de subjetivación y la presencia del protagonista investigador, profesor y artista quedan comprometidos. Para B. Dias (2013a) los proyectos y las investigaciones a/r/tográficas son *Inquiry Landers* e *Inquiry in and through time*, es decir, *Investigaciones “cargadas”* e *Investigaciones a través del tiempo*. Esto quiere decir que estos proyectos e investigaciones están por una parte, *cargados* de tensión y *llenos de tracción* transformadora (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013, p.107) y por otra, de muestras del proceso de la propia investigación ya que esta está formada de los afectos del protagonista investigador en los procesos de sus desempeños profesionales educativos, artísticos e investigativos (Dias, 2013a).

El trabajo del a/r/tógrafo es reflexivo y recursivo: cuestiona los propios preconceptos, suposiciones y creencias de sí mismo como investigador de sus prácticas educativas y artísticas (Irwin, 2013b, p.30) y repiensa y revisa lo que ha pasado antes y lo que puede llegar suceder. Además, permite trabajar desde un movimiento en espiral el desarrollo de las ideas (Viadel y Roldán, 2019).

En definitiva, los artógrafos se preocupan por cómo sus intervenciones afectan a los otros y a sí mismos. En su forma más intensa y polarizada la toma de conciencia de que el viaje de aprender

sobre sí mismos y de sí mismos en relación con los otros es una investigación, puede dar como resultado una no distinción entre investigado y la investigación (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013, p.107). La presencia del investigador, las distintas voces de los participantes y la intersección de la vida del investigador con la de los investigados se siente en todo el proceso de investigación. (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013, p.110).

En esta medida el registro formal de estas investigaciones a/r/tográficas es distinta al tradicional cualitativo. Los tipos de registros de las metodologías corrientes y tradicionales niegan al sujeto. Sin embargo, con metodologías como la a/r/tográfica, que comprenden de un modo diferente la experiencia humana y en concreto con las artes, se genera un vocabulario y un registro nuevo que hará uso del sujeto en la primera persona del singular o la primera persona del plural cuando incluye la voz de los participantes.

*El texto y la imagen como formas de representación de conocimiento.* Los a/r/tógrafos más que pensar en los datos como informaciones verificables, prefieren pensar sobre las prácticas artísticas y la práctica educativa como ocasiones para la producción de conocimiento. Así las prácticas artísticas y/o educativa se convierten en una manera de coleccionar/recoger información, analizar ideas y crear nuevas formas de conocimiento (Irwin, 2013b) P. 30. Las ideas de artefactos artísticos se consideran datos de investigación y los procesos de investigación se admiten como interpretación de datos (Irwin, 2013b). Los a/r/tógrafos usan formas cualitativas de coleccionar datos de las investigaciones de Ciencias y Sociales y también exploran percepciones (de artefactos artísticos) de sonidos, palabras, imágenes, performances, etc. interligados para producir nuevos y adicionales significados. Los textos escritos y visuales o sonoros o los movimientos corporales, no son reflejos ni traducciones de uno en el otro, sino consonancias y resonancias entre ambas dimensiones (Viadel, 2019).

*Vocación comunitaria.* La A/r/tografía está vocacionada a potenciar la dimensión colaborativa del investigador y de los participantes, lo que tiende a facilitar la formación de comunidades en práctica o grupos colaborativos (Irwin, 2013c; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013)

La A/r/tografía como forma de investigación en la que ser artista, investigador y profesor es una realidad conjunta e híbridamente vivida, ha tendido a aglutinar a miembros de todo el mundo con diferentes grados de implicación y compromiso formando lo que sus conceptualizadores han llamado la comunidad de a/r/tógrafos.

Finalmente, extraemos los rasgos que hacen identificar una investigación a/r/tográfica de los según argumentos de Viadel y Roldán (2019, p. 888-889):

- El resultado de una indagación a/r/tográfica no es tanto obtener un conocimiento como instaurar un conocimiento, de forma semejante a como sucede en filosofía y en creación artística.
- La A/r/tografía no trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino que recorre y amplía el panorama de connotaciones. Un proyecto a/r/tográfico usa metáforas y metonimias en lugar de hacer traducciones simples de los fenómenos que se investigan o de ceñirse a la meraliteralidad de los datos empíricos. Prefiere la exégesis (interpretación) a la tesis (proposición o afirmación que se intenta demostrar con argumentos) y da prioridad a la diégesis (desarrollo narrativo) frente a la mímesis (copia o imitación).
- El informe de una investigación a/r/tográfica. No busca llegar a respuestas cerradas sino a un cuestionamiento continuo de los supuestos desde los que se indaga, y por eso se prefiere hablar de *comprensiones* en lugar de resultados y de *provocaciones* mejor que de conclusiones.
- Cuando las dos preguntas que siguen son contestadas afirmativamente, estamos delante de una investigación a/r/tográfica de calidad: ¿Ha conseguido provocar o inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema que trata? ¿Ha conseguido que comprendamos de una forma nueva y diferente, de tal manera que ya no sea posible ignorar lo que hemos comprendido sobre el tema?

### 2.4.3. Ejemplos-referentes de investigaciones a/r/tográficas

El equipo de la primera generación de a/r/tógrafos de la Universidad de Columbia en Canadá realizó un estudio sobre las metodologías aplicadas en treinta trabajos publicados por la universidad entre los años 1994 y 2009 que demostraron la eclosión y el inicio de la proliferación de la modalidad de la A/r/tografía (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis y Grauer, 2013). A continuación mostramos un par de ejemplos de estos trabajos y después ejemplos de estudios a/r/tográficos de los centros universitarios españoles antes señalados.

Del estudio al que nos acabamos de referir de la universidad de Columbia y en relación a las áreas de trabajo de nuestra investigación, destacamos los trabajos a/r/tográficos del campo de la educación secundaria como *Artografía y teoría Queer a través de a filmografía de Almodovar* de Belinson Dias de 2006, *Conceptos de vestido relacionados con las identidades de artista, investigador y profesor* de Barney, y *Arte a través de la tecnología* de Castro, ambas de 2009.

A continuación, describimos, a modo de ejemplo-referencia, dos investigaciones a/r/tográficas que pueden ilustrar cómo funciona una investigación de este tipo. Uno es el artículo de R. Irwin

publicado en 2003 *Toward and aesthetic of unfolding in/sight through curriculum* revisado en 2013 en el artículo *Visoes e entrevisoes: por uma estética de desdobramentos do currículo*. Otro, la tesis doctoral de Belinson Dias de 2006 que se acaba de señalar. Y más abajo se ampliarán estos referentes a otros agentes de la comunidad de a/r/tógrafos espacialmente no relacionados con la Universidad de Columbia sino de origen en español que nos han servido de referentes para la investigación que se presenta.

El artículo de la profesora de arte y pintora Irwin indaga la relación entre los procesos pictóricos de su producción artística y la construcción de su docencia en arte junto con otras docentes. La autora, explora los conceptos y experiencias pictóricas de *under* y *overpainting*<sup>23</sup> que fundamentan sus procesos como artista plástica, para extrapolarlos a la práctica docente, generando una nueva comprensión del currículo que llama “estética de desdoblamiento *entre/visao* del currículo” (Irwin, 2013d). La estética de *desdoblamiento entre/visao* le permite guiar la práctica docente por *lo sensible* en vez de por la asunción de *rutinas confortables* (Irwin, 2013d, p.187) que se van traspasando como programación de docencia en docencia, curso por curso, grupo por grupo.

Desde el concepto de capas de *underpaintings*, Irwin entiende que existe un estadio de creación, de conceptualización e investigación pictórica y educativa que llama de *entre/visao*, que significa “estar ente as coisas que valem a pena serem vistas ou estar preso ao ato de ver” (estar entre las cosas que valen la pena ver o quedarse atrapado en el acto de ver) (Irwin, 2013d, p.186). Se trata del estadio de conciencia en el que algo es vislumbrado como posibilidad de ser atendido para investigar en sus posibles desarrollos o bien quedarse en el acto de vislumbrar algo que ya tuvo su desarrollo definitivo. Este concepto aplicado en la práctica docente y la programación curricular permite dar sentido a realizar revisiones de estadios del proceso de programación anteriores de lo que se acabó por tomar por definitivo, concluido, y que por tanto, fueron en un momento dado, descartados o llevados por uno de los terrenos posibles de entre todos aquellos que ofrecían o inspiraban. Estas *underpaintings* o *entre/visoes* pueden ser estadios a ser *desdobradas*, (desplegados, en castellano) para regenerar la programación en el transcurso mismo de su puesta en marcha (Irwin, 2013d, p.186). Estas *entre/visoes* pueden ser tomadas en función del desarrollo y la puesta en marcha de la programación docente. Es decir, tiene su acción no tanto en el momento del diseño previo a la práctica docente de una programación cuanto en el mismo transcurso de la práctica, cuando se están manejando y se pueden considerar las generaciones o vacíos concretos de conocimiento que se están dando o los feedbacks de los participantes.

---

<sup>23</sup> J. Urquhart publica en 1997 *The Underpainter* en el que A. Fraser narra sus experiencias de pintor entre las que revela su idea de los procesos de *under* y *overpainting*. Para Fraser la obra final es una *overpainting* formada a partir de *underpaintings*, visiones abiertas, no finalizadas, imágenes que son capas que se sobreponen como visiones posibles hasta que una de ellas es considerada como última capa, pintura acabada, *overpainting*.



Por su parte, la tesis de investigación de Belidson Días busca contribuir a la comprensión del arte educación como disciplina emergente a través de un estudio basado en temas de género desde la teoría Queer a partir de la filmografía de Almodóvar que tiene su punto de partida en las pretensiones y estrategias de su obra pictórica de los años ochenta. Belidson se sitúa como artista investigador profesor: su formación es en Bellas Artes, desde donde se desarrolla como pintor. Desde su experiencia como escolar percibe el mundo de la educación y en especial de la educación artística, como proceso *castrante* hasta que en el posgraduado en la facultad de Educación de Columbia Británica de Canadá conoce la IEBA a manos de los y las a/r/tógrafas de la primera promoción como Irwin y Grauer. Haciendo uso de esta metodología de investigación, Dias (2013b) genera un *bricolagem* a partir de la mezcla de procesos y estrategias investigativas de distintas disciplinas que le permite comprender las prácticas pedagógicas relacionadas con la cultura visual de una forma diferente: más implicada en procesos propios de subjetivación, en los pictóricos propios y en los profesionales en la enseñanza.

Tres aspectos de su abstracción pictórica le permitirán realizar metonimias y extrapolaciones hacia el campo de la cultura visual y del arte/educación mediante estrategias de collage para generar narrativas visuales y textuales. Uno de estos aspectos son las apropiaciones de la historia del arte que configuran sus pinturas. Esta estrategia busca comprender si es posible producir visualidades significativas. Este enfoque de su proceso pictórico permitió la evidencia de la precariedad de la imagen y su capacidad de generar nuevos sentidos, algo que es bien próximo a los estudios culturales y de cultura visual (Dias, 2013b). Por otra parte, su obra invoca deliberadamente a la práctica pictórica en sí misma, algo que para Dias permite “promover aberturas epistemológicas e metodológicas en otras áreas de investigación” como las que tienen que ver con sus objetivos profesionales como profesor en el campo de arte educación (2013b, p. 201). Finalmente, y en tercer lugar, por el aspecto plano debido al trabajo por finas capas de pintura, su obra se aproxima a la disciplina fotográfica. A partir de estos tres aspectos de su pintura, el a/r/tógrafo se sumerge en un desarrollo investigativo transdisciplinar manteniendo relaciones *desvergonzadas* entre los estudios visuales, la fotografía y el cine, y la educación en cultura visual que como lo hiciera con su pintura, tienen por objetivo de *generar nuevas formas de pensamiento* (2013b, p. 203).

Para empezar, parte de una exploración diaria de apropiación y colección de decenas de imágenes de representaciones visuales sobre educación de la cultura visual y cultura visual de temática Queer que le permite establecer un punto de partida para sus prácticas educativas y artísticas. De estas prácticas, de su biografía personal al respecto del tema y de los tipos de género que analiza en la filmografía de Almodovar, genera narrativas escritas y visuales. En estas coloca directamente referencias autobiográficas, y desde ahí explora como es que, en el proceso de investigación artística, la intuición se hace consciencia y transforma emoción y conocimiento en interpretación (Dias, 2013b). Las narrativas le dan la posibilidad de pensar sobre enseñanza, producción de arte, investigación y procesos de aprendizaje de una forma mixturada creando

relaciones y conexiones de unas áreas con otras. Estas narrativas se convierten en una poderosa estrategia para interpretar la vida cotidiana por medio de imágenes de la propia subjetividad y del contexto social para sí mismo y para las prácticas educativas. La composición de estos relatos visuales se realiza a partir de un grupo de 29 conceptos como los de *entrelazamientos*, *emplazamientos*, *liminalidades*, *derivaciones*, *mirada*, *posados*, *desarreglos*, *encarnaciones* o *liberación*. Las narrativas visuales y textuales son para Belidson un artefacto fronterizo entre lo artístico, lo educativo, lo visual y los contextos sociales que le permite un sentimiento de familiaridad y de identificación y desenvolvimiento personal con el objeto estudiado.

Si bien hemos señalado algunos centros universitarios españoles y algunas de sus investigaciones y autores desde el foco de las estrategias en IEBA, ahora mostramos algunos de sus estudios desde el enfoque más específicamente a/r/tográfico.



En esta página y en la siguiente: Fragmento de las Narrativas Visuales de la tesis de Javier Abad *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* de 2009

La tesis *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* de Abad Molina, Javier de 2008 ya señalada es una de las tesis doctorales pioneras en España en el uso de la perspectiva a/r/tográfica y el de la metodología basada en artes visuales para la investigación educativa. La perspectiva a/r/tográfica de la investigación genera un equipo de trabajo investigativo en el que el artista contemporáneo colabora con las maestras y las especialistas en pedagogía para ofrecer sentido a los procesos de vida de los niños y niñas desde las propuestas del arte relacional y el arte comunitario. La tesis doctoral se divide estructuralmente en dos partes: la primera incluye una relación complementaria entre texto escrito y visual; mientras que, en las más de seiscientas páginas de la segunda parte, la imagen sustituye al texto escrito para ofrecer todas las narrativas posibles desde una perspectiva etnográfica exclusivamente visual.



### 1.3. Antecedentes 3.

En la vorágine de diseñar el trabajo de investigación para optar al Diploma de Estudios Avanzados (DEA), mi directora, la Dr. Ana Mampaso Martínez y yo, revisamos las diferentes actividades artístico-participativas que había realizado en el último año. Así, A. Mampaso, encuentra el germen del que brotará no solo el DEA, sino la Tesis Doctoral que se describe en estas líneas. La actividad *La huella*, se presenta como candidata a portar con dicho estandarte, tanto por la pureza y simpleza de su propuesta, como por la riqueza de las imágenes obtenidas in situ (demostrando el carácter lúdico que tuvo para los participantes que la realizaron) y la claridad de los resultados obtenidos.

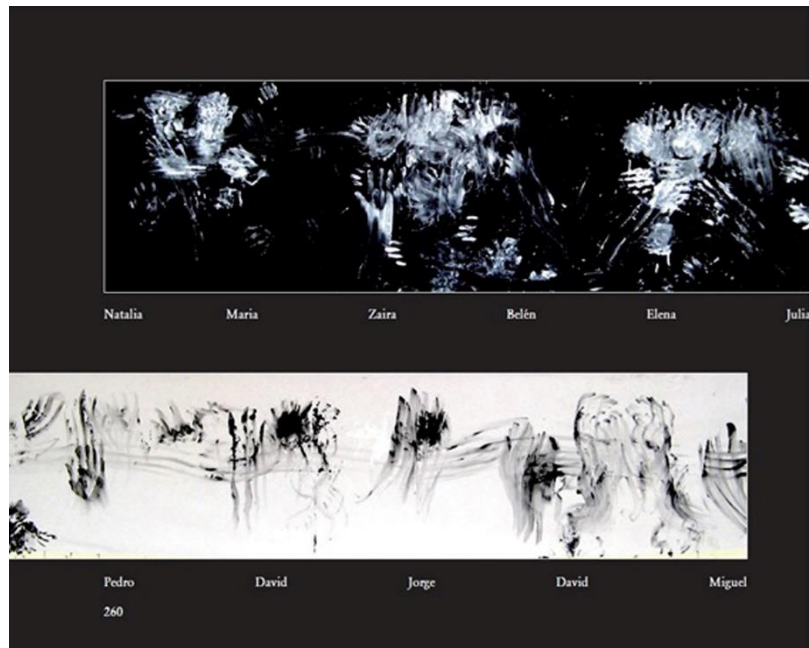
El valor de la apariencia de éstos lo otorgaba el paso del tiempo. Ya que, tras la infinidad de realización de huellas que he presenciado, uno dota de sentido y de gracia a la apariencia, forma o definición de aquello que representa en el momento de realizarlas, pero si esta huella es observada con el paso del tiempo, adquiere un valor cuasi místico, trascendental y, por que no, reminiscente hacia la nostalgia de un momento concreto<sup>99</sup> (en este caso, la observación de estos resultados, me transportan a mi presencia en Aulas de la Naturaleza, la cual no se ha vuelto a dar).



En este punto del trayecto, junto con los primeros acercamientos al pensamiento constructivista de la mano de textos como los referidos anteriormente, comienzan a sucederse las lecturas de bibliografía que aborda el tema del papel del cuerpo en la obra de diversos artistas contemporáneos. Uno de estos textos, es *El cuerpo del artista* (A. Jones y T. Watt, 2006), lectura crucial para dotar de coherencia las primeras elucidaciones en torno al planteamiento germinal que se inicia con la actividad del campamento *La huella*. En una de sus páginas, cuyas líneas son rescatadas para esta redacción, Amelia Jones (2006) coautora del ejemplar, inicia el apartado *Cuerpos que dejan huella* exponiendo:

*La presencia del artista en la obra a través del acto de pintar llevó a considerar el cuerpo del artista como una herramienta de aplicación de la pintura, una especie de pincel que dejaba un rastro directo del cuerpo en la obra. (p.49)*

<sup>99</sup> *Mis adelante continuamos la reflexión al respecto de este concepto (comunicación personal).*



Fragmento de la tesis de Laura de Miguel *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* de 2011.

El autor, entre otras valiosas aportaciones, realiza una serie de proyectos artísticos en una escuela infantil, mostrándonos el proceso a través de narrativas visuales: la construcción y reconstrucción de la investigación a través de la imagen y del texto. Con todo, aporta una muy desarrollada argumentación sobre la necesidad de favorecer experiencias significativas en la escuela infantil fundamentadas en los procesos performativos desde la acción corporal y la transformación de los espacios y los objetos. Este a/r/tógrafo no reniega de una visión subjetiva de la investigación, puesto que forma parte de ella, no puede ni quiere huir de su “historia personal de la mirada”. La sucesión de imágenes de las narrativas no constituye el relato documental de las acciones y actividades realizadas sino que “se convierten en la descripción y justificación de todo el proceso investigador, para validar las conclusiones obtenidas y como soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología artística. (...) Por tanto, la cámara y su objetivo han funcionado como herramienta de escritura” (Abad, 2009, p. 615).

Por su parte, Laura Miguel Álvarez (2011) con su trabajo doctoral *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* presenta el relato autobiográfico a/r/tográfico del desarrollo de la investigación que nace de la interrelación entre la faceta artística, la docente y la de los procesos vida y embarazo de la autora. Estructuralmente la tesis doctoral se desarrolla en tres partes que corresponde a tres relatos. Estos funcionan visualmente en paralelo, puesto que cada página tiene destinado un espacio para cada una de estas tres partes. Una de las partes es solo visual.

oprendre pel teu compte per nassos, a pensar i a justificar les teves idees, a trobar el teu propi camí. Irònicament, en aquell ambient de despreocupació, desensí i males pràctiques educatives valgui aprendre a desenvolupar una actitud que m'ha portat a l'aprenentatge al llarg de la vida, a no deixar d'aprendre i a fer-me responsable de la meua pròpia educació fins a les últimes conseqüències. Aquesta actitud em possibilita una obertura permanent per a l'aprenentatge originat en l'estimulació rebuda durant la infància (López



Herrerias, 1996: 215) i potenciat per la circumstància descrita durant la joventut.

**Sortir més buit del que has entrat.**

A la il·lustració hi veiem un jove sol, centrat, potser caminant cap a nosaltres. Amb la icona de la facultat de Belles Arts darrera (l'escultura de Sant Jordi tantes vegades intervinguda i pintada). Expressa, amb gotes de suor incloses, descontent i potser una mica d'estranyament. Va carregat materials pictòrics a la motxilla i sota el braç. Carregat amb el pes del que ha après i del que no, marca de la universitat. Em fa pensar en la frase popular *Me voy con mi música a otra parte, que si portés auriculars, encaxaria bastant. Perquè li servirán els coneixements i aptituds que ha adquirit? On el portaran?*

**l'aula com a niu**



Imágenes extraídas de la tesis doctoral *El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària. Una investigació a/r/togràfica* de Pau Farell Lozano de 2017 de la Universitat de Barcelona.

La tesis de investigación *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/togràfica* (2012) desde la universidad de Granada de Ángel García Roldán es otra de las tesis referentes en España en el uso de la perspectiva a/r/togràfica y el de la metodología basada en artes visuales para la investigación educativa. En este caso el trabajo del artista parece no separarse del trabajo de su práctica docente. La investigación aporta la construcción de cuatro estructuras pedagógicas fundamentales que también son estrategias de investigación: la cita visual, el vídeo-ensayo, el vídeo-diálogo y la vídeo-referencia.

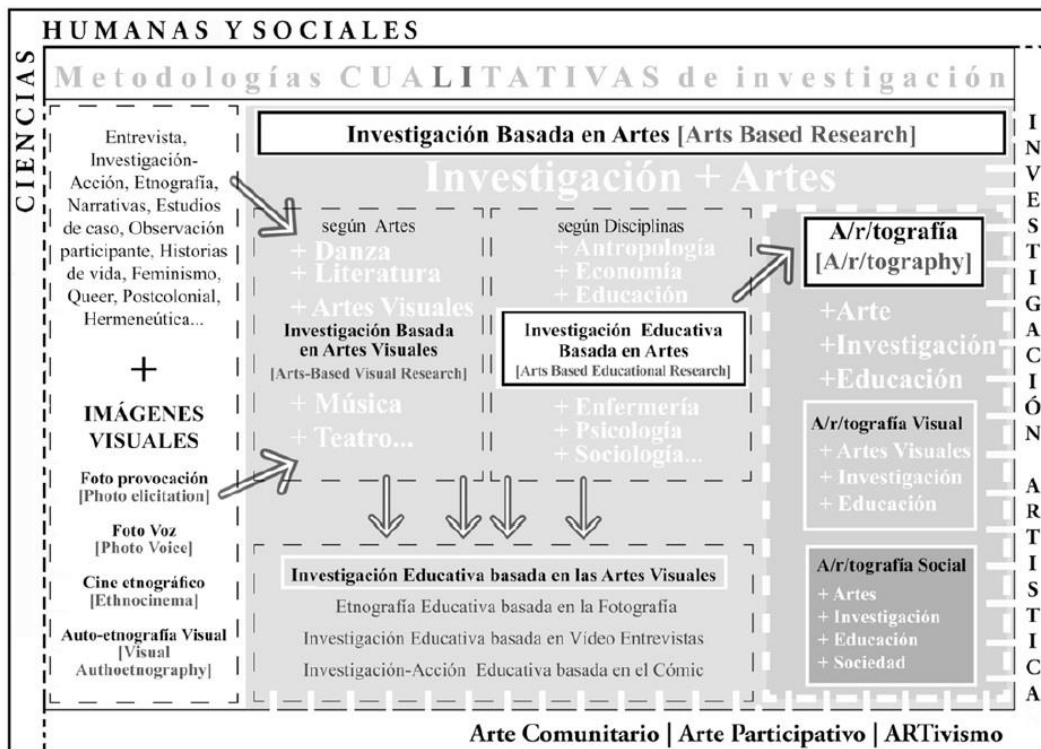
En el mismo año y también por la Universidad de Granada se publica la tesis doctoral *Fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* de José María Mesías-Lema. La herramienta docente que aporta la investigación es fruto de conexiones entre la fotografía artística contemporánea, la pedagogía y el activismo. Esta, a través del tratamiento de la metodología investigativa basada en artes visuales pasa a presentarse también como estrategia de investigación educativa y como estrategia artística. En coherencia con la metodología basada en las Artes, el diseño gráfico, la maquetación y la presentación de la tesis doctoral responde a la idea de un objeto artístico único, cuyo objetivo es la vinculación de las tres identidades del pensamiento A/r/tography: la vertiente artística, docente e investigadora.

*El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària. Una investigació a/r/togràfica.* de Pau Farell Lozano desde la Universitat de Barcelona en 2017 del grupo de investigación Esbrina cuestiona colectivamente sobre el concepto de aula desde lenguajes visuales, metáforas y planteamientos propios del arte contemporáneo. En este se incluyen a los alumnos de un curso de secundaria del investigador documentador. La metodología artogràfica de Farell se concreta en una historia de vida y narraciones del yo del tipo de reflexiones personales en torno al cambio de paradigma educativo y la vocación de

artistas y profesor que atraviesan toda la investigación y funcionan también de clave de la misma. La historia de vida es verbal y visual. La visual se compone de relatos a partir de dibujos del artista investigador y de imágenes o cartografías de la vida del aula que hacen de metáfora del problema que se presenta sobre el espacio educativo por cada capítulo.

#### 2.4.4. Ubicación de la A/r/tografía en el panorama de las modalidades de la IBA

El desarrollo de los diversísimos entrecruzamientos de estrategias de las muy variadas metodologías cualitativas, los muchos campos disciplinarios artísticos, y los otros tantos terrenos de aplicación según áreas de conocimiento, hacen necesario algún tipo de plano o mapa conceptual que los muestre y explique. Viadel y Roldan generan en 2019 un mapa para explicar la relación entre la A/r/tografía y la Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. En este queda representada la localización de las diferentes especificaciones metodológicas que han surgido en el seno de la Investigación Basada en Artes, de acuerdo con el más amplio consenso actual. El mapa nos es de gran ayuda para la concreción y ubicación, no solo del tipo metodología general que hemos usado dentro de la modalidad A/r/tográfica en la investigación que se presenta, sino sobre todo, para poder definir y situar en el entramado las aportaciones metodológicas de nuestra investigación. Estas se describirán en los apartados posteriores correspondientes. A continuación, se explica el mapa.



Mapa de las interrelaciones entre la Investigación basada en Artes, Investigación educativa basada en Artes y A/r/tografía en el contexto de las Metodologías Cualitativas de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales, la Investigación Artística y las tendencias participativas y comunitarias en arte contemporáneo (Viadel y Roldán, 2019, p. 890).

El mapa trata de poner en relación las denominaciones consensuadas que tienen que ver con la investigación en artes y con la investigación de educación artística, es decir, con la *Investigación Basada en Artes*, la *Investigación Educativa Basada en Artes* y la *A/r/tografía* que se destacan en el mapa con un borde negro continuo sobre blanco. Pero también con otras denominaciones que son propuestas tentativas de las que únicamente con los años podremos saber si arraigan o si, por el contrario, se transforman o se disuelven en el panorama investigador. Estas son destacadas por los autores del mapa en fondo gris.

El mapa conceptual se ha realizado desde un sentido cronológico porque a la izquierda se muestran las estrategias más antiguas y a la derecha las más recientes. La zona de la izquierda señala solo algunos de los muchos otros enfoques de la metodología cualitativa desarrollados hasta el momento. Los mencionados sirven para observar cómo han derivado en el surgimiento de estrategias de investigación en artes y cómo los que tienen que ver con el uso de imágenes (en la metodología cualitativa, no artística) han derivado más tarde, en modalidades y estrategias de investigación en artes<sup>24</sup>.

El despliegue de la IBA se organiza en el mapa conceptual por especialidades artísticas (*Investigación Basada en las Artes Visuales (Arts-Based Visual Research)*, *Investigación basada en la Música*, *Investigación Basada en la Danza...*), o por campos académicos de conocimiento (*Investigación Educativa Basada en Artes (Arts Based Educational Research)*, y lo mismo se haría con la antropología, la psicología, etc.). La parte central inferior se ubican las combinaciones de las concreciones metodológicas procedentes de marcar tanto la especialidad artística como la disciplina académica. Por ejemplo, si combinamos las artes visuales con la educación, aparece la denominación más genérica *Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales* [Visual Arts Based Educational Research] (Viadel y Roldán, 2010); pero hay otras específicas como *Instalación como Investigación Educativa (Visual Art Installation as Educational Research)* (Springgay, 2001). Por otra parte, la relación puede establecerse una modalidad de metodología cualitativa y una especialidad artística, como es el caso de la *Investigación Acción basada en Artes Visuales (Visual Arts-based Action-Research)* (Mitchell, 2012).

En consecuencia, los autores del mapa explican que pueden llegar a combinarse hasta tres elementos diferentes en la denominación de una metodología: uno, la especialidad artística

---

<sup>24</sup> Es necesario recordar que el uso de las imágenes visuales en la investigación sociológica y antropológica ha precedido en al menos cinco décadas –si tomamos con referencia el clásico de G. Bateson y Margaret Mead (1942) sobre la cultura balinesa–, a la aparición de uso investigativo artístico de las imágenes artística, es decir, desde la Investigación Basada en Artes (Viadel y Roldán, 2019).

particular que se usa en la investigación (escultura, cómic, dibujo, vídeo, etc.); dos, la disciplina académica en la que se encuadra (educación, antropología, etc.); y tres, la estrategia metodológica específica que se usa (entrevista, investigación-acción, etc.). De este modo, aparecen especificaciones tales como *Video-performance auto-etnográfica en investigación educativa*, o *Estudio de casos en Investigación Educativa basada en la Escultura*. Se ha de aclarar que este tipo de denominaciones corresponden a títulos de tesis de máster o de doctorado, que cada investigador/a usa de manera muy particular, con variaciones y énfasis diferentes, que, aunque no están asentadas, son muy eficaces a la hora de situar con precisión una metodología de investigación (Viadel y Roldán, 2019, p. 892).

## **2.5. Investigación Educativa basada en Artes Visuales**

### **2.5.1. Definición. Orígenes históricos y disciplinares**

La Investigación Educativa basada en Artes Visuales (IEBAV) es una modalidad metodológica de la IEBA que focaliza los esfuerzos indagadores en un tipo específico de las artes, las visuales. El profesor de la Universidad de Granada, R. M. Viadel (2005), fue el primero en conceptualizar y acuñar el término de Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o *Arteinvestigación Educativa* (2005), para referirse a aquellas metodologías que adoptan los modos propios de la creación artística en las artes visuales y en la cultura visual para la investigación en educación y en educación artística (Mesías-Lema, 2012). En una investigación de estas características los datos, definiciones, procesos, ideas, conceptos, argumentos y/o conclusiones están basados en la información, interpretación y sentido que ofrece la imagen artística visual. En definitiva, la IEBAV es la Investigación basada en Imágenes de la metodología cualitativa en Ciencias Sociales cruzada con las artes visuales aplicada al terreno de la educación y de la educación artística que, en consecuencia, se muestra a través de cualidades estéticas de los sistemas visuales.

Los rasgos distintivos de Investigación Educativa basada en Artes Visuales son:

- Sus estrategias de indagación son las propias de las artes y culturas visuales. Su método se fundamenta en los procesos de creación de imágenes típicos de las diferentes especialidades y disciplinas de las artes visuales.
- Los problemas que se abordan son los problemas educativos en general y los de educación artística en particular, desde los que no se trata tanto de inventar nuevos estilos o formas artísticas, como de aprovechar los modos propios del conocimiento artístico para esclarecer los problemas de la educación.



- Sus lenguajes y formas representacionales prioritarias y distintivas son las visuales: fotografía, dibujo, vídeo, cine, performance, cómic, publicidad, sistemas multimedia, etc.
- Sus criterios de calidad de las investigaciones (su objetividad, veracidad, validación, verificabilidad, etc) corresponden a los que se utilizan habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones educativas y la calidad de las principales obras de las artes visuales, por tanto incluyen la valoración estética de las imágenes, ya que las metodologías de la Investigación basada en imágenes parten de los procesos de creación de imágenes de la misma manera que lo haría un artista con su obra.

(Viadel y Roldán, 2019)

Siguiendo el mapa de referencia que enmarca las relaciones entre las modalidades y las especificaciones de las IBA e IEBA de Viadel y Roldán (2019), la Investigación Educativa basada en Artes Visuales viene, por la parte de las metodologías cualitativas, de la Investigación basada en Imágenes (Image-based Research) y en Fotografía (la Photography-based Research) que integran métodos cualitativos de investigación en imágenes tan asentados como la Foto Provocación, la Foto Voz, el Cine Etnográfico y la Autoetnografía Visual. Al respecto, es importante indicar que el uso de las imágenes visuales en la investigación sociológica y antropológica ha precedido en al menos cinco décadas –si tomamos con referencia el clásico de G. Bateson y Margaret Mead (1942) sobre la cultura balinesa–, a la aparición de la Investigación Basada en Artes (Viadel y Roldán, 2019). Por parte de las artes, la IEBA Visuales viene de la cultura visual y las tendencias artísticas más comprometidas con lo visual como el net-art, video-art, web-art, entre otras modalidades y métodos (Viadel, 2005; Mesías-Lema, 2012).

Aun cuando la Investigación Educativa basada en Artes Visuales es una línea metodológica muy reciente, Viadel (2005) observa antecedentes de esta práctica de investigación en algunos manuales de artistas clásicos escritos para la enseñanza de las artes visuales como los tratados de Durero publicados en 1525-28 o los de Kandinsky siendo profesor de la Bauhaus en 1926, que cumplen todos los requisitos de lo que hoy se conoce como IEBA Visuales.

La puesta en relación de especialidades concretas dentro de las artes visuales, disciplinas académicas y estrategias metodológicas específicas han dado como resultado realidades metodológicas tan especializada como la Etnografía Educativa basada en la Fotografía, la Investigación Educativa basada en Vídeo Entrevistas o la Investigación Acción Educativa basada en el Cómic.

## 2.5.2. Investigación basada en Imágenes e Investigación basada en Fotografías

Las modalidades de la metodología cualitativa de la Investigación basada en Imágenes (IBI) (Image-based Research;) y la Investigación basada en la Fotografía (IBF) (Photo-based Research), forman parte de una de las líneas de convergencia de la Investigación Educativa Basada en Artes. La diferencia entre ellas, entre la IBI y la IBF, es muy sutil. La primera propone las imágenes, en su sentido amplio (dibujos, pinturas, fotografías, gráficos, etc. ), como tema a indagar, y la segunda se especializa en el uso exclusivo de la imagen fotográfica. El origen de ambas ocurre en el mismo momento: el de la aparición de la fotografía en el campo de la antropología, por lo que las dos se confunden entre sí. Por otra parte, la frontera entre la consideración de una imagen visual como artística o como no artística es muy tenue, por lo que en muchos casos, la diferencia entre una IBI y una IBAV depende, casi exclusivamente, de la denominación que tomó el autor para definirla (Viadel y Roldán, 2019).

Independientemente de este factor artístico y estético, está más que demostrado que las imágenes en su uso para fines de investigación y en todas sus versiones (gráficas, cinematográficas, etc.) suponen un medio o sistema de representación de conocimiento tan aceptable como lenguaje verbal o lenguaje matemático, y en los casos adecuados incluso más interesante y apropiado que los dos anteriores. (Viadel, 2005).

Esta realidad comenzó a demostrarse con la publicación *Locomoción animal* de 1887 de Muybridge con sus famosas fotografías sobre seres vivos en movimiento. Las Investigaciones basadas en la fotografía de la tradición de la Investigación de las Ciencias Sociales ha dejado en evidencia el valor incuestionable e ineludible de la verosimilitud del documento fotográfico, y probablemente sea este fuerte sentido de narración realista de la cámara lo que permanece en el fotoperiodismo y como elemento básico de toda documentación en general (Abad, 2009, p.50). Tal como explica Abad (2008): la verosimilitud, como particularidad de la IBF ha sido clave, no en pocas ocasiones, para la promoción de cambios políticos. Las fotos de Bateson y Mead de la sociedad Balinesa de 1942 son un referente típico de ello (Sullivan 1999), pero antes que esta, en los albores del uso de la fotografía en las investigaciones sociales, tuvieron un impacto político, la obra de Tina Modotti (1896/1942) y sus fotografías sobre la revolución mexicana; la de Dorotea Lange (1895/1965) y su crónica de la transhumancia de familias empobrecidas de granjeros norteamericanos y, la de Lewis W. Hines (1874/1940) con sus excelentes reportajes gráficos sobre el trabajo infantil y la llegada de la inmigración a Estados Unidos. En esta última investigación, cuya documentación fotográfica sirvió para aprobar legislación contra el trabajo y la explotación de menores, el equilibrio entre el contenido del documento y el facto cognitivo sensible que ofrece el tratamiento artístico iba más allá del efecto de verosimilitud: “Las imágenes del instante retratado (la niña trabajando en los telares) conectan con nuestra subjetividad, con nuestra emoción de forma empática (quizá con nuestro dolor o alegría más

íntimos)” (Abad, 2009, p.50-52). Podemos concluir por tanto, que el valor de la IBF esté en el factor de credibilidad y cuando esta tiende a la deriva artística se amplía al de la posibilidad empática, la idea sensible, la estética.

A lo largo del tiempo de la práctica de la IBF se han desarrollado y consolidado algunas estrategias específicas como la Etnografía visual, la Foto Elicitación y la Foto Voz, entre otras. Por otra parte, cabe mencionar el uso que se le ha otorgado a la fotografía como material para la documentación pedagógica y su investigación, especialmente de parte de la escuela Reggio Emilia pionera en IBF para la educación infantil. A continuación desarrollamos algunas estrategias de la IBF que usa la investigación que se presenta y explicamos algunos presupuestos y características de la documentación pedagógica.

*Etnografía visual.* La etnografía visual es un proceso de investigación muy versátil que combina diversos enfoques, desde la creación de imágenes hasta la utilización de imágenes creadas por otros para la composición de un relato etnográfico (Prosser, 2007). Esta combinación depende tanto del contexto de investigación como del objetivo de investigación (Abad, 2008). Prosser sugiere cuatro aspectos básicos de la indagación visual: los *datos encontrados*, los *datos creados por el investigador*, los *datos creados por el informante* y las *representaciones*. Las primeras son imágenes creadas en el pasado (álbumes familiares de fotos, álbumes escolares, etc). Las segundas están estrechamente relacionadas con el trabajo típico del antropólogo, etnógrafo o investigador visual quienes crean imágenes (toman fotografías) del contexto indagado con finalidades del tipo de la fotografía como documentación social. Por su parte, la obtención de datos creados por el informante es una estrategia de colaboración y participación de los mismos sujetos implicados en el contexto objeto de investigación, y finalmente las *representaciones* son las formas en las que los investigadores hacen figurar gráficamente los datos, las interpretaciones y los hallazgos. En las *representaciones se incluyen* aquellas que los informantes emplean para comprender su realidad, sus circunstancias o ciertos acontecimientos (gráficas, gaffities, dibujos, mapas conceptuales, etc) (Abad, 2008, p. 53- 54).

*Foto provocación o Foto Elicitación* (Harper 2002) es la estrategia de recogida de información a través del diálogo sobre fotografías. Las imágenes que se usan en esta estrategia son elaboradas, bien los sujetos implicados y participantes en la acción que se investiga, bien por el propio investigador. En ambos casos se trata de dialogar con las imágenes y sobre ellas, rememorando aquello que muestran, enlazando con experiencias (pasadas o presentes), con sensaciones y emociones (Roldán, 2006).

*La Foto Voz* es una estrategia en la etnografía visual en la que a través de la realización y utilización de fotografías los sujetos informantes pueden expresar sus ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. (...) Según Carolina Wang (1999), la foto voz tiene, entre otros, dos objetivos básicos, que merecen ser resaltados: registrar y reflejar las

preocupaciones personales de los sujetos, y en segundo lugar, promover el diálogo crítico y el conocimiento a través de la discusión grupal de fotografías. En términos genéricos, la foto voz se apoya en la idea de que las imágenes pueden enseñar e ilustrar más allá de la expresión verbal de los sujetos (Abad, 2008, p.55).

La *Documentación Pedagógica Visual* es una forma de narrativa visual y textual del ámbito de lo educativo que hace de informe de investigación pedagógica. El equipo de maestras y talleristas de la escuela Reggio Emilia liderados por Loris Malaguzzi fue pionero en este tipo de documentación y desde hace poco más de una década, sus intenciones, concepciones y prácticas han sido redescubiertas y cada vez más asimiladas en la generalidad del ámbito escolar –aunque se ha de señalar que no siempre se usan de forma adecuada.

La Documentación Pedagógica no consiste en una publicación del registro de la observación del niño y de la niña, ni su objetivo es buscar describir lo que ha sucedido, ni afirmar lo que los niños dicen y hacen:

La *observación del niño*, pues, pretende principalmente evaluar si un niño o una niña concretos se ajustan a un conjunto de estándares. La *documentación pedagógica*, por el contrario, trata sobre el modo de ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz el niño sin que medie marco predeterminado alguno de expectativas y normas (Dahlberg, Moss y Pence citados por Abad, 2008, p. 59).

La Documentación Pedagógica es un proceso de visualización, una construcción social en la que el investigador, al seleccionar lo que considera valioso para documentar, es también coconstructor participativo. Tal como señala Abad “la práctica de la documentación no puede existir en modo alguno separada de la propia implicación en el proceso” (2008, p. 60). Se trata de un punto de mira posmoderno constructor de la investigación en educación que entiende que el investigador maestro debe ocuparse del proceso cognoscente inscrito en un bucle reflexivo en el que se haya incluido, quien es, a su vez, un observador activo (Steier, citado por Abad p. 60).

Según Hoyuelos (2006), tallerista experto en documentación de las escuelas Reggio, la documentación consiste en la recogida, selección y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. Esta no trata sólo de plasmar lo acontecido, sino de construir (en diversos formatos) un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido (Abad, 2008, p.62). De esta forma, la documentación se convierte en memoria viva y visible del proceso compartido con los alumnos y alumnas, y no se centra tanto en los productos finales si los hubiera.

Un aspecto valioso a destacar de la Documentación Pedagógica es que permite reflejar con rigor y datos veraces, aquello que le ocurre al niño o niña. Hay procesos de aprendizaje que no dejan huella como, por ejemplo, el de recorrer el perímetro de una hoja con el dedo índice mientras se reconocen sus esquinas y ángulos y mientras se acompaña con la mirada silenciosa a través de los ojos expresivos del actor protagonista que escucha las palabras que otros pronuncian (Hoyuelos citado por Abad, 2008, p. 63). Para el tallerista la única manera de dejar constancia de esos extraordinarios procesos es convirtiéndolos en productos visibles a través de las imágenes que los pueden narrar que ofrece la Documentación Pedagógica visual.

Para Loris Malaguzzi la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo, ya que “Lo que no se ve no existe” afirmaba (Abad, 2008, p.64) La documentación visual establece una distancia (un nuevo punto de vista) sobre el trabajo realizado, ofrece la oportunidad de releer los procesos de aprendizaje, hace visible los rastros de cada persona, grupo, familia en su paso por la escuela, dignifica pequeñas historias por lo que finalmente, supone una oportunidad de construcción de identidades.

### **2.5.3. Estrategias de la IEBAV**

Como se viene adelantando la Investigación Educativa Basada en Artes Visuales (IEBAV) es la denominación que ha recibido el conjunto de investigaciones del campo de la educación artística entrelazadas con los métodos de las investigaciones cualitativas basadas en imágenes y con las disciplinas artísticas de las artes visuales (que incluye la performance, instalación, acción, body-art, etc.). En 2010 Viadel y Roldán elaboran una sistematización de metodologías de la que denominan Investigación Educativa basada en la Fotografía (Photo-Educational Research) surgidas del encuentro de las estrategias de la IBI y la IBF en el campo de fotografía y de la educación que más años más tarde ampliarían al terreno de del resto de disciplinas de artes visuales.

Estos autores observan, estudian y fomentan la prolijidad de herramientas estratégicas particulares y concretas emergidas de la confluencia de estos campos disciplinares, metodológicos investigativos y de áreas de conocimiento, desde hace veinte años cuando comenzaban a aflorar términos, en ese momento embrionarios, como el del fotoactivismo, la fotovoz, el fotodiálogo, el fotopoema. Estos nacían de los usos más recurrentes y asentados de la fotografía como el fotoperiodismo, fotomontaje o la fotohistoria y utilizaban diferentes procedimientos para organizar las fotografías en los diferentes contextos artísticos (álbumes, portfolios, exposiciones, catálogos). Entre las estrategias de la IEBF destacamos la de la Fotonovela usada por J. Abad en 2008 en el campo de la investigación en educación, y a la que hemos recurrido para nuestra investigación.

## **2.6. Investigación Acción Participativa, Narrativa Biográfica, Artístico Narrativa y Focus Group**

Además de las metodologías basadas en imágenes y más específicamente en fotografía, son muchas las metodologías que tienen su origen en las cualitativas que vienen a confluir en las metodologías de investigación basadas en artes visuales en su modalidad a/r/tográfica. Algunas de estas, que además forman parte del marco metodológico de la investigación que se presenta, son: la investigación acción, las narrativas del Yo y su deriva la Artístico narrativa, así como la estrategia del Focus Group. A continuación, pasamos a describirlas.

### **2.6.1. Investigación Acción Participativa**

Si los dos grandes objetivos de las metodologías cualitativas en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades son comprender la realidad y cambiarla (Bisquerra, 2004), la Investigación Acción Participativa (IAP) tiende a proporcionar resultados en el segundo sentido: fomenta cambios del entorno de los participantes de la investigación, es decir, procura la búsqueda del cambio social.

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación que recoge las ideas de la educación popular de la escuela de Paulo Freire y las líneas de investigación social del final del siglo XX.

La historia de la IAP es larga, siendo que hay evidencias de su práctica desde principios del siglo XX. Kemmis y Taggart (2005) identifican cuatro generaciones de la IAP, siendo que actualmente existen diversas definiciones y escuelas bajo el paraguas del término. Las primeras conceptualizaciones de la Investigación Acción se atribuyen, como decimos, a Kurt Lewin en los años 40 en Estados Unidos. Lewin definió la Investigación Acción como un proceso participativo y democrático llevado a cabo con la propia población local, a través de todas las fases de la investigación: recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación (Kemmis y Taggart, 2005). Esta propuesta defendía que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos, prácticos y cambios sociales (Adelman, 1993): “Ninguna acción sin investigación, ninguna investigación sin acción” (Lewin, 1944 citado en Adelman, 1993). Investigadores como Kemmis (1988) y Stenhouse (1991), de la tercera generación de la IAP, preocupados por los factores que intervienen en la práctica educativa, ampliarán el concepto de la Investigación Acción al desarrollo de un pensamiento creativo que posibilite el aprendizaje del investigador-profesor a medida en que la teoría fundamenta su experiencia y su práctica profesional construye la teoría. En esta misma línea, John Elliot (1993), describe la Investigación Acción cómo el estudio de una situación social (educativa) con el fin de conocerla en profundidad para poder transformarla: la Investigación Acción contempla los problemas desde

el punto de vista de quienes están implicados en ellos (Elliot, 1993). Profesores como Paulo Freire u Orlando Fals Borda de la cuarta generación, ponen su acento en la tendencia crítica y el trabajo conjunto con diferentes colectivos (profesores de educación primaria y secundaria, trabajadores sociales y académicos, especialmente de estudios de desarrollo).

Actualmente, la IAP se basa en la participación de los propios colectivos a investigar que así pasan de ser *objeto de estudio* a *sujeto protagonista* de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador. Dentro de estos fines, la Investigación Acción se toma como método para mejorar las prácticas profesionales de las que el propio investigador o investigadora es protagonista.

El investigador, como sujeto creativo, convierte su experiencia en conocimiento práctico, fruto de un proceso de acontecimientos impredecibles, inciertos y apasionantes, que van construyendo el armazón argumentativo de la hipótesis de partida que explique el problema” (2012, p. 48).

Por otra parte, cabe señalar que la IA es también la acción investigada de tal forma que no cabe distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigación sobre esa práctica:

las prácticas sociales en nuestro caso educativas se consideran como *actos de investigación*, como *teorías de acción pruebas hipotéticas*, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados” (Elliot, 1993, p.95).

En la actualidad el largo recorrido histórico de la IAP permite advertir sobre algunas de sus malas prácticas y aconsejar sobre el factor en el que se debe incidir en la propuestas de este enfoque: muchos de los proyectos y trabajos que se han hecho pasar por una IAP son “demasiado individualistas, poco conscientes de la construcción social de la realidad y pobremente enfocados hacia los procesos y políticas de cambio” cuando una auténtica IAP tiene puesto el enfoque en la colaboración (Stephen Kemmis citado en Mesías-Lema, p.49).

### **2.6.2. Narrativa Biográfica y Artístico Narrativa**

Dentro de los métodos de investigación cualitativa se encuentra el método de la Narrativa Biográfica y Autobiográfica que deriva, con el cruce con las artes visuales, a la Artístico Narrativa.

## La Narrativa Biográfica

El enfoque narrativo de los estudios cualitativos se centra en el relato como un género específico de discurso: aquel que expresa una experiencia humana relevante, por ejemplo, la descripción de puntos de inflexión en la vida de un individuo. Narrar se considera entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer y comprender (Agra, 2005, p. 137).

La Narrativa Biográfica hace referencia a los documentos que llamamos las *escrituras del yo*: autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias de vida, historias orales, etc. Estas narrativas son representaciones de la realidad que sirven para “filtrar, organizar y transformar experiencias de lo personal al reconstruir un discurso de conocimiento” (Agra, 2005, p.138). La Narración Biográfica en educación es según la misma autora, “ese proceso complejo y reflexivo de reconstrucción que pretende trascender el análisis de la experiencia personal, para una mayor comprensión de la realidad educativa a través de la interpretación de significados” (Agra, 2005, p.138).

Las Escrituras del Yo nacen en el seno de las investigaciones antropológicas que parten de metodologías etnográficas. También están estrechamente ligadas al desarrollo de la IAP y sus métodos. Es a finales de los años setenta cuando se acuña el término Autoetnografía para designar los estudios realizados por aquel investigador que indaga sobre su propio grupo humano cultural, siendo al mismo tiempo investigador e investigado. Pronto se usa también en las metodologías de investigación de otras áreas, entre ellas, la educativa. Con la educación girada hacia a lo narrativo y tal como ocurre también con los métodos de la IAP, las posibilidades de la subjetividad y de la intensa implicación personal del investigador/a en el proceso propia de estas metodologías, se hacen valer. McEwan y Egan (citados por Mesías-Lema, 2012) se refieren a la narrativa como un relato que trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien. En otras palabras, la narrativa en la investigación educativa resulta interesante porque centra todas las miradas en las historias de vida de los sujetos en cómo formamos nuestra personalidad de acuerdo a un pensamiento autónomo, pero también revierte hacia la influencia social que las otras personas realizan sobre nosotros (Bruner, 1991), interpretando desde la mirada externa nuestras propias acciones (Mesías-Lema, 2012).

La narrativa conecta con las historias de vida de los protagonistas implicados en las prácticas educativas: alumnado y profesorado. Este tipo de investigación cualitativa rompe radicalmente con la racionalidad técnica que hasta el momento imperaba en los modelos de enseñanza, para centrarse en el verdadero contexto donde se producen los procesos educativos: el aula y su ambiente. Como explica Agra este tipo de investigaciones:



no permiten inferir en generalizaciones. Su valor radica, muchas veces, en que permiten aproximarnos desde un punto de vista personal, al complejo entramado de interacciones que ocurre en *la vida en las aulas*. Por eso, el hecho de observar, de mirar, discutir y reflexionar sobre él, nos ofrece la oportunidad de comprobar la diversidad de la enseñanza y ofrecer claves para perfeccionar nuestra propia manera de enseñar (2005, p.131).

Se trata de narrar una experiencia educativa, cuando los investigadores se crean a sí mismos como actores de sus propias historias, y emerge un saber práctico muy atrayente (Mesías-Lema, 2012, p. 47)

Por eso, una buena narrativa del yo en educación es aquel relato que consigue reflejar el realismo y la intensidad vivida por el protagonista relator suficiente que como para que el lector llegue a sentir que está dentro del aula, dentro de los contextos de aprendizaje desde los que se narra, observando y viviendo todo lo que pasa; o dentro, como decimos, del mundo del investigador cuando se narra biográficamente. Esta es la razón de que los detalles y todas las informaciones que lleven a este reflejo sean necesarias. Muchos de estos relatos son las de los proyectos educativos llevados a cabo, contados, como decimos, desde la historia de vida, las memorias, relatos confesionales y autobiografías del profesor/a y los alumnos y alumnas.

De acuerdo con Kramp:

Las narrativas construidas son las que permiten reflexionar sobre nuestras prácticas, posibilitando el desarrollo profesional, puesto que el enfoque narrativo es un proceso que saca lo mejor y las habilidades más exigentes del investigador. Empezando por la cuidadosa articulación de qué es lo que deseamos saber, por medio de la escucha y re-escucha de las historias de los participantes, siguiendo con el análisis e interpretación de las mismas, y luego nuestra formulación final, nuestra construcción y presentación de los descubrimientos. La investigación narrativa es laboriosa y requiere mucho tiempo (Kramp, 2004, citado por Mesías-Lema, 2012).

El sujeto de este tipo de investigaciones no es el objeto de la observación, sino el narrador. Al respecto Connelly y Clandinin (2006, p. 478) proponen a los cuatro pasos para estructurar el proceso de la auto-narración: vivir, contar, re-contar y re-vivir. Para ello, el investigador narrador se apoya en la interdisciplinariedad de todos los recursos que estén a su alcance: notas, fotografías, bocetos, conversaciones, textos, entrevistas, artefactos, cuentos, páginas web, etc.

La figura del investigador como un narrador visible, pone el énfasis en su voz en primera persona, invitando a los demás a compartir o rechazar sus pensamientos y, sobre él, recaen muchas de las decisiones que nos mostrarán su identidad narrativa (Holstein y Gubrium, 2000;

Ricoeur, 2006 citados por Mesías-Lema, p.46). La narración de historias es tanto para uno mismo como para otros. En la reciprocidad que constituye la narración de historias, el narrador se ofrece a sí mismo como guía para la autoformación de otros. (Etherington, 2004, p. 84 citado por Mesías-Lema, 2012, p. 47).

### **La Artística Narrativa**

La Artística Narrativa fue definida por María Jesús Agra Pardiñas en 2005 a partir de la experiencia práctica del uso del portfolio como instrumento artístico-narrativo en sus clases como profesora de Didáctica Artística de alumnado de grado de formación de maestro/a para “documentar el proceso de aprender a enseñar de profesores y alumno/as” (Agra, 2005, p.148).

Es por el uso de discursos no solo textuales sino también visuales, plásticas, pictóricas, etc. por lo que podemos adjetivar de artística este tipo de narración que cumple las características de la IBA y de la IEBA. Solo que en este caso los autores de las narrativas artísticas no son solo artistas sino participantes en formación y educación, alumno/as.

En este proceso el lenguaje y el medio por el que los docentes en formación nos encontramos no solo es el verbal sino visual y estético artístico. Se trata de:

discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos (Agra, 2005, p.139).

### **2.6.3. Focus Group**

Una de las múltiples técnicas de *hacer hablar a la realidad* y generar datos dentro de la metodología cualitativa es la del Focus Group (FG) o Grupo de Discusión (GD). Se trata de una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, para debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador para trabajar conceptos, experiencias, emociones, creencias categorías y sucesos (Gil Flores, 1992).

Entre las asunciones en las que se apoya este método se encuentra la idea de que los sujetos poseen información que aflora a partir de la traducción y la formulación en palabras de pensamientos, sentimientos y conductas que surgen a partir de la intervención de un investigador (quien formula preguntas-estímulo para la obtención respuestas por parte del grupo) y de un contexto grupal (Lederman, 1990; Krueger, 1991). A diferencia de otros métodos, la finalidad del grupo de discusión trata de establecer y facilitar una discusión y no de entrevistar

a un grupo (Watts y Ebbut, 1987), ya que lo que se busca no es explorar a detalle las narrativas individuales, sino analizar la interacción entre los participantes y ver cómo se construyen significados grupalmente. Por otra parte:

los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales, que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestadas” (Gil Flores, 1992, p.210).

Según el mismo autor, las reuniones de los grupos de discusión, permiten a sus participantes formar y concretar sus posturas sobre el tema a discutir y discurrir, y a evolucionar en sus planteamientos por lo que concluye que esta estrategia investigativa es idónea cuando los sujetos del grupo no tienen una opinión madura ni sólida sobre el tema a discutir y que la pueden ir generando, no de forma aislada sino en interacción entre ellos, situación que es justo la de nuestro caso, cuando los y las participantes se encuentran en relación con una obra de arte.

La herramienta del Focus Group proviene del campo de la sociología y se usa a partir de los años treinta como deriva de la entrevista no directiva. Se extendió rápidamente en el ámbito de la psiquiatría a las técnicas de grupo de terapia. En los años sesenta y hasta los años noventa la mayoría de las aplicaciones de esta técnica se encontraban en el campo de los estudios de mercado y es en este periodo cuando se comienza a implementar también en el terreno de la investigación educativa, especialmente en los temas de la evaluación de programas y valoración de necesidades y de la eficacia educativa. (Gil Flores, 1992). Actualmente y en el terreno en particular de la educación artística, la encontramos en tesis recientes como *El arte contemporáneo para la comprensión artística del centro comercial: un dispositivo educativo para la ESO* de Carolina Muñoz Clemente de 2016. En el emergente campo de la mediación de las últimas décadas se ha aplicado este método en tesis como *O papel da autoria dos jovens na relação entre o museu de arte contemporânea e a escola* de Marta Sobral Antunes Ornelas de 2016.

## **2.7. Investigación A/r/tográfica en mediación artística BAV.**

### **Logotesis y Fotonovela**

La Justificación de la idoneidad de la adopción de un enfoque a/r/tográfico para investigación de la tesis sobre la emergencia de la mediación de la obra de arte contemporáneo basada en la visualidad para maestros y maestras, ha sido tratada en el planteamiento de este trabajo.

A continuación, pasamos a definir la metodología específica de investigación por la que se ha resuelto esta a/r/tografía, así como las acepciones, modificaciones y aportaciones que se han realizado a partir del marco metodológico general que hasta este punto se acaba de desarrollar.

### **2.7.1. Investigación A/r/tográfica en mediación artística basada en Artes Visuales.**

La investigación que se presenta es una A/r/tografía Visual, modalidad de la Investigación Basada en Artes. Dentro de esta, y según el terreno disciplinario académico en el que nos hemos movido, podemos afirmar que la metodología de investigación basada en artes más que en educación, lo es en mediación.

A continuación, se muestra el mapa de las interrelaciones entre la IBA, la IEBA, la A/r/tografía, los métodos de las metodologías cualitativas y los de las artísticas de Viadel y Roldán (2019) con circunferencias en aquellos métodos y metodologías en los que se sitúa esta investigación. En el mapa hemos incorporado la *Mediación* como área de conocimiento, así como la Fotonovela como estrategia de la Investigación Cualitativa basada en Imágenes y la Fotonovela artística para la mediación.

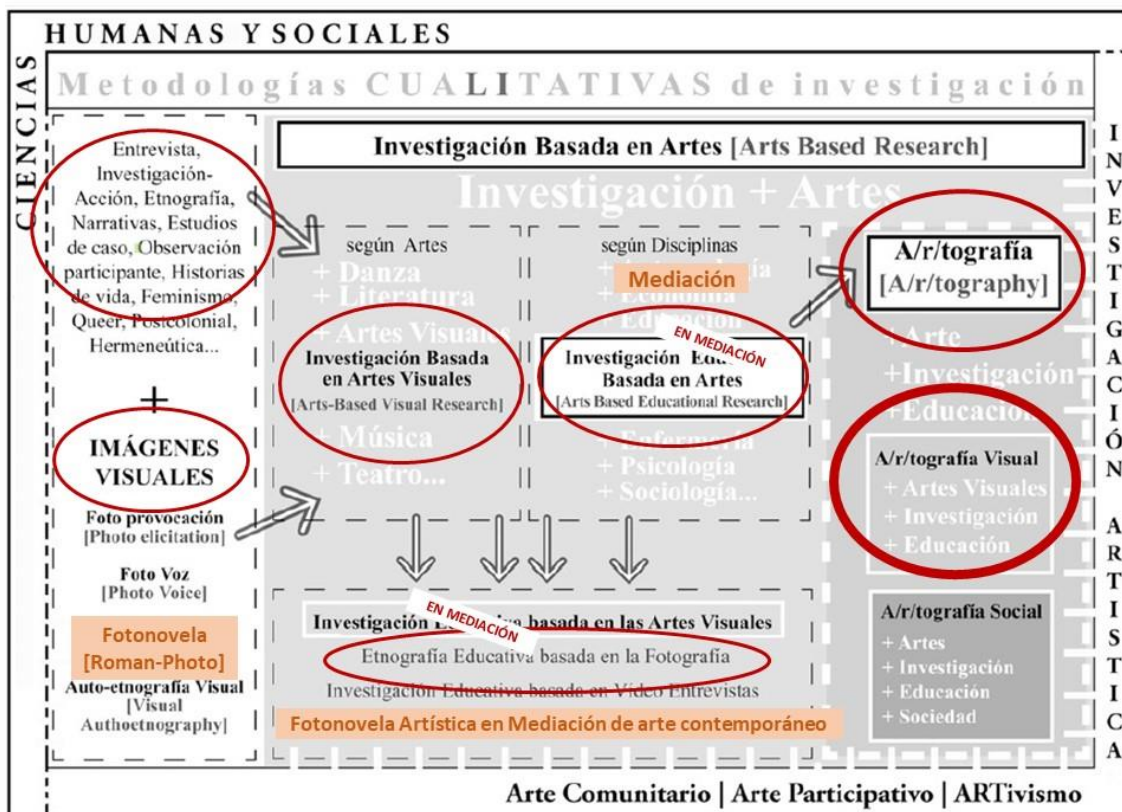
Seguidamente, pasamos a explicar la concreción de cada uno de los aspectos metodológicos artísticos que definen nuestra investigación: la mediación, la disciplina visual de las artes y la A/r/tografía. Una vez justificado el uso de estas metodologías artísticas, justificaremos también el enfoque cualitativo de la investigación.

En este trabajo se ha sugerido la posibilidad de comprender la mediación artística desde una cierta autonomía con respecto al campo de la educación artística con la que tan estrechamente relacionada se encuentra. Para la experiencia de la investigadora profesora pintora del trabajo que se presenta, y según se muestran en los estudios a/r/tográficos autobiográficos, la mediación de arte había sido una constante en las acciones relacionadas con la producción de la obra pictórica propia que nada tenían que ver en principio, con un trabajo educativo docente intencionado, sino con un acto consecuente con la dimensión de la producción artística desde un enfoque del arte como bien común. Aunque la investigación no se dedicada a probar o descartar la idea de la autonomía de la mediación del arte con el de la educación, nos parece honesto señalar que el terreno, o si queremos, la parcela de terreno académico en la que se mueve la investigación es el de la mediación, aunque su contexto formal de emergencia sea el de la formación de arte de alumno/as de grado de Educación. Con todo, podemos decir que la investigación que se presenta lo es en *Mediación* basada en Artes.

Por otra parte, y con respecto a las artes visuales como disciplina en la que hemos apoyado nuestra investigación basada en artes, señalamos tres objetos y subdisciplinas desde los que nos hemos movido para investigar:

- 1- Las obras de arte contemporáneo de distintos géneros.
- 2- La pintura, y en concreto, la pintura abstracta.
- 3- La fotografía.

Cada una de estas subdisciplinas de las artes plásticas dentro de su aplicación a los procesos de investigación, ha tenido un uso y una función diferente. Así, las obras de arte contemporáneo y su mediación son, en esta investigación, tanto el objeto de investigación como el agente de provocación de datos a recoger, analizar e interpretar para resolver las preguntas de investigación. A través de las obras de arte y su mediación se *hace hablar a la realidad* que se investiga, en nuestro caso concreto, se *hace hablar* a la relación de las obras con personas no especialistas en arte a través de los participantes de la investigación. Los distintos análisis de los



Mapa de las interrelaciones entre la IBA, IEBA, y la A/r/tografía en el contexto de los métodos de la metodología cualitativa y las prácticas de arte participativo y comunitario en el arte de Roldán y Viadel con modificaciones que señalan las especificidades de la metodología de esta investigación.

datos obtenidos provocan a su vez, como resultados, la generación de nuevos dispositivos de mediación (pues la obra se sigue mediando fuera del centro de arte a partir de artefactos y propuestas artísticas educativas basadas en lo compartido por el grupo de participantes a partir de la obra) que nos sirven para *hacer hablar*, de nuevo, *a la realidad*. A su vez se vuelven a generar datos, se recogen y de nuevo se analizan e interpretan, de donde se obtienen nuevos resultados. Con todo, la investigación de las obras de arte contemporáneo y su mediación ha ido generando una metodología de mediación que a su vez se ha conformado como metodología de investigación en mediación.

En segundo lugar, la experiencia en la práctica en pintura abstracta de la investigadora se ha cuestionado y planteado como posible valor del bagaje en la formación como docente de futuros maestros y maestras. La pregunta sobre qué valor tiene para el alumnado que su profesora tenga experiencia en la práctica artística específica de la pintura abstracta, o lo que es lo mismo, la pregunta sobre qué aportaciones puede ofrecer una formación en ese tipo de práctica artística de la docente para sus alumnos y alumnas en particular, y para la materia que se imparte, en general, ha resultado clave para la obtención de datos, la elaboración de reflexiones y de análisis que han dado como resultado una atención y una revisión en profundidad a la visualidad y a la estética como valor del arte en general que merece ser tomado en consideración en la práctica de la mediación del arte.

Finalmente, el tratamiento desde la fotografía nos ha posibilitado, de nuevo, recoger datos, analizarlos y además, documentarlos y mostrar los resultados, como informe de investigación. Las estrategias de Investigación Basadas en la Fotografía de las que hemos hecho uso han sido, sobre todo, las de la Foto Elicitación (o Foto Provocación), la de la Foto Voz y la Fotonovela. Las dos primeras nos han servido para provocar y recoger datos. La estrategia de la Fotonovela ha sido muy útil para mostrar los datos, analizarlos, agruparlos, obtener resultados y además, literalmente, visibilizarlos. Las posibilidades formales-estéticas narrativas de esta estrategia nos han permitido crear ficciones que han dado cuerpo –o al menos, eso pensamos– a lo que desde el punto de vista de la narradora, ha vivido el colectivo de participantes en las sesiones de mediación. Estas posibilidades formales de la Fotonovela que se han ido descubriendo y creando para cumplir con los fines narrativos interpretativos de las experiencias investigadas, las presentamos como una aportación de la investigación en estrategias metodológicas. Y esto es así especialmente, cuando, en la actualidad, la estrategia de la Fotonovela no está consolidada académicamente como tal.

El nivel de artísticidad ha sido en general, de nivel medio. El uso de estas estrategias de la IBF y de la IEBF no ha pretendido un enfoque artístico de las fotografías, es decir, no se buscaba generar fotografías del tipo de una exposición para una sala de arte; sí, sin embargo, ha pretendido narrar con imágenes desde una atención a la dimensión estética, a lo empático y a lo cognitivo sensible.

En otro orden de cosas y entrando en el terreno de las estrategias de investigación desde los estudios autoindagativos, autorreflexivos y autoetnográficos y desde el enfoque de la A/r/tografía, se ha de señalar que se han hecho uso de herramientas practicadas por colegas profesores artistas investigadores a quienes nos hemos referido en los apartados anteriores. Hemos tomado su uso en las narrativas autobiográficas, autoetnográficas y las historias de vida. Entre estas destacamos una que hemos denominado *Be in between outside* tomada del trabajo de investigación de la artista docente Olga Olivera (2013).

Además, hemos creado un instrumento que indaga sobre los pilares existenciales entre las tareas práctico artísticas, docentes y educativas de la a/r/tógrafa que se investiga y el sentido común entre ellos. Este instrumento que hemos llamado Logotesis se considera una aportación de la investigación en el terreno de las estrategias metodológicas a/r/tográficas.

Para concluir, hemos de referirnos al enfoque cualitativo en el que se enmarca nuestro abordaje del estudio de la realidad investigada. Sencilla pero también, claramente: en esta investigación nos han interesado más las cualidades que las cantidades. Así, en el campo de la mediación artística nos ha interesado más saber qué mostrar del arte a los participantes y no tanto cuánto del arte mostrarles; nos ha interesado conocer cómo es su experiencia artística antes que cuantos nombres de artistas han retenido; nos ha interesado saber si realmente tienen experiencia estética y si así es, de que tipo y propiedades, y no cuanta.

Por todo lo explicado, sintetizamos y confirmamos que nuestra investigación es de metodología en Mediación basada en Artes Visuales en su modalidad A/r/tográfica Visual. Por otra parte, recordamos que la estrategia a/r/tográficas de la Logotesis y la de la Investigación basada en Artes Visuales, en Fotografía, la Fotonovela artística, son una aportación a las métodos e instrumentos de la Investigaciones Educativa basadas en Artes. A continuación, pasamos a describirlas ambas.

### **2.7.2. Una fotonovela artística en investigación de mediación artística**

La Fotonovela en hibridación con la Documentación Pedagógica, tal como se viene anunciando, se ha usado como recurso en investigación en educación en artes partir de la tesis de Javier Abad (2008). En nuestra investigación hemos tomado esta referencia para seguir profundizando en las posibilidades de la narración visual como ficción fotonovelada para mostrar datos, análisis y resultados de procesos de mediación artística. A continuación, desarrollamos el marco teórico de la relación a la fotonovela como género paraliterario en el que se encuadra el uso que hemos hecho de esta en el campo de la investigación en mediación. En los textos que continúan distinguiremos la palabra *fotonovela* con minúscula y mayúscula según nos refiramos al género de entretenimiento y al uso que de él se hace como herramienta de investigación respectivamente.

Partiendo del uso que le da Javier Abad (2008) a la fotonovela hemos de explicar que parte de los conceptos de la Documentación Pedagógica Visual iniciada por las escuelas Reggio Emilia para mezclarla con el género artístico menor de la Fotonovela en orden a organizar y mostrar una narrativa. Como en una fotonovela, Abad reconstruye la historia, secuencia a secuencia, representado cronológicamente los procesos de los niños y niñas en el taller de la escuela infantil. Para su autor:

Esta fórmula implica generar posibilidades en las maneras de narrarse en la escuela, pudiendo ser un claro ejemplo de las marcas simbólicas de los niños y niñas participantes en su investigación ya que organiza en el tiempo y el espacio una serie de acciones de estos como hechos encadenados e interdependientes entre si (Abad, 2008, p. 58).

El uso de la Fotonovela por el investigador, lo fue de un modo distinto al original: no utilizó el código escrito en sus viñetas-fotogramas permitiendo comprender los procesos y vivencias de los chicos/as de una forma directamente perceptual y poco mediada. Así, las imágenes están presentadas como una secuencia temporal lineal, a modo de “viñetas” o “fotonovela”, forma de organización muy comprensible. Algunas de las imágenes están ligeramente movidas, aunque no desenfocadas, y pretenden describir el movimiento y el “gesto fotográfico” (muchas de ellas fueron realizadas desde la más pura intuición). Podemos comprobar que es mínimo el número de imágenes donde los niños y niñas miran directamente al objetivo de la cámara, pues pronto consideraron al fotógrafo investigador como uno más en el paisaje escolar. Para el autor era importante, saber que los chicos y chicas no hacían nada que estuviera condicionado por esta situación de “reportaje” o para satisfacerle como adulto, de modo que todas las acciones descritas en las imágenes son absolutamente espontáneas (Abad, 2008).

Al respecto de la configuración desde el aspecto formal de la Fotonovela, y también de todas las estrategias de la IEBF y la IEBAV que generan Etnografía Visual o Narración Investigativa Visual, se ha de subrayar el valor de recurrir a la ficción. En muchas ocasiones y precisamente (aunque también paradójicamente) pare ser veraces con lo que se pretende contar de las vivencias con y de los participantes investigados, se ha de recurrir a la exageraciones, guiños y metáforas y ficcionar. En la Investigación Etnográfica las vivencias emocionales, familiares y personales del profesorado no se pueden describir de forma neutra sino a través del acompañamiento, la intimidad, la implicación emocional, la poética y los instrumentos narrativos (Roldán y Mena, 2017, p.64) por lo que estrategias formales como las de la exageración o desproporción del tamaño de los personajes de las fotografías, el número de personas en ellas que aparecen en un espacio, etc., se hacen más que adecuadas.



Bucando generar un pequeño marco teórico en sobre la fotonovela como recurso para la investigación en mediación artística hemos de explicar que la fotonovela (Roma-Photo en inglés), el fotorromance o la ftohistoria es un tipo de relato visual de influjo neorrealista de revista de entretenimiento de la prensa rosa, nacida en Europa y extendida rápidamente por los países centro y sudamericanos entre finales de los años cuarenta y ochenta. Este género de la literatura de consumo utiliza la imagen fotográfica de una forma similar al cómic o historieta, pero con técnicas y temáticas específicas. La fotonovela estaba destinada al público común y relataba historias de amor de pareja y en menor medida, tramas policiales. Su éxito y popularidad comenzó a decaer a partir de la entrada en los hogares de la televisión y con ella el de las telenovelas (Souza, 2015; Baetens, 2017).

Una particularidad de este género con respecto a otros era, y es, la implicación narrativa visual a la que está invitado y comprometido su lector. La construcción de la diégesis no viene solo por parte del narrador sino que la fotonovela está compuesta por elipsis que han de ser rellenadas por el lector. Lo que ocurre entre fotograma y fotograma, entre viñeta y viñeta es un espacio vacío que implica una serie de acciones que han de ser inventadas e imaginadas por el lector. Algunos autores lo han llamado “signos imaginarios informativos” (Souza, 2015).

El tratamiento visual y textual daba cuerpo y tono a un tipo de contenido simple, chabacano, y en ocasiones, ofensivo. El planteamiento estético y visual era también vulgar por evidente, esperado, estereotipado y convencional. No existía un proceder deliberadamente artístico. Las fotografías que componían la historia no contaban si quiera, con un valor autónomo. Ninguna fotografía acaba destacando por ninguna razón particular sobre las otras (Souza, 2015). Incluso a las viñetas-fotogramas de los momentos cumbre, como las del beso de los amantes, no se les aplicaba un desarrollo fotográfico de elaboración formal más cuidada que la del resto. Así como al cómic –que, como la fotonovela, es de género menor– se le otorga valor y nombre al autor dibujante, los fotógrafos de las fotonovelas son anónimos. Sus fotografías eran de ejecución rápida y mecánica. Las escenas venían siendo de tal forma predeterminadas por el director que los actores y actrices posaban y el fotógrafo hacia las tomas muy rápidamente. Según Souza, este tipo de fotografías se encuadraban en lo que escritor y semiólogo R. Barthes (1915-1980) llamó *fotografía unaria*, aquella “banal, simple, libre de accesorios inútiles, casi mecánica” (2015, p. 70).

Quizá fueran todas estas las razones por las que, inversamente proporcional al éxito que tuvieron las fotonovelas desde el punto de vista de la industria cultural, especialmente en los primeros veinte años de su existencia<sup>25</sup>, el mundo intelectual y progresista, nunca le prestó la misma atención que al cómic o al cine popular (Vicente, 2018). Souza (2015) desde el punto de vista de las ciencias de la información y Baetens (2017) desde el de los estudios visuales y literarios, convergen en la idea de que la Roman-Photo es actualmente un género

---

<sup>25</sup> Se calcula que en los años sesenta uno de cada tres franceses leía fotonovelas (Calafat y Deschamps, 2017).

desaprovechado con una falta de reconocimiento importante y objeto de un desconocimiento generalizado. Otra de las pocas atenciones que ha recibido la fotonovela desde un punto de vista intelectual, ha sido el de la exposición *Roman-Photo* 2017-18 en el Museo de las Civilizaciones de Europa y el Mediterráneo (MUCEM) de Marsella sobre la historia de la fotonovela y sus efectos en el arte contemporáneo. La exposición demostraba como este formato caló hondo en el lenguaje visual de la segunda mitad del siglo XX, cuando no pocos artistas se reapropiaron de sus códigos para criticar la rigidez moral de la época o celebrarlos con ironía y exageración. La exposición muestra como justo cuando la fotonovela comercial comienza su decadencia artista como Alain Robbe-Grillet, Marguerite Duras y Jean Cayrol entre otros, indagan en sus posibilidades artísticas cruzándola con otros géneros como la novela y la escenificación teatral (Baetens, 2017).

El estudio de Jan Baetens (2017), especialista en relaciones entre la literatura y las artes y otros medios, destaca el uso específico narrativo y literario de la fotografía que realiza la fotonovela como una aportación a la concepción de la fotografía como disciplina artística. Baetens explica



Imagen de la izquierda: página de la fotonovela *A verdade sobre um amor* de la revista brasileña *Contigo* nº 285 del 17 de agosto de 1979.<sup>26</sup> Imagen de la derecha: un ejemplo del uso minoritario y derivado al del consumo de masas de la fotonovela del giro paródico, humorístico y satírico (Baetens, 2017) de la fotonovela lo encontramos en el contexto de la España franquista en la fotonovela *La Nuria Espert* de la revista *Oriflama* número 84 de junio de 1969 del guionista Emili Teixidor, el dibujante Enric Sió y la actriz, ya reconocida en ese momento, Nuria Espert (Riera, 2011). La imagen es la de la página 4 de la fotonovela señalado. Para más información véase <http://elcomicencatala.blogspot.com/2011/11/fotonovella-amb-nuria-espert-enric-sio.html>

<sup>26</sup> Extraído de <http://biscoitocafeenovela.blogspot.com/2013/10/sessao-fotonovela-verdade-sobre-um-amor.html> publicado el 26 de octubre de 2013.



Extracto de Hara-Kiri, n° 57, París, 1965. Se trata del 2º episodio: *La reconciliación*. Fotografía de Michel Lépinay. Colección Maryse Wolinsky. © Lepinay. Photo : Mucem / Yves Inchierman. Revista mostrada en la exposición *Roman-Photo 2017-18* en el Museo de las Civilizaciones de Europa y el Mediterráneo (MUCEM) de Marsella.

cómo el uso que se hace de la fotografía en este género no converge con la concepción tradicional de la fotografía como instante *fugaz* de Cartier-Bresson. El uso secuencial y temporal de la fotonovela, igual que en los estudios de movimiento, series y repertorios, la fotografía de moda y la ilustración de libros de ficción, nos revelan que existe un uso literario de la imagen en sí que implica un tiempo mayor, una narración o un relato de ese momento en el que fue tomada la fotografía. Géneros como el de la Roman-Photo ponen de manifiesto que esta vinculación de la fotografía con el discurso narrativo debería ser aprovechada y no deberían dejarse pasar desapercibidamente.

Actualmente, el minoritario uso del género de la fotonovela mantiene relaciones entre el texto y las imágenes fotográficas mucho más permeables que las de sus orígenes y ocurre en manifestaciones nuevas ligadas a la prensa, a lo literario y/o a la temática melodramática. Estamos de acuerdo con Baetens (2017) cuando aconseja a los nuevos creadores una definición más amplia y abierta del término Roman-Photo que vaya más allá de la “práctica fija” y se proyecte en términos de escritura de fotonovela y de práctica híbrida e impura al atraviesa los muchos otros planteamientos que se pueden configurar en torno a la secuencia fotográfica narrativa. Es en este punto donde cabe enclavar el uso que hacemos de la fotonovela en la investigación en mediación y educación del arte.

Por su parte, Souza (2015) recoge la valoración que el escritor y semiólogo R. Barthes realizó sobre la fotonovela en los años noventa. Este describió a la fotonovela como *estupidez conmovedora* al aporta un nivel de *sentido obtuso de significado*<sup>27</sup> razón por la que animaba, tal como ha ocurrido con el cómic, a un abordaje intelectual de este género:

Hay otras artes que continúan el fotograma (o al menos el dibujo), el relato y la diégesis: son la fotonovela y el cómic. Estoy convencido de que estas artes, nacidas en el submundo de la gran cultura, poseen una calificación teórica y ponen en juego un nuevo significante (afín al sentido de ser una cierta definición del sentido obtuso); habría, por tanto, una verdad del futuro (o de un pasado muy antiguo) en estas formas irrisorias, ordinarias, estúpidas, dialógicas de la subcultura consumista (Barthes, citado por Souza, 2015, p. 46).

Una aclaración de lo que es *el sentido obtuso y los accidentes significantes* es la siguiente:

El sentido obtuso parece extender sus alas fuera de la cultura, el conocimiento, la información; analíticamente, hay algo de irrisorio en ello; porque conduce a la infinitud del lenguaje, puede parecer limitada a la observación de la razón analítica; pertenece a la clase de los juegos de palabras, las bromas, los gastos inútiles; indiferente a las categorías morales o estéticas (lo trivial, lo fútil, lo falso y el pastiche), encaja en la categoría de carnaval. Obtuso conviene, por tanto, perfectamente. (Barthes, 1990, citado por Souza, 2015, p. 46).

Con todo y a efectos de nuestra investigación, cabe preguntarse:

¿no será ese sentimiento de gracia por lo vulgar que nos hace sonreír hoy ante una fotonovela –no sin ciertos aires de superioridad– que Barthes llamó *estupidez conmovedora* que nos habita como sustrato cultural inmerso en nuestra mentes; el que abre una forma estética posible capaz de acrisolar la cantidad de fotografías que una investigación de este tipo acumula (portadoras todas ellas de datos de investigación) provenientes de motivaciones, intenciones, voces, relatos, destrezas y posibilidades estéticas tan diferentes, hasta configurar una historieta (informe de investigación) desde un sentimiento de sencilla dignidad, desde un reclamo a la atención seria

---

<sup>27</sup> Souza, experto en Barthes explica que el semiólogo distingue varios niveles de significados en los artefactos narrativos: el primero es el nivel informativo que corresponde al conocimiento sobre los significantes presentados en el mensaje y la relación entre ellos y el contexto que los rodea; este se relaciona con la comunicación. El segundo nivel es el simbólico que comprende la intención del autor en la atribución de símbolos, con el fin de producir un efecto en el receptor del mensaje. Se trata del sentido obvio, evidentemente perteneciente a “un sistema léxico general y común de símbolos” (Barthes, 1990); se relaciona es esta vez, con el significado. El tercer nivel, el de *la significancia*, en palabras del autor, es el que es *demasiado*, que significa que presenta un suplemento que el intelecto no puede absorber bien, que es *obtusos*, porque expande completamente el campo de la significación (como en el ángulo obtuso en el que el ángulo supera los 90 grados). Este nivel limita con la connotación peyorativa y llama la atención sobre los significantes o, más precisamente, sobre lo que llama, los *accidentes significantes*. (Souza, 2015, p. 95).

ante las acciones y procesos de los protagonistas (participantes de la investigación e investigados) pero sin el halo de los intelectualismos académicos que alejaría empáticamente a estos protagonistas de su propio relato además de que no comunicaría el *pathos* compartido con ellos?

El uso de la fotografía desde su vínculo con lo literario, lo discursivo narrativo visual y con el sentido *obtusos* de *accidentes significantes* de Barthes, es aprovechado en nuestra investigación para estudiar la provocación de experiencia y la experiencia estética que los participantes de la mediación con las obras de arte puedan tener.

Con todo, este género como estrategia de investigación se nutre del análisis de las narrativas visuales que ofrecen los individuos y los colectivos participantes en procesos de enorme riqueza y complejidad de los detalles descriptivos. En nuestra investigación, igual que ocurre en la de Abad (2008), las narrativas visuales que forman el cuerpo de las fotonovelas y en general de toda la investigación, ofrecen secuencias de las múltiples acciones en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del investigador:

La sucesión de imágenes de las narrativas no son la crónica de las actividades o propuestas de juego realizadas durante la investigación. Son la descripción y justificación de todo el proceso de investigación realizado, que pretende dar validez a las conclusiones obtenidas y como soporte para reconocer estas narrativas visuales como metodología del sentido de la investigación (Abad, 2008, p. 37).

Por otra parte, se trata de un uso materializado desde cualidades artísticas, estéticas: el uso de la construcción de la fotonovela de esta investigación se realiza a través de un esfuerzo intelectual sensible del lenguaje visual. Se seleccionan los contenidos y se debate en términos visuales la construcción de un conjunto coherente y visualmente ordenado.

Finalmente, y siguiendo la idea de Viadel y Roldán (2019) de nombrar a las estrategias específicas de la IBA según: 1) su campo disciplinario artístico, 2) el campo área de conocimiento y 3) la estrategia metodológico tradicional de la que parte, nuestra investigación aporta una metodología que se podría denominar como Fotonovela artística narrativa etnográfica en la mediación del arte contemporáneo. En los apartados posteriores, dedicados a la descripción de los tratamientos de los datos, explicaremos como se usó la Fotonovela.

### 2.7.3. Logotesis

Como se ha indicado Logotesis es el nombre que recibe una herramienta metodológica a/r/tográfica que ha generado esta investigación que puede ayudar a los docentes artistas investigadores a encontrar el sentido común, de las tres acciones desde las que fundamentan

sus prácticas laborales-sociales que son, al fin y al cabo, los fundamentos teleológicos, metaprácticos íntimos y particulares de sus propias investigaciones.

La Logotesis tiene por objetivo conocer y manifestar las líneas existenciales de una investigación desde la perspectiva de lo artístico docente investigador. La palabra logos viene del griego λόγος (lôgos). Entre otras acepciones *logos* está relacionada con la idea de *razonamiento* y *discurso* asociadas fundamentalmente al campo de la filosofía. Logos se entiende como *discurso que da razón de las cosas*, lo que se traduce como *sentido*, *significado* y *propósito*. Desde esta última acepción, preguntarse por el *logos* de algo es preguntarse por el sentido o razón última de ello. Así, preguntarnos por el sentido de nuestros actos es preguntarnos por la razón del pensamiento y creencias que animan tales actos.

Independientemente del área de aplicación de esta idea de *logos* como sentido, nos interesa sobre manera la idea de *sentido* como pilar base desde el que actuamos y construimos pensamientos y actos. Por eso, preguntarse por el *logos* de un trabajo de investigación significa indagar en el sentido último que da razón a tal estudio, es decir, consiste en manifestar cuáles son las líneas existenciales en que se apoya una tesis, de ahí que a tal manifestación la llamemos logo-tesis. Pero en este caso no se trata de un sentido general, objetivo, ontológico, sino personal, íntimo, +incluso psicológico o espiritual. Recordemos que este es un carácter de la tendencia de la A/r/tografía:

Los temas en cuestión pueden impregnar una vida y comprometerse con formas emocionales, intuitivas, personales, espirituales y encarnadas de conocimiento, es decir, todos los aspectos de la propia vida privada, pública y/o profesional” (Springgay, Irwin y Kind, 2005, p. 902).

Preguntarse por el logos de una tesis en el terreno del arte y su docencia plantean cuestiones íntimas de este calado:

¿Qué sentido tiene tu docencia? ¿Desde qué fundamentos la construyes?; ¿Cuál es la creencia de fondo de la que parte tu obra artística?; ¿Qué sentido tiene esta tesis? ¿Desde qué propósito, intenciones, esperanzas y creencias se funda?

Finalmente, y tratándose del *entrelugar* en el que artistas profesores investigadores se encuentran cabe que se pregunten: ¿Cuál es el sentido común de tu trabajo artístico, docente e investigador?

La Logotesis tiene por objetivo posibilitar una mejor interpretación global del trabajo de investigación para su juicio y valoración. El carácter del mismo será mostrativo-expositivo, argumentativo e interpretativo personal (acorde con una metodología narrativo biográfica en la

que se contextualiza) y no tanto científico-demostrativo. Su intención respecto al objetivo es mostrar un manifiesto personal de las creencias, los deseos, la utopía y metas de la realidad investigada. Esta herramienta nos sirve como fuente de indagación de temas de interés de los y los artistas profesores. Estos temas nacen de preocupaciones concretas reflejadas en su praxis y si no se indaga (si no se auto indaga) en ellas pueden pasar desapercibidas por obvias o tomadas por supuestas. Pueden ser desconocidas en profundidad por dejar de hacernos buenas y arriesgadas preguntas. El enfoque de la pregunta de la Logotesis es la del sentido último de su trabajo. Esto es algo distinto y más interior que el concepto del arte que tiene y desde el que se trabaja. Ambos, sentido y concepto del arte, pensamos son susceptibles de interés para la mejora de la práctica de la enseñanza artística y la práctica del arte.

Las respuestas a estas preguntas no servirán como objetivos de cada una de las acciones docente, artísticas o investigadoras, ni funcionan como *mandatos* propios de decálogos e idearios. Las respuestas a las preguntas resultarán ser enunciados de valor que funcionan como orientaciones, deseos, esperanzas y compromisos o grandes utópicas metas que generan dirección.

Como se ha enunciado, la Logotesis no sirve solo al conocimiento interior del a/r/tógrafo sino que sirve a los efectos de la publicación de esta. La Logotesis es un oxímoron al tratarse de una intimidad pública para efectos de la crítica y valoración de la investigación. La manifestación verbal de las bases existenciales, de las creencias de una investigación, el investigador se expone al análisis y a la crítica del nivel de coherencia entre lo que dice y lo que realmente hace.

A continuación, exponemos los referentes docentes, artísticos y de otros terrenos como el psicológico, que han manifestado credos o declarado intenciones y en los que nos hemos basado para configurar la idea de la Logotesis.

### **Tipos de manifiestos referentes**

Todo manifiesto cumple con una doble acción: la de desvelar alguna cuestión significativa (para uno mismo) y la de publicar tal cuestión. Se tratan, por tanto, de dos estadios distintos de la acción de manifestar. Al respecto de los tipos de manifiestos y declaraciones vamos a desarrollar los que tiene que ver con: 1) el currículum manifiesto en el terreno de la docencia, 2) los manifiestos y declaraciones de artísticas y 3) la Logoterapia como práctica del desvelamiento del sentido de la vida en el campo de la psicología.

#### **Currículum manifiesto**

El currículum manifiesto es aquel programa curricular paralelo y distinto al oficial que el profesor o la profesora realizan para sí mismos y para el alumnado. El valor y la conceptualización de este

instrumento docente está en las tesis de las pedagogías críticas de Henry Giroux (1982) y Peter McLaren (1997) que sostienen que el principal objetivo del educador postmoderno es hacer explícito el *currículum oculto y nulo* a través de un manifiesto curricular<sup>28</sup> (Acaso, 2007).

Los conceptos de curriculum oculto y nulo surgen en el contexto del pensamiento posmoderno que se plantea el conocimiento en relación con el poder (Foucault). Los currículum oculto y nulo tienden a cubrir un objetivo: el de perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, por ejemplo, el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada o el privilegio de un género y de una cultura sobre otras. Su principal objetivo es, por tanto, perpetuar las bases del sistema establecido, con lo que se prolonga el actual reparto asimétrico de poder:

En todos los niveles de la educación formal en la educación, lo que se transmite de forma implícita son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal, capitalista y jerárquico, mediante la defensa del predominio de la raza blanca sobre las demás, la hegemonía de la cultura norteamericana sobre el resto de las culturas, entre otras". (Acaso, 2007, pág. 57).

Desde esta línea Kinheloe, en 2001, llama el *currículum psicotrópico oculto*, a una de las estrategias de este perpetuarse el sistema establecido por injusto que pueda ser. *El currículum psicotrópico oculto* es un sistema velado que puja por la repetición, la *anestesia cognitiva* y el tedio intelectual que "embota la curiosidad de alumnos y maestros por igual" (Kinheloe, 2001, p. 22). Como afirma Acaso: "Aburrirnos hasta la saciedad es uno de los principales objetivos del currículum oculto" (Acaso, 2007, p. 58). Las teorías de Chomsky expuestas en *La Des-educación* (2001) aluden a estas estrategias del adocenamiento practicadas de forma generalizada y desde el sistema educativo establecido dominante.

Los conceptos de curriculum oculto y nulo revelan que existe una información implícita que el profesor traslada al alumnado de forma no consciente, que viene de la expresión misma de cómo entiende la docencia (Acaso, 2007). El currículum oculto y el nulo es esa información inconsciente que transmitimos los profesores allá donde nos encontramos a través de lo que decimos y escribimos, de lo que no decimos y no escribimos, y a través de cómo nos visibilizamos. El currículum nulo o ausente es aquello que aprendemos a partir de lo que no se nos muestra ni enseñan (Acaso, 2007). La información del curriculum oculto y nulo es captado

---

<sup>28</sup> Los términos Currículum oculto y Currículum nulo provienen del mundo de la pedagogía y la docencia. El término currículum oculto es usado por primera vez por el pedagogo norteamericano Philip Jackson en su obra *La vida en las aulas* en 1968. El término de Currículum nulo es acuñado por Elliot Eisner en *The educational imagination* de 1985.



por el alumnado capta también y generalmente de forma inconsciente al no ejercer sobre esta un análisis crítico<sup>29</sup>.

La apuesta de estos autores/as en favor de una praxis de la docencia más libre y autónoma al sistema educativo es la de participar constantemente en dinámicas de autodescubrimiento del currículum oculto y nulo no conscientes en la propia docencia, de modo que se puedan corregir las prácticas docentes que hayan asimilado esos sistemas de poder que se pretenden rechazar.

La alternativa es pues la elaboración del currículum manifiesto un instrumento que invita a la reflexión y supone una guía y orientación interna desde la que trabajar (que suele estar en confrontación con las leyes educativas y formativas vigentes) e implica un compromiso con el alumnado y la comunidad docente.

Manifestar el currículum propio es una tarea personal y la definición del mismo supone el estudio y la configuración de un programa docente original que tiene en cuenta los aspectos concretos, coyunturales y contextuales de su docencia: espacios, grupos, características formativas personales, contexto de la docencia, necesidades locales, artistas locales, etc... desde esta perspectiva el currículum manifiesto confiere una identidad y estilo docente.

### Manifiestos de artistas

A nivel histórico moderno, los artistas llevan la delantera en la tarea de reflexionar y hacer públicas sus declaraciones e intenciones artísticas bien sea colectivas o individuales. A principios del siglo XX los artistas futuristas, sentando precedentes con el manifiesto del poeta Marinetti, escribieron abundantes manifiestos, todos ellos de carácter subversivo y militante propios del carácter vanguardista del momento. A éstos le siguieron los manifiestos Dada, cubista, vorticista, surrealista, etc.

Estos manifiestos criticaron paradigmas contemporáneos y sus valores estéticos y abrieron la brecha de nuevos valores y filosofías del arte también paradigmáticas. Los artistas ponían de manifiesto su credo y con ello sus líneas de pensamiento, de acción y de compromiso con aquello que declaraban. Actualmente los y las artistas (entre agentes también de otras profesionales) tienden a hacer públicas sus líneas de trabajo y de reflexión a través del “statement” (“declaración” en inglés) de sus websites.

Al igual que con el currículum manifiesto, las declaraciones de intenciones de los artistas y sus manifiestos suponen un trabajo reflexivo acerca de sus líneas de trabajo, sus apuestas estéticas y filosóficas del arte y en referentes artísticos con los que se identifican. En ocasiones también

---

<sup>29</sup> Ved más sobre currículo oculto y nulo, y especialmente sobre el currículum oculto y nulo visual en *La educación artística no son manualidades* de María Acaso.

consideran las motivaciones de fondo de su creación artística. Estas declaraciones suponen una guía de sus búsquedas, de su trabajo, así como la constatación de un estilo o identidad artística que se va creando. Finalmente, sus manifiestos suponen un compromiso con la sociedad o como poco, con el colectivo de sus compañeros artistas, críticos y comisarios de arte.

### El desvelamiento en Logoterapia

La idea de profundizar en el sentido del trabajo investigador se inspira también en las investigaciones del psicólogo terapeuta Víctor Frankl<sup>30</sup>, fundador en 1938 de la tercera escuela vienesa de psicoterapia: la Logoterapia, que tiene su núcleo en la *voluntad de sentido*<sup>31</sup>. Este sistema terapéutico se ocupa de la búsqueda del logos, en este caso, asociado al sentido de la existencia (Frankl, 2004).

La logoterapia se fundamenta en la idea de que es el sentido y el significado que cada uno y cada grupo humano otorga a la existencia el que orienta su propia praxis. Esto quiere decir que todo lo que hacemos y todo lo que pensamos tiene su génesis en el sentido que le damos a la vida. Para Frankl lo terapéutico frente a bloqueos es acudir a uno mismo, y observar y conocer ese sentido individual de su vida para trabajar sobre el mismo (Frankl, 2004).

La tesis de Frankl se basa en los estudios realizados durante tres años siendo prisionero en los centros de internamiento, concentración y exterminio de Auschwitz y Dachau, entre otros. Como preso se dedicó a examinar las razones que sostenían a él mismo y al resto de presos. Buscó conocer cuál era la voluntad de seguir viviendo en medio de las “torturas” del día a día, a las que estaban sometidos (Frankl, 2004, pp. 27-28). El psicólogo observó cómo quienes resistieron a las inhumanas condiciones y presiones diarias se habían aferrado a la voluntad de sobrevivir por algún motivo de fondo, como el deseo feliz de poder encontrarse en el futuro con alguno de sus seres queridos (Frankl, 2004):

En esta situación no teníamos ni tiempo ni ganas para consideraciones abstractas sobre lo ético y moral. Cada uno de nosotros se aferraba a un pensamiento casi obsesivo: permanecer vivos para regresar al lado de los familiares y proteger a algún amigo” (Frankl, 2004, p. 30).

---

<sup>30</sup> Víctor E. Frankl fue catedrático de neurología y psiquiatría de la universidad de Viena y director de la policlínica neurológica vienesa durante veinticinco años. Ejerció como profesor invitado en Harvard, Stanford, Dallas y Pittsburg. Fue Distinguido Profesor de Logoterapia Internacional en EEUU en la Universidad de San Diego, California. Fue doctorado en medicina y filosofía. Murió en 1999 en Viena.

<sup>31</sup> La primera escuela vienesa de psicología y psicoanálisis se funda en *el principio de placer* de Sigmund Freud. La psicología individual centrada en *la voluntad de poder* de Alfred Albert es la segunda escuela de psicología.

En el caso del autor de esta corriente psicoterapéutica era de la propia tesis sobre lo que luego llamaría Logoterapia la que mantenía el sentido de su supervivencia y de su existir diario en el campo de concentración<sup>32</sup>.

La tesis de Frankl sobre la función radical del sentido de la vida se confirma cuando el autor observa que tras la liberación y tras no haber sucumbido al suicidio en el campo, muchos de los liberados, se quitaban la vida al encontrar a las personas queridas muertas o desaparecidas. La conclusión de esto era clara: una vez aniquilado el deseo por el que tanto habían aguantado, la vida se les hacía insoportable, aún liberados y fuera ya del campo de concentración.

La idea de Frankl es que cada persona vive y actúa a partir de un sentido de la vida. Este se va construyendo consciente e inconscientemente. Muchos no conocen su sentido, aunque lo tienen. Si la razón del sentido de su existir se tambalea implica a la vida entera y por consecuencia el funcionamiento del día a día de tambalea también (Frankl, 2004).

En el terreno psicológico de los bloqueos y neurosis la logoterapia se centra en buscar desvelar el sentido o los valores reales de la vida del paciente con el objetivo de trabajar su bloqueo. El paciente se enfrenta al sentido de su propia vida, y a continuación, confronta su conducta con él mismo. En la medida en que el propósito profundo de su vivir se hace más consciente, el terapeuta puede ejercer ayuda fundamental para superar el bloqueo o neurosis (Frankl, 2004 p. 120). Una vez observada la relación entre su sentido de la vida y sus actos, se puede empezar a trabajar en cambios de sentido, cambios de acciones, etc. Encarando las aspiraciones que el paciente tiene para su futuro con el sentido real que le da a la vida y que ha descubierto, se pueden gestionar contradicciones y obstáculos. Este autodesvelamiento y manifestación por parte del individuo de sus valores-pilares de su vida y la posibilidad de gestionarlos, provoca en un grado mayor de libertad en la toma de sus decisiones y elecciones vitales. La atención al sentido íntimo de la vida supone, por tanto, el desarrollo de un crecimiento personal genuino.

Cada una de las ideas bases de estos tres tipos de *desvelamientos* y manifiestos descritos, son extrapolables al terreno de una investigación a/r/tográfica. Esta, como la logoterapia en el campo de la psicología o el curriculum manifiesto en el de la docencia, trata de identificar, ahondar y exponer las creencias profundas que dan sentido al trabajo de investigación y desde las que se pueden ejercer una crítica (como en el curriculum manifiesto hacia el nulo y oculto y los manifiestos vanguardistas) y una gestión (como la logoterapia). Las creencias base de una investigación desvelan cómo es la existencia de la misma y marcan la orientación de los estudios y prácticas que desarrolla. Por otra parte, y al ponerse de cara, al desocultarse, las creencias, el sentido y con estos, los propósitos en el que se fundamenta la investigación podremos ver que si éstos se tambalean, la existencia, la razón y con estas las vías de desarrollo y acciones de la

---

<sup>32</sup> *El hombre en busca de sentido* es la publicación de 1946 en alemán de Frankl sobre sus estudios desarrollados durante su supervivencia en el campo de concentración, escrita tras su liberación y recuperación.

tesis, también se tambalean. De lo que concluimos que manifestar la Logotesis es una acción valiente en aras a una honradez investigativa.

## 2.8. Tesis referentes de esta investigación

A lo largo del marco metodológico desarrollado hasta el momento se han ido señalando y explicando algunas de las tesis doctorales referentes de esta investigación. Seguidamente, las nombramos según el orden cronológico de publicación para exponerlas de forma aglutinada y después, enumeramos otras investigaciones doctorales que no hemos nombrado en apartados anteriores, que también han servido de referencia metodológica al trabajo que se presenta.

Las tesis referentes ya señaladas son:

- *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* de Abad Molina de 2009.
- *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador* de Miguel Álvarez de 2011.
- *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica* de Ángel García Roldán de 2012.
- *Fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* de José María Mesías-Lema de 2012.
- *El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària. Una investigació a/r/togràfica.* de Pau Farell de 2017.

Y además nos han servido como referentes las tesis:

- *La experiencia educativa del aprendizaje de la cultura visual: una trama entre intervenciones de artistas y manifestaciones artísticas contemporáneas* de Valerie Guidalevich de 2017. Aunque no presenta un enfoque a/r/tográfico (su autora no es artista) es una investigación de interés para nuestra investigación ya que trata directamente el tema de la mediación de obras de arte en museos y centros de arte desde una perspectiva narrativa autoetnográfica y etnografía. Su interés metodológico para nuestra investigación radica también en la fórmula de recolección de datos: una cuantiosa documentación fotográfica. Se trata de un estudio de caso que da cuenta de la relevancia del entramado entre experiencias

artístico-educativas, manifestaciones artísticas contemporáneas e intervenciones de artistas como dispositivos para el aprendizaje de la cultura visual en grupos de niños y niñas entre cuatro y doce años que acuden a centros de arte de la Ciudad de Buenos Aires en Argentina.

- *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción* de Pablo de Castro Martín de 2016, nos ha interesado también por su desarrollo de la estrategia de la narrativa autoetnográfica. La investigación describe un recorrido por diversos programas de educación patrimonial diseñados, coordinados e implementados por el autor a lo largo de veinte años de su práctica docente. Las descripciones de los desarrollos de los proyectos educativos son exhaustivas. Estos se estructuran a partir de ocho Narrativas del Yo autoetnográficas por cada uno de los grandes proyectos desarrollados en estos años. Sin ser una investigación a/r/tografía, ya que el autor no es artista sino antropólogo profesor, los planteamientos de fondo y contradicciones entre la práctica docente en cursos de educación secundaria y la formación como antropólogo plantea las cuestiones profesionales identitarias, algo que nos ha sido de utilidad para nuestra investigación. Un concepto interesante que emana de la investigación de Castro es la idea de la generación de una docencia de autor según sus profesiones y vocaciones de origen.

## 2.9. Procesos y fases

Para fundamentar el diseño de la investigación y justificar su procedimiento pasamos a explicar el proceso y las fases del trabajo metodológico de la misma. Antes se ha de recordar que, aunque la investigación trata sobre mediación artística, su contexto de emergencia es el de la formación en arte para la educación infantil y primaria que funciona aquí como embrión del tema de la mediación que centra la investigación. Desde este contexto la finalidad que se procura será el de la mejora de la práctica profesional de la docencia en artes de la profesora investigadora, fin propio en la metodología de Investigación Acción.

Por otra parte, conviene tener presente que en este trabajo se compendian diferentes líneas de actuación. Una de ellas es la de una investigación sobre la práctica de mediación, realizada como hemos sugerido, a través de protocolos de Investigación Acción en el mismo momento en que se llevaron a cabo las propuestas y prácticas de mediación, tanto en el aula como en el centro de arte para alumnado de grado de Educación, maestras en activo y alumnado de primaria. Otra, es la agrupación de estas propuestas de mediación y de los pensamientos que generan

conocimiento sobre la acción realizada (“pensamiento sobre la acción pensada”, diría Fontal (2011, p.62)) desde la posición a/r/tográfica concreta en la que se encuentra la investigadora. Otra línea es la de la propia presentación de los resultados, cuya lógica es consecuencia de todo lo anterior y está condicionada por el hecho de que la investigadora hace tanto de informante principal como de evaluadora final. Paralelamente a los procesos de estas tres líneas, se desarrolla también la que se ocupa de construir las herramientas conceptuales que buscan comprender e intelectualizar la práctica y sus resultados emergentes.

El proceso de trabajo se explica desde dos fases:

FASE 1- Ciclos de diseño, realización, observación, reflexión y nuevos replanteamientos para la puesta en marcha de prácticas de mediación que abren de nuevo el ciclo de realización-observación-reflexión-planificación, durante ocho cursos de la materia de Didáctica Artística del grado de Educación de Infantil y de Primaria.

FASE 2- Puesta en marcha de prácticas de mediación para maestras en activo y a raíz de estas, el desarrollo de un proyecto para un curso escolar de mediación en un grupo de primaria.

Es importante subrayar que estas fases no estaban previstas al comienzo de la investigación, sino que, desde el carácter orgánico de esta investigación, se han ido generando a partir de las necesidades intrínsecas de la investigación (que surgían a su vez de las respuestas y nuevas preguntas que iban surgiendo) y las posibilidades contingentes del contexto en el que se desenvuelve. Esto se explica de forma más concisa a continuación.

Con el objetivo de explicar el proceso de generación y resolución de preguntas de investigación e hipótesis buscamos resolver en primera instancia, aquellas preguntas que tenían que ver con:

- 1 Las cuestiones sobre la configuración de una práctica docente propia para futuros maestros y maestras de las materias de arte del Grado de Educación Infantil y Primaria<sup>33</sup>.
- 2 El valor y el papel que podía tener una metodología de investigación a/r/tográfica para dar cuerpo a una docencia en artes que tuviera en cuenta las características específicas de la profesora artista investigadora y del alumnado, no receptor habitual del arte ni poseedor de una educación real del arte<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> La pregunta de investigación correspondiente es básica y clara: ¿Cómo impartir la materia de Didáctica Artística para alumnado de grado de Educación Infantil y Primaria?

<sup>34</sup> El enfoque corresponde a preguntas de investigación del tipo: ¿Sirven las metodologías a/r/tográficas para la mejora de la propia docencia?, ¿sirven para hacer posible y definir una docencia particular tal como ocurre con las artistas y sus poéticas que corresponden a un estilo propio del arte de cada cual ajustado según sus capacidades,

Las prácticas de mediación generadas a razón de estos enfoques se van resolviendo en el contexto de lo que hemos encuadrado como fase 1 de la investigación. En esta, los interrogantes descritos dibujaron dos líneas de estudio sobre dos procesos estrechamente interrelacionados:

- 1 El proceso de configuración y evolución de la materia de Didáctica Artística que se genera.
- 2 El proceso autoidentitario de pintora a profesora de artes de futuro/as maestro/as como un caso particular de la figura de The artist teacher o de a/r/tógrafa.

Para dar cuenta de la organizadidad y emergencia de las fases hemos de avanzar algunos resultados de la fase 1:

Los distintos estudios indagativos y reflexivos a/r/tográficos señalados realizados dieron como resultado un planteamiento del objeto de la materia de enseñanza –el arte– como un bien común y un enfoque de la práctica docente de la misma materia como el despliegue de estrategias que tratarían de procurar que el arte contemporáneo “que habla de la vida pero que no llega a la vida de las personas”, llegara a la vida de aquellas que pasaban por las clases que se investigan<sup>35</sup>. Estos estudios hicieron surgir, desde diferentes líneas de trabajo (tanto reflexivas como de puestas en prácticas docentes), el tema y la práctica de la mediación del arte contemporáneo como docencia del arte. Por otro lado, los estudios autorreflexivos y autoindagativos de la profesora pintora abstracta investigadora dieron lugar al valor de la visualidad de los objetos, y especialmente los de las obras de arte contemporáneo. Las preguntas posteriores a la indagación de este tema fueron del tipo: ¿es posible una metodología de mediación experiencial que atienda fundamentalmente a la visualidad, a lo sentipensante?

---

competencias específicas, habilidades y pensamientos particulares? ¿Sirve para generar un carácter docente propio que otorgue la mejor de las soluciones posibles desde la contingencia de las capacidades y competencia de la profesora (en este caso) al servicio de dar respuesta a las demandas sobre el conocimiento y la experiencia del arte de un tipo de alumnado particular? Por otra parte, con el objetivo arriba expresado de comprender la propia docencia y así poderla mejorar, teniendo en cuenta el contexto práctico y de formación de la profesora, y pensando en poder aclarar cuestiones de otros profesores de artes en casos similares, nos preguntamos: ¿Cómo es el proceso de autoformación de pintora a profesora de artes de alumnado no especialista en artes y qué tipo de didáctica da como resultado? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre la práctica docente y la práctica artística pictórica a lo largo la vida de la profesora investigadora?, ¿cómo generar nuevas experiencias no dicotomizantes entre estas en favor del aprendizaje en artes del alumnado y el bienestar profesional de su profesora? ¿Cuáles son los referentes que están configurando su práctica docente y cómo aprovecharlos de la manera más óptima?, si sus referentes son: 1-los signos de aprendizaje que va percibiendo del alumnado, 2- los y las profesoras colegas de profesión referentes y 3-el conocimiento propio y experiencial del arte: ¿A qué ha de estar atenta sobre lo que diga o haga el alumnado para atender mejor a sus procesos de aprendizaje?, ¿a qué ha de estar atenta de sus colegas referentes?, ¿qué conviene que tome en concreto y qué conviene que no tome de esta formación propia en artes que sirva al alumnado futuro maestro/a? ¿Qué concepto de arte tiene la profesora (en teoría) y qué concepto del arte presenta su docencia (en la práctica)?

<sup>35</sup> La pregunta de investigación correspondiente es la del tipo: ¿Es posible que el arte contemporáneo que habla de la vida llegue a la vida de las personas?

Otros estudios autorreflexivos y autoindagativos a/r/tográficos que buscaban responder a las preguntas de arriba dieron como resultado un giro en la docencia en artes que se investigaba. Este giro tuvo que ver con el cuestionamiento de la docencia centrada en la experiencia artística (entendida como práctica y producción de arte o artefactos) que era la forma en que la investigadora pintora (yo misma), había aprendido, comprendido y experimentado las artes plásticas. Los contenidos de estos estudios fueron principalmente dos:

- 1- El impacto significativo personal –como artista que cree en el arte como bien común– que produjeron las historias de vida y los procesos docentes de profesoras que sin ser artistas (sin generar obras de arte o sin tener experiencia en la práctica artística), tuvieron una experiencia con el arte contemporáneo tal como para hacer de este y de sus procesos un método de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de otras áreas de conocimiento que a su vez procuraron perspectivas y resultados muy beneficiosos y de cualidades poco habituales para su pedagogía y docencia.
- 2- Las observaciones y reflexiones sobre cómo veía que le afectaba el arte contemporáneo al alumnado a partir de las mediaciones, y sobre lo que veía que aprendían y que no aprendían de la experiencia de la práctica artística en las sesiones de clase.

El giro que se produjo fue el siguiente:

De la concepción y la estrategia de acercamiento del arte al alumnado a partir de la experiencia artística, es decir, a partir de la basada en la práctica artística, pasé a la procuración de una experiencia estética de tipo pragmatista que podría incluir como estrategia complementaria la práctica artística<sup>36</sup>. Este giro se daría en paralelo al de la disminución y luego eliminación, de la práctica pictórica como artista de la a/r/tógrafa en favor de los trabajos docente e investigador.

Todos estos procesos y resultados se encuentran desarrollados a partir de lo que hemos llamado Narrativa 1 que es el capítulo 7 del trabajo que se presenta.

La conjunción y el entrecruzamiento de respuestas a estas preguntas (mediación, visualidad y experiencia estética antes que solo artística) hizo posible que a lo largo de los años de trabajo docente en la materia de Didáctica de la Educación Plástica y Visual para futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria, emergiera una metodología de mediación de arte de tipo experiencial del arte contemporáneo y educadores a través de la visualidad.

---

<sup>36</sup> Este giro ocurre a partir de la profundización de preguntas como: ¿Es posible que exista una educación estética (intencionada, formal) y no solo artística, en el sentido de generar espectadores cultivados en experiencia estética-artística y no solo futuros artistas?, ¿se puede aprender arte no centrándonos en la práctica del arte? (Parker, 2009).



La Fase 2 de la investigación se caracteriza por estar enfocada en seguir dejando emerger la definición de este tipo de mediación artística a partir de puestas en práctica, observaciones, reflexiones y nuevas planificaciones para nuevas puestas en práctica, de mediaciones. Para ello se vio necesario implementar la práctica de la mediación para nuevos participantes: de maestras y maestros en formación como participantes de las mediaciones, pasaríamos a trabajar con maestras en activo. Esta vez el fin investigativo era valorar y poder probar y acreditar el instrumento de mediación que se estaba definiendo. La pregunta implícita para este fin era la siguiente: ¿la herramienta de mediación que estaba generando a través de las clases de Grado para maestras y maestros en formación, sería una herramienta efectivamente útil para los destinatarios últimos de la tarea profesional de estos futuros docentes, es decir, era efectivamente útil para la comprensión experiencial del arte para los y las alumnas de infantil y primaria? Las respuestas podían estar en manos de maestras en activo que tuvieran experiencia de esta metodología de mediación.

Esta fase tuvo a su vez dos partes: una, dedicada a una práctica de mediación de dos sesiones para maestras en activo, y la otra, dedicada a la realización de un proyecto cooperativo de mediación para el grupo de 2º de primaria del centro escolar La Masía que duraría el primer semestre del curso 2019-20 y cuyas maestras habrían participado en las sesiones de mediación para las maestras en activo.

La recogida de datos, su análisis e interpretación, así como los resultados de estas prácticas pretenden dar cuenta de si acontecía verdaderamente experiencia estética (en el sentido pragmatista) en los participantes (alumnado y maestras) a través de la visualidad, y si la respuesta era afirmativa, de qué tipo (metodología cualitativa).

Es en esta fase cuando nos damos cuenta de que la herramienta de mediación empieza a funcionar también como metodología de Investigación Educativa basada en Artes.

Los procesos de la fase 2 se encuentran desarrollados a través de la que hemos llamado Narrativa 2 que configura el capítulo 8 de este trabajo.

## **2.10. Grupos y contextos**

Los contextos y grupos que han formado parte de la investigación se describen en las narrativas. Aquí damos algunos datos generales y remitimos a la descripción en sus narrativas para no caer en repeticiones.

### **CONTEXTO-GRUPO 1**

Maestros y maestras en formación de la materia de Didáctica artística del grado de Educación en Florida Universitaria entre 2011-12 y 2018-2019.

Se trata del contexto de la praxis docente y de mediación de la materia de Didáctica de la Educación plástica y visual de Educación Primaria e Infantil impartida en el Centro de formación Florida Universitaria de Catarroja en Valencia que se desarrolla tanto en el aula del centro universitario como en los centros y galerías de arte que se visitaron (IVAM, CCCC, Bombas Gens, galerías como Luís Adelantado, Espai visor, Galería Tactel, Imprevisual, entre otras).

## CONTEXTO-GRUPO 2

Maestras en activo de infantil y de primaria en el IVAM y en FloridaLab en Valencia en dos sesiones realizadas en el mes de julio de 2019.

El grupo de maestras estuvo formado por ocho maestras en activo y una opositora al cuerpo de maestro/as de la comunidad valenciana. Cuatro de ellas (M. X., M. G., M. Ll. y S. M.) son maestras de infantil del centro concertado Xúquer de Alcira en Valencia; una de las cuales fue alumna del curso 2015-16 del grado en Florida Universitaria. Las otras tres maestras son de educación primaria de la cooperativa escolar La Masía de Museros, en Valencia. Una fue la tutora de un grupo de primaria (T. R.) y las otras dos eran especialistas de música (A. M.) e inglés (A. E.). La séptima participante (M. C.) había trabajado hacía dos años en este último centro como maestra de infantil y de primaria, y en el último curso en escuelas públicas de Cataluña como maestra de primaria y especialista de música. Esta última, junto con A. D., la maestra en oposición, son exalumnas de las clases de grado en 2014-15 y 2015-16 en Florida Universitaria, respectivamente. El grupo se conformó como *Focus Group*.

## CONTEXTO-GRUPO 3

Alumnado y maestras de segundo de primaria del Centro La Masía del curso 2019-2020.

El último contexto de investigación es el de la práctica de mediación para el grupo de 2º de primaria del curso 2019-20 de 23 alumnos del centro escolar La Masía en Museros de Valencia desarrollada tanto en el IVAM como en el aula del centro. El equipo de trabajo docente formado por la maestra tutora del grupo, T. R., y la especialista de inglés, A. E. junto conmigo, funcionó en esta parte de la investigación como equipo de investigación.

## 2.11. Técnicas e instrumentos de recogida y tratamiento de datos

En este apartado describimos las técnicas e instrumentos específicos de provocación, observación, recogida, elaboración y análisis de datos. La cantidad y diversidad de estrategias y herramientas para el tratamiento de datos que genera una Investigación basada en Artes es abundante. En nuestro caso, vemos adecuado mostrar una tabla que refleje de qué instrumentos nos hemos valido en cada una de las fases del tratamiento de datos y en qué contextos se han usado. En la tabla que continúa los distintos colores de las celdas corresponden al contexto y grupo de personas que han participado en el uso del instrumento indicado y que se definen en la tabla *Contextos y participantes*.

CONTEXTOS Y PARTICIPANTES		
UNIVERSITARIO GRADO DE EDUCACIÓN	MAESTRAS EN ACTIVO	ALUMNADO PRIMARIA
	MAESTRAS EN ACTIVO	ALUMNADO PRIMARIA
UNIVERSITARIO GRADO DE EDUCACIÓN		ALUMNADO PRIMARIA
UNIVERSITARIO GRADO DE EDUCACIÓN		
	MAESTRAS EN ACTIVO DE INFANTIL Y PRIMARIA	

METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN	TRATAMIENTO DE LOS DATOS			
	PROVOCACIÓN	RECOGIDA	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS
<b>CUALITATIVA/ARTÍSTICA BASADA EN ARTES VISUALES A/R/TOGRAFICA</b>	OBRA DE ARTE Y SU MEDACIÓN	OBSERVACIÓN	ESTUDIOS A/R/TOGRAFIOS AUTOETNOGRAFICOS AUTOINDAGATIVOS  - Historias de vida - <i>Be in Between outside</i> - <i>Be in between inside</i> (Logotesis) - Otros estudios	
	DISPOSITIVOS DE MEDIACIÓN- PROPUESTAS EDUCATIVAS ARTISTICAS	CUADERNO DE BITACORAS Y APUNTES ESCRITOS Y EN REGISTROS DE VOZ		
		GRABACIONES DE VOZ: - Las sesiones/mediaciones - Conversaciones con las maestras		
	DISPOSITIVOS DE MEDIACIÓN- ARTEFACTOS	REGISTROS FOTOGRAFICOS TOMADOS POR - Los y las participantes - Una agente externo - La mediadora investigadora	NARRATIVAS TEXTUALES-VISUALES	
			Fotonovela	
	DISPOSITIVOS DE MEDIACIÓN- ARTEFACTOS- OBRA PROPIA	ARTEFACTOS DE LOS PARTICIPANTES		
		ESCRITOS Y NARRATIVAS DEL YO DE LOS PARTICIPANTES		
		ENTREVISTAS A ALGUNAS PARTICIPANTES		
	REFLEXIONES EN COMÚN	CUESTIONARIO		
	FOTO ELICITACIÓN FOTO VOZ FOTOGRAFÍAS EN DERIVAS	FOCUS GROUP		

### 2.11.1. Dispositivos de provocación y recogida de datos

En las fases de recogida de datos distinguimos entre provocación y observación de datos.

#### DISPOSITIVOS DE PROVOCACIÓN DE DATOS

Como se ha explicado, la investigación cualitativa necesita escuchar a la realidad para poder comprenderla y para escuchar a la realidad hace falta que esta *hable*, por tanto, es necesario desplegar instrumentos que *hagan hablar a la realidad*. Para este fin se ponen en juego estrategias que hemos llamado de *provocación de datos*. Algunas de estas han sido:

- Las obras de arte como detonadores de conversaciones y relatos que hacen posible que conozcamos la relación que se establece entre obra y participantes y los efectos que produce esta en ellos.
- Los dispositivos de mediación como estrategias que articulan la mediación en la sala de arte y en las clases donde se sigue generando mediación entre las obras de arte y los participantes. Las propuestas artístico educativas son un tipo de dispositivos de mediación.
- Los dispositivos de mediación-artefactos como otro tipo de dispositivos de mediación cuando adquieren una configuración artística, por ejemplo, las instalaciones en clase.
- Los dispositivos de mediación-obra propia como un tipo de dispositivo de mediación-artefacto que en este caso es la obra plástica, pictórica, de la profesora mediadora.
- Las reflexiones en común y las preguntas que las animan.
- La Foto Elicitación, la Foto Voz, la fotografía incorporada en derivas (Ramón y Alonso-Sanz, 2012) como estrategias para la provocación de ideas, conversaciones, parlamentos y discursos (Foto Elicitación), para conocer la visión de los participantes a través de fotografías realizadas por ellos, por ejemplo sobre obras en una sala de arte (Foto Voz), para tomar datos y visiones del entorno.

## RECOGIDA DE DATOS

Antes de describir los instrumentos de recogida de datos, anotamos que contamos con las autorizaciones pertinentes para grabar, fotografiar y mostrar las imágenes que se presentan en los documentos visuales para estos fines académicos. El centro escolar de los participantes de la investigación menores de edad, los alumnos del curso de primaria, poseía todos los permisos pertinentes para la realización de imágenes en el aula y de los chicos y chicas.

Los instrumentos de recogida de datos de los que nos hemos valido en la investigación son:

- *OBSERVACIÓN.*
- *CUADERNO DE BITÁCORAS Y APUNTES POR ESCRITO O POR REGISTROS CORTOS DE VOZ.* El cuaderno (en sentido figurado) y las grabadoras funcionan como lugar de apuntes personales. Estos apuntes son ideas, comentarios y valoraciones sobre un tema o una práctica realizada y observada. Algunos son apuntes de la sesión que pretenden retener las primeras valoraciones o registrar datos que son fáciles de olvidar. Los que se registran tras la sesión de la propuesta práctica mantienen la frescura y el recuerdo con el mayor de los detalles posibles como el de los efectos afectivos que la práctica ha podido tener en la profesora y que se perciben en el tipo de caligrafía o de tono de voz.
- Otros apuntes se toman y registran en el momento en el que una idea acude a la cabeza que puede ser en cualquier momento del día. Durante los ocho años de desarrollo de la metodología de mediación docente se han tomado notas desde muy diversos formatos. Los mismos apuntes del guion de clase, los escritos que brotaban en cualquier momento del día sobre alguna reflexión o idea sobre el papel que tenía más a mano, los auto mensajes de voz por wasap cuando no se disponía en ese momento herramientas para escribir, etc. han supuesto, desde el punto de vista metodológico del modo etnográfica y autoetnográfico, unos valiosos registros de datos para la investigación. Por otra parte, la fase de puesta en práctica de mediaciones con maestras en activo y con el alumnado de primaria ha contado con registros mucho más sistematizados. Las notas se tomaban en una libreta que llevaba a clase y cada lunes por la tarde, tras la sesión de mediación de la mañana, escuchaba los audios de la sesión, releía las anotaciones escritas tomadas en la misma y extraía conclusiones que iba agrupando por temas de interés.
- *GRABACIONES DE VOZ.* Se han grabado sesiones/mediaciones, sobre todo, de la 2ª parte de la investigación y de voz de conversaciones/valoraciones de las mediaciones con las maestras del equipo investigador también de la 2ª parte de la investigación.
- *REGISTROS FOTOGRÁFICOS.* Un grueso importante de la investigación se documenta de forma visual, a través de fotografías. Se ha de destacar que en este trabajo apenas hay

fotografías en el que la investigadora no haya estado involucrada, bien por haber realizado la fotografía, bien por haberse encontrado en el contexto en el que la fotografía fue realizada. Para mantener una coherencia discursiva de contenido-forma se ha tomado esta norma: no hacer uso de otras fotografías que no impliquen directamente a la investigadora. En un mundo lleno de imágenes hemos querido restringir su uso a las tipologías mínimas posibles. Hemos mostrado fotografías de tesis de investigación basadas en arte que aportan datos que los textos por escrito son incapaces de transmitir y de ejemplos de fotonovelas, todas en este bloque. Salvo estos casos, hemos optado por una austeridad de las fuentes y contextos de las imágenes fotográficas.

- Por otra parte, cabe señalar que las fotografías realizadas y usadas para los informes de investigación provienen de diferentes autores. Estos son:
  - Los y las participantes de la investigación: las maestras y maestros en formación, las maestras en activo y los alumnos y alumnas de primaria de La Masía del curso 2019-20.
  - Los agentes externos a la investigación: especialistas en fotografía y simpatizantes de lo educativo a quienes se les pide que registren fotográficamente desde su mirada, los momentos que pueden ser significativos de algunas sesiones en clase y en el centro de arte. A las fotógrafas se les daba indicaciones de la estructura de la marcha de la clase y los espacios que íbamos a usar del aula. Que agentes externos realizaran fotografías ha sido necesario para que la mediadora, tanto en el centro de arte como en las sesiones de clase, pudiera mostrarse en las fotografías y así observar la relación que se establece con los y las participantes para poder estudiarla.
  - La propia mediadora docente investigadora, mientras realiza las tareas de mediación, docencia y gestión del Focus Group.

Es importante caer en la cuenta de la riqueza polivocal de las diferentes fuentes autoriales de las fotografías con las que luego se componen los informes de investigación (las narrativas visuales y fotonovelas). Así, por ejemplo, algunas de las fotografías obtenidas de los participantes han sido directamente ofrecidas de forma espontánea a la investigadora (entendiendo que para estos la fotografía guardaba un momento importante); otras han sido tomadas por solicitud de la profesora investigadora durante las sesiones de mediación en las clases o en el centro de arte, cuando me parecía necesario registrar en imágenes algún acontecimiento importante en la sesión y me era imposible tomarlo al estar gestionando también la marcha de la sesión. Otras fotografías de los participantes son las de sus propios trabajos propuestos en las clases y mediaciones por lo que son registros de sus voces, pensamientos e ideas.

Otras son fotografías obtenidas desde la estrategia de la Foto Voz que se les han pedido que realicen para directamente, conocer sus puntos de vistas sobre obras de arte y exposiciones.

Algunas visiones de las participantes a través de sus tomas fotográficas adquieren un valor muy importante para la investigación. Así, por ejemplo, la maestra opositora A. D., participó en la mediación junto con el resto de las maestras y también como fotógrafa. La mayor fuente visual de las mediaciones en el centro de arte con las maestras en activo y con los alumnos de 2º de primaria han sido realizadas desde la visión de esta. En esta visión están implicadas sus destrezas y observaciones profesionales para lo educativo y no tanto para lo fotográfico estético de lo que no tiene formación (aunque sí simpatía por esta disciplina visual). Otro ejemplo es el de las agentes fotógrafas externas a la investigación quienes a la inversa que las anteriores, sí se valieron de sus habilidades con el instrumento fotográficos y tanto de las pedagógicos de las que carecen.

Cada uno de los y las autoras fotógrafas cuenta con unas posibilidades y límites que resultan complementarse entre ellas. Se acaba de comentar el nivel entre grados de destrezas para lo pedagógico y para lo estéticas fotográfico en las maestras y las agentes externas a la investigación. Por su parte, la profesora pintora investigadora, yo misma, conté con una parte de ambas destrezas, la atención a lo educativo y habilidades para la fotografía. Sin embargo, el límite se encontraba, esta vez, en que la disposición para una buena realización de la tarea fotográfica era un ideal imposible. La acción de fotografiar había de ser compartida con la de gestionar la práctica de mediación.

Con todo, en este conjunto de autorías, voces, visiones, destrezas y límites encontramos una gran riqueza y unas valiosas posibilidades de expresión de veracidad de los discursos generados. Será desde todas estas visiones desde las que se compondrán las narrativas visuales. La compositora de estas narrativas es, en este caso, la investigadora, es decir, yo misma, la que escribe. Para esta tarea he sido consciente de la responsabilidad del *hacer* con estas voces. Ante todas ellas una puede pasar por alto que se trata de eso precisamente, de una variedad de voces, y tomarlas tan solo como datos a nivel formal, como materia a componer. Cuando se cae en la cuenta de que también es esa diversidad de ojos la que pueden llegar a componer el discurso visual, una pasa a intentar potenciar estas voces más que ahogarlas.

*ARTEFACTOS DE LOS PARTICIPANTES.* Estos son resultados de pequeñas propuestas a realizar a partir de una experiencia de mediación en el centro de arte como de propuestas de prácticas artísticas de procesos más largos.



*ESCRITOS Y NARRATIVAS DEL YO.* Son relatos que contienen datos que han ayudado, por una parte, a dar sentido a la experiencia vivida y, por otra parte, a organizarla. En nuestra investigación provienen en buena medida de la artista profesora investigadora pero también contamos con narrativas y comentarios sobre cuestiones de la vida de los alumnos y alumnas participantes tanto escritos como orales.

- *ENTREVISTAS A ALGUNAS PARTICIPANTES.* Al final de algunos cursos de las materias de arte en el grado universitario se vio adecuado reunir a algunos pocos alumnos y alumnas con quienes había habido más confianza para comentar aspectos de la materia en particular y del arte en general, que les había servido especialmente para su vocación docente. El pequeño grupo se reunió en el taller de la profesora pintora. Las conversaciones fueron grabadas y han funcionado como contenedores de datos.
- *FOCUS GROUP.* Las prácticas de mediación para maestras en activo han sido estudiadas a partir de la estrategia de Focus Group que funciona, por una parte, como instrumento de recogida de datos y por otra, como estrategia de elaboración e interpretación de datos. Es en los apartados que continúan donde se describe qué características y procesos ha tenido el uso de esta estrategia en la investigación.
- *CUESTIONARIO.* Se realizaron cuestionarios a las maestras en activo para conocer su percepción hacia el arte contemporáneo, sus posibles conexiones con el mundo y la cultura visual y con el curriculum y las metodologías de enseñanza-aprendizaje de infantil y primaria. Se realizaron un total de veintiuna preguntas tanto abiertas como cerradas y semi abiertas repartidas en cuatro secciones: maestras y arte contemporáneo, educación y arte contemporáneo, arte contemporáneo vida y sociedad y arte contemporáneo y mundo visual. Las preguntas abiertas buscaban recoger aportaciones de experiencias particulares y únicas, las cerradas resultaron útiles para la codificación de datos con más fiabilidad.

El conocimiento de las ideas y experiencias del arte de partida de las participantes nos iba a permitir observar si en el transcurso de las sesiones de mediación estas ideas y experiencias podían haber sido alimentadas, enriquecidas y/o modificadas. Es decir, los cuestionarios arrojarían datos de los que podríamos disponer para observar si hubo algún tipo de incremento o crecimiento en experiencia estética durante la experiencia de la práctica de mediación.

### **2.11.2. Elaboración y análisis de datos**

Las estrategias de elaboración y análisis de datos de la investigación han sido las propias de los estudios a/r/tográficos autoetnográficos indagativos, de las narrativas textuales-visuales, entre

estas las de las Fotonovelas, los cuestionarios y las reuniones en Grupos de Discusión y con el equipo de investigación.

### **Estudios a/r/tográficos autoetnográfico indagativos**

Como se viene apuntando, los estudios a/r/tográficos autoetnográfico indagativos son narrativas textuales que atraviesan todo el proceso de generación de la herramienta de mediación, así como el de su puesta en práctica en la mediación de obras de arte y alumnado de primaria. Estas narrativas tienen la particularidad de plantear problemas, conflictos, complementariedades, posibilidades y competencias entre las tres actividades fundantes de toda investigación a/r/tográfica: la de artista, profesora e investigadora. El mayor porcentaje de estas narrativas se desarrolló, sobre todo, en la 1ª parte del proceso de investigación. Entre los tipos de relatos se encuentran: historias de vida y relatos reflexivos sobre la identidad profesional de la investigadora. Algunas de estas autoetnografías han recibido nombres propios como *Be in Between outside* y *Be in between inside* (Logotesis).

El relato *Be in between outside* buscó averiguar los puntos de encuentro y desencuentro entre la práctica docente y la práctica artística pictórica a lo largo la vida de la profesora investigadora y hasta junio de 2016, momento en el que se realizó el estudio y tiene como intención ayudar a la artista docente a pensar sus tareas profesionales desde parámetros y prácticas menos dicotomizantes. La idea fue tomada de las prácticas de la artista docente Olga Olivera que en su Trabajo de investigación Fin de Master en Educación, *Navegant cap al artist teacher. Embasta per un quadern de ruta* un instrumento a/r/tográfico que llama *Tablas Comparativas* que tiene como intención ayudar a la artista docente a pensar sus tareas profesionales desde parámetros y prácticas menos dicotomizantes.

*Las tablas comparativas* parten de dos relatos autobiográficos que se representan cronológicamente de arriba a abajo en dos columnas. En una se describen los hitos importantes de la vida como artista; en la otra, los de la vida como profesora de arte. La tabla presenta una tercera columna que se sitúa en medio de estas dos. En ella se procura describir, a partir de rememoraciones de la historia de vida, aquellas actividades, acciones o acontecimientos vividos en los que se tuvo la percepción y experiencia de un estado en el que ambas tareas se realizaban conjuntamente en armonía. El objetivo de la *Tabla comparativa* es encontrar el cuándo, dónde, y cómo esto ocurre, para poder reproducirlo o mejor, extrapolarlo al momento actual. La columna intermedia trata pues de una *terceiridade*. Para dar cuenta del uso de este recurso en la presente investigación dejo un extracto escrito de la experiencia:

A través de estudios autopersonales fui estudiando mi caso particular como pintora, profesora de arte de grado de maestros y maestras e investigadora de los ámbitos del arte desde el punto de vista de su producción como desde el de su formación y

educación. Realicé una historia de vida como profesora y otra como pintora que permitiría indagar también en los espacios *Be in between* de sendas actividades. De entre ellas me encontré con una tercera acción: la mediación de arte tanto de mi propia obra en el ámbito de las salas donde exponía, como desde el contexto de la educación del arte a partir de las obras de artistas consagrados de los centros de arte. Una acción que desde esta mi experiencia y proceso de vida se le podía otorgar un espacio autónomo, aunque muy relacionado al del ámbito de la educación del arte.

Las narrativas a/r/tográficas como *Be in between outside*, como la de la manifestación de la logotesis (que aquí hemos llamado *Be in Between inside*) y otras muchas que carecen de nombre propio, se encuentran formando parte de relatos más grandes que hemos llamado *Narrativa 1* y *Narrativa 2* y que como ya se ha escrito arriba, corresponden al capítulo 7 y 8 del marco empírico de la investigación, 2º parte del trabajo que se presenta. Más abajo en 2.10.3 *Estrategias de análisis de la Narrativa 1 y la Narrativa 2*, detallamos las distintas tipologías de cada narrativa a/r/tográfica y su función concreta en cada una de las dos grandes narraciones para la consecución de los objetivos de investigación marcados encada una.

### **Narrativas textuales-visuales**

Ya sabemos que en esta investigación aquello que cuentan los participantes de la investigación es provocado, escuchado, observado y estudiado a partir de una perspectiva etnográfica narrada desde la mirada personal de la artista profesora investigadora que a su vez intenta acoger y sacar a la luz las voces de los participantes. Esta mirada, los estudios realizados, los análisis y sus resultados son documentados e informados a través de relatos textuales y visuales.

Las narraciones están compuestas por descripciones de los hechos (cuya selección de la realidad para ser narrada es ya una interpretación en sí misma), las *vozes* de los y las participantes (tomadas de sus escritos, fotografías y artefactos) y comentarios, pensamientos y reflexiones de la investigadora mediadora (interpretaciones no sistematizadas de los datos). En el caso de los relatos visuales las imágenes funcionan como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y finalmente, como anunciábamos, como formato apropiado para la presentación de ideas y conclusiones.

Las dos grandes narrativas que se presentan corresponden a cada una de las dos partes en las que hemos estructurado el trabajo metodológico de investigación. La recogida de datos, su análisis e interpretación y los resultados pretenden dar cuenta de si acontece experiencia estética (en el sentido pragmatista) a través de la visualidad en los participantes (alumnado y maestras), y si la respuesta es afirmativa, de qué tipo y qué aportaciones genera al arte y a la educación en general. Por eso, a la hora de analizar los datos los hemos agrupado en las varias

categorías o temas. Estos se concretan en el apartado 2.10.3 Estrategias de análisis de la Narrativa 1 y la Narrativa 2.

## **Fotonovela**

Anteriormente se ha desarrollado el marco teórico en el que se encuadra la Fotonovela aplicada a funciones de investigación en mediación artística. A continuación, damos respuesta a cómo se ha abordado la composición de las Fotonovelas como informes de investigación.

Para la realización de las Fotonovelas hemos optado, a nivel formal, por narraciones sobre todo visuales, con poco texto. La intención de esta medida es doble: comunicativa y estética. Por un lado, pretendíamos no fijarnos tanto en lo que se dice verbalmente —que además queda registrada en la parte de la narrativa textual lingüística— como en lo que se hace y se comunica no verbalmente a través del conjunto de gestos corporales y faciales, miradas, acciones, movimientos y agrupamientos de los participantes, así como de las relaciones que establecen entre ellos y con las obras. Por otro lado, construir y leer una composición a partir de los elementos formales visuales nos resultaba la fórmula más adecuada por perceptivamente accesible, directa y agradable y la más adecuada también para atender al contenido de lo que dicen y narran las imágenes que no llegan a decir las palabras. La prioridad por la atención al lenguaje no verbal de los protagonistas de las imágenes fotográficas y la dimensión empática que posibilita el trabajo narrativo desde un desarrollo estético, nos han permitido que el intercambio de datos que se pretende lo sea desde una comprensión de la realidad no necesariamente lingüística, ni de razonamiento verbal, sino desde una más directa, inmediata, evocadora y también subjetiva e intuitiva comprensión.

Nuestra Artístico Narrativa, la Fotonovela, que funciona aquí como informe de investigación, no procura una relación o enumeración de resultados sino que pretende que el lector, o mejor, que el espectador narrativo, a través de su recorrido por la *historieta* y desde su capacidad de relacionarse con lo visual, comprenda aquello que se pretendería demostrar verbalmente con unos informes textuales de resultados en esta investigación: si ha habido experiencia estética en los participantes o no y si este es afirmativo, de qué tipo. Pensamos que con la Fotonovela como documento visual podemos ofrecer al lector-espectador y a mí misma (compositora-narradora) la comprensión de que sí ha habido experiencia estética y de qué formas, siendo que a esta comprensión se accede sin pasar necesariamente a saber por qué, ni a razonar ni a generar un discurso lingüístico que lo argumente; directa y sencillamente se *ve*, se *palpa*, tanto si luego pasamos a elaborar y a explicar (ahora sí, lingüísticamente) sus razones, como si no.

Al respecto de la implicación del lector, se ha de señalar que este ha de esforzarse y *entretenerse* o *aplicarse* en leer-visualizar la sucesión de cada una de las fotografías-viñetas para construir la

diégesis y rellenar las elipsis entre viñeta y viñeta, pero además también ha de observar la página a nivel global desde un cierto nivel contemplativo visual.

Las fases de elaboración de las Fotonovelas han consistido en la recolección y agrupación de todas las imágenes fotográficas que habíamos conseguido realizar durante el proceso de investigación; en la selección de estas; en la atención a sus planos, angulación, luminosidades, tonos de color, fondos y tamaños posibles de cada una de ellas dentro del formato general y dentro del conjunto de todas las viñetas. Algunas fotografías han sido tratadas previamente puesto que los puntos de vista o los planos o los fondos de la imagen original dificultaba una percepción directa al no estar bien construida a nivel formal. En cuanto a recursos visuales para la construcción de nuestra ficción hemos recurrido entre otras estrategias, a repeticiones de imágenes, ampliaciones de detalle, a ampliaciones en sucesión de fotografías o de repeticiones de una misma fotografía y a imágenes de color monocromo.

### **Análisis de datos del cuestionario**

Como se ha avanzado, el resultado de los cuestionarios de las maestras en activo, anteriores a la práctica de mediación, abriría la posibilidad de poder apreciar, a través de la comparación, si se habrían dado cambios significativos en la experiencia del arte de las participantes tras la mediación.

Para analizar las respuestas de los cuestionarios se observaron los datos que estos arrojaban sobre aquello que las participantes decían implícita o explícitamente sobre: la experiencia estética de obras de arte contemporáneo que poseen; el tema de la estética y visualidad; y la acción de hacer servir el arte contemporáneo a su campo de trabajo, el de la educación. Las preguntas del cuestionario no hacían referencia directa a ninguno de estas cuestiones ya que los asuntos de estas no son habitualmente tratados de forma explícita entre las maestras.

El análisis de los datos se realizaría manualmente. Se tomaron las respuestas y se subrayaron en amarillo, verde y azul según estuvieran relacionadas con cada uno de los temas señalados. La selección de datos (el resaltado de las respuestas) se realizó independientemente de si la pregunta motivadora de la respuesta estaba dirigida más o menos explícitamente o no, a la obtención de respuestas de cada uno de los tipos de contenidos señalado. Tras resaltar los datos se buscó agrupar las respuestas por categorías y subcategorías teniendo en cuenta las repeticiones de palabras y de ideas cuando así ocurría. Esto dio como resultado una primera interpretación de los datos. Tras esta se realizó una segunda interpretación menos descriptiva y más sintética al uso de la narrativa global en la que finalmente se enmarcaría el pequeño análisis resultante.

En los anexos se presentan: los cuestionarios realizados de las participantes (Anexo 2), los gráficos de algunas de las respuestas (Anexo 3) y extractos del tratamiento manual de las respuestas con los subrayados para señalar las conexiones de contenidos por cada temacategoría (Anexo 4). La interpretación final que se extrae de este análisis se encuentra incluida en la narrativa del *Proyecto Arte Contemporáneo* más en concreto, en el apartado *Resultados I* de la narrativa 2 del capítulo 8 y en anexo 6- 6.6.1.

### **Focus group**

Tal como se explicará en el capítulo 3 *Mediación artística*, el fin de toda mediación es el de procurar el establecimiento de una interacción entre dos partes que tiene como fin la movilización de nuevas formas de beneficio común así como la de visibilizar un conflicto con una función específica en la sociedad en la que se inscribe. Para este fin consideramos que la técnica del Focus Group es más que adecuada.

Hemos visto que el Focus Group plantea cuestiones y temas a examinar generando un discurso entre los sujetos del grupo y esto es justo lo que buscamos con la mediación experiencial de la obra de arte en su dimensión como detonante de interpretaciones subjetivas individuales-colectivas: generar la emergencia de interpretaciones y discursos por parte de sus participantes.

La estrategia investigativa del FG es idónea cuando los sujetos del grupo no tienen una opinión madura ni sólida sobre el tema a discutir y que la pueden ir generando, no de forma aislada sino en interacción entre ellos, y esta situación que es justo la de nuestro caso. Tal como se viene expresando en el marco teórico de este trabajo sobre mediación, para la comprensión e interpretación de las obras de arte, especialmente contemporáneas, nadie, por experto que pueda ser, posee actitudes y respuestas *sólidas* ante una obra concreta. Con todo, consideramos que tomar la obra de arte como *tópico a discutir* en Focus Group por los participantes de la mediación y tomar las interpretaciones de las obras formadas en interacción por los mismos, es una buena estrategia para *hacer hablar a la realidad* y obtener datos sobre el tema que queremos analizar que es el de conocer si ocurre la experiencia estética y ver qué cualidades tiene esta si así fuera.

El grupo de maestras en activo participantes de las prácticas de mediación de la 2ª parte en la que se estructura el proceso metodológico de investigación, hicieron las funciones de Focus Group. El conjunto de las maestras cumplía con los requisitos que definen a un Focus Group en cuanto al rango del número de sujetos, así como con el equilibrio entre características homogéneas y heterogéneas recomendado por los especialistas de este instrumento. El rango de diversidad de veteranía en la profesión era amplio y diversa condición que también se requiere en la formación de un FG.

La estrategia de reunión en Focus Group se haría servir en esta investigación, no solo como fuente básica de datos y evidencias, sino también como técnica de profundización en el análisis, tal como apuesta Quintana (2006). Además, el FG se usaría también como técnica complementaria a otras estrategias de obtención, elaboración e interpretación de datos, como, en nuestro caso, la del cuestionario. Por esto último, podemos decir que la identificación de las acciones del grupo de discusión no se realiza de forma ortodoxa como suele ocurrir en las investigaciones en las que esta técnica es la única o aislada para la obtención de datos.

El grupo de participantes se plantearía desde la abertura y la organicidad. Sería abierto debido a que su número podría ir reduciéndose de forma esperada a lo largo del proceso. El contexto en el que se plantearon las reuniones en FG era el de la realización de sesiones de mediación entre maestras y obras de arte contemporáneo que entre otras aspiraciones, procurarían la posibilidad de ampliar las sesiones de mediación al ámbito del programa curricular de los grupos de alumnos para el curso venidero. Para ello, se partía de la premisa de no forzar el propósito de esta posible ampliación. Esta surgiría si se daban las condiciones adecuadas para ello, en las que se incluía la inquietud por formar algo similar a comunidades de investigación entre mediadora artista docente y ellas. Esta premisa da razón de la suposición *a priori* de que el número de participantes del FG podría tender a disminuir.

Se realizaron dos reuniones del grupo de discusión de una duración de entre una hora y media y dos horas cada una. La primera se realizó en el IVAM coincidiendo con la sesión de mediación *Rostros* de obras de la exposición *Temps Convulsos* y la segunda en un aula conformable de FloridaLab en Valencia ambas a mediado de julio de 2019. En ambos contextos y antes de comenzar las sesiones se les pidió permiso a las participantes para grabar la voz y la imagen y se acordó parar las grabaciones cuando surgiera contenido íntimo o personal a compartir.

La moderadora del FG coincide en este caso, con la investigadora y documentadora de los resultados. En la primera reunión, además, de moderar la discusión emergente realiza las acciones de mediadora de las obras de arte y las maestras participantes de la mediación, e investigadoras en Focus Group. Esto es posible porque en este caso, las acciones de investigar la mediación entre la obra y las intérpretes y las de moderar la discusión coinciden, ya que la obra y su relación con las participantes es el objeto de mediación, de interpretación, el tema de discusión y finalmente, el objeto de investigación. En la segunda reunión el papel de moderadora coincide con el papel de formadora en metodologías de educación basadas en arte para las maestras.

Los resultados de los análisis de Focus Group servirían como complemento a los resultados de otros análisis. El análisis de los datos tanto textuales como visuales que suelen surgir por lo general en los Focus Group son, sobre todo, de nivel descriptivo (Gil Flores, 1992), y es este también el que ha funcionado en nuestros análisis. Estas descripciones las hemos tomado para

ordenarlas en grupos por categorías y posteriormente las hemos comparado con los resultados obtenidos en los cuestionarios para ver si había habido algún tipo de avance o matización durante el proceso de la mediación que aportara una experiencia estética particular. De los análisis de los datos de los FG suelen emerger un informe narrativo que, en nuestro caso, como se ha venido comentando, se resuelve en forma de narrativa textual y visual.

El Focus Group se disolvió a partir de segunda parte del proceso y derivó Equipo de Investigación. Fue con dos de las maestras de L'escuela La Masía con quienes se formaría un pequeño equipo de Investigación de la mediación de arte para su alumnado de 2º de primaria del curso 2019-20.

### **Equipo de investigación**

El Equipo de Investigación estaba formado por T. R., A. E. y yo, maestra-tutora, especialista de inglés y a/r/tógrafa, respectivamente. Nuestras reuniones y puestas en común fueron formales e informales. El diseño de la mediación y las propuestas para los dispositivos artísticos educativos fueron animadas por reuniones formales o semiformales, en mi taller o en comidas tras las sesiones de mediación para maestras. Las desarrolladas a lo largo de la puesta en práctica del proyecto *Arte contemporáneo* fueron informales: en el enclave del final de la sesión de clase, mientras recogíamos y preparábamos las sesiones de la tarde.

Consideramos puestas en común aquellas conversaciones-conclusiones entre dientes, de forma disimulada, para no interrumpir la marcha general del grupo, que generábamos en el transcurso mismo de las sesiones que hacían y que viráramos o no la marcha de la clase en un sentido u otro y que procuré recoger en mis apuntes y en la grabadora, analizar junto con otros datos y plasmar en las narraciones finales.

### **2.11.3. Estrategias de análisis de la Narrativa 1 y la Narrativa 2**

A continuación, pasamos a dar cuenta de cómo se han concretado las estrategias metodológicas que se acaban de describir en cada una de las narrativas. Esto sirve de guía para su lectura y comprensión como informe de investigación.

Antes recordamos los objetivos investigativos de cada una de las narrativas:

La Narrativa 1 trata de ir mostrando los hechos, sus análisis y las interpretaciones realizadas desde el contexto 1 señalado, por cada serie de cursos y también cómo sus resultados se fueron implementación en nuevas puestas en prácticas y mediaciones que de nuevo fueron analizadas y reflexionadas. Así, a modo de ciclos de investigación-acción, finalmente ocurre, como resultado emergente, la herramienta de mediación que se presenta. Como se ha señalado en apartados anteriores, por su parte, la Narrativa 2 busca seguir construyendo la herramienta,



pero también validarla, es decir, argumentar cualitativamente el valor de esta herramienta a través de su puesta en práctica en un contexto real (contexto 2 y 3) para el que la herramienta estaba destinada: el de la escuela.

### **Narrativa 1**

La Narrativa 1 se compone de dos tipos de relatos-estudios:

- Relatos sobre la evolución de docencia y las prácticas de mediación haciéndose explícitas las reflexiones docentes sobre las mismas.
- Los relatos estrictamente autoindagatorios a/r/tográficos.

Estos se narran de forma alternativa en función del hilo conductor cronológico que se le ha querido atribuir a la narración de modo que el índice-estructura del relato es el del entrecruzamiento de las descripciones de la evolución de la materia y sus mediaciones hacia los resultados, con los estudios y relatos autoindagatorios a/r/tográficos. Esta configuración de la narración tiene la función de mostrar el camino que se ha ido haciendo al andar, más en concreto, de mostrar la una metodología de mediación que se ha ido generando al dar clases, al mediar obras de arte y al reflexionar sobre estas y sobre aspectos de la realidad a/r/tográfica de la investigadora en particular.

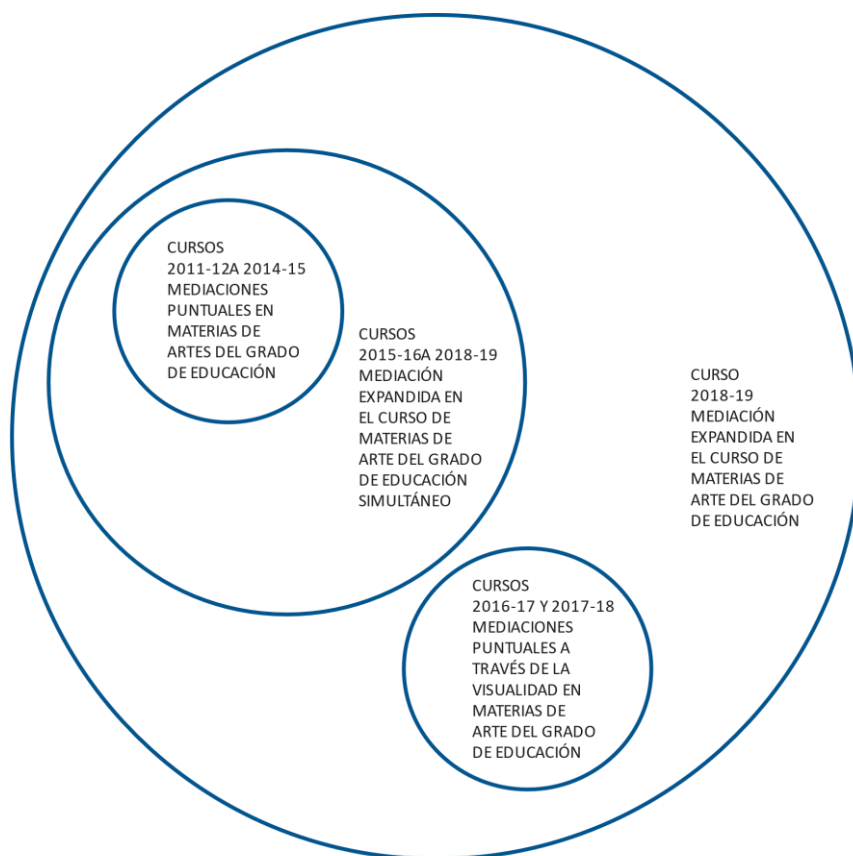
#### **Relatos sobre la evolución de docencia y las prácticas de mediación**

Las narraciones en torno a la evolución de la docencia de artes hacia una forma de mediación, se han elaborado a partir de la identificación y la observación de esta desde varias líneas que corresponden a categorías o temas desde los que hemos agrupados los datos para poder analizarlos. Estos son:

- 1 El grado en que el objetivo de la búsqueda de experiencia estética concibe la tarea de mediación, así como el grado en el que este objetivo llega a estructurar la materia de artes que se imparte.
- 2 El grado de prolongación de la mediación del centro de arte al aula-laboratorio de arte.
- 3 El grado y la forma de atención a la visualidad: al hecho visual, a la estética (desde el punto de vista sentipensante) y a referencias a la cultura visual.
- 4 La relación de las prácticas de mediación del curso con la estructura toda de la materia de artes que se imparte.
- 5 El tipo de relación que se conforma con las instituciones con las que se trabaja para llevar a cabo las prácticas de mediación (institución Arte-Escuela-Universidad).

Los relatos sobre la evolución de docencia a partir de la descripción de las clases-mediaciones son los siguientes puntos del índice del capítulo 7:

- Cursos de 2011-12 a 2014-15. Mediaciones puntuales en la materia de Didáctica artística.
- Curso 2015-16, 2º cuatrimestre. Hacía una mediación expandida y ¿hacía un arte docente?
- Cursos de 2016-17 a 2018-19: *El espejo de nuestro lugares no comunes*. Hacia una docencia como mediación.
- Cursos de 2016-17 y 2017-18: proyecto *Laboratorio de abstracción, color e identidades*. mediaciones de obras de arte abstracto. Atención a la visualidad.
- Curso 2018-19. *Rastros, Abstracción-color, Abstracción-luz y Relaciones*, propuestas de una mediación experiencial expandida atenta a la visualidad de carácter a/r/tográfico.



GRADO DE EDUCACIÓN SIMULTÁNEO: GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL - PRIMARIA  
 GRADO DE EDUCACIÓN: GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Las circunferencias indican el nivel de influencia de los resultados de las prácticas de unos cursos sobre los siguientes. Obsérvese que la sucesión de izquierda a derecha de los cursos va en sentido cronológico.

De cada uno de estos relatos se obtienen resultados. El periodo de tiempo de los 8 cursos (de 2011-12 a 2018-19) se estudia desde pequeños ciclos (Investigación Acción) no sistemáticos de recopilación de hechos o datos, realización de observaciones y análisis, reflexión sobre los análisis y resultados que se van incorporando a las puestas en práctica docente posteriores y que producen nuevos ciclos de hechos, análisis, interpretación de la misma y nuevos resultados. Esto quiere decir que el análisis de la práctica formativa artística de estos ocho años no lo será en bloque sino en pequeñas “dosis” (equivalentes a los ciclos o a pequeñas investigaciones de puesta en práctica determinados) en las que los resultados de pequeñas investigaciones se incorporan a las investigaciones de nuevas puestas en prácticas de cursos posteriores, generándose así una evolución de resultados pequeños o débiles hacia resultados más fuertes y globales.

### Relatos autoindagatorios a/r/tográficos

Los estudios a/r/tográficos autoindagatorios y reflexivos que se han realizado a lo largo de los distintos momentos del desarrollo de los cursos que van de 2011-12 a 2018-19, han afectado a la configuración de las clases y con esta a la metodología de mediación resultante. Los resultados de las vivencias y reflexiones que se relatan tienen su manifestación en la conceptualización, el diseño y la puesta en práctica de las clases y estas a su vez alimentan nuevas vivencias, estudios y reflexiones que también son narrados.

Los relatos a/r/tográficos que se narran son de motivación, naturaleza, planos, y funciones estrategias metodológicas diferentes entre sí. Por eso los podemos distinguir en dos tipos:

- 1 Relatos sobre el sentido último personal que se le otorga al quehacer pictórico artístico en relación a la mediación de la obra de arte, que junto con los relatos sobre el sentido último común entre el quehacer pictórico y el docente en arte para futuros maestros forman el conjunto de relatos que en esta investigación hemos dado el carácter de Logotesis.
- 2 Relatos sobre distintos aspectos de la puesta en práctica de las clases de la materia y de las mediaciones realizadas.

Del primer tipo es el relato y apartado *Logotesis. Arte bueno y de calidad ¿para quién?* Este busca desarrollar el sentido último común que sostiene al quehacer pictórico y docente en esta investigación desde un punto de vista a/r/tográfico que se venía anunciando en el planteamiento de este trabajo (1.6.2. *Planteamiento teleológico. logotesis*). El segundo tipo de relatos está formado por una narración en torno a cómo se enfocó el abordaje de las clases de arte para maestras desde mi identidad como pintora (*Punto de partida ¿qué puedo/debo enseñar?*). Este rememora lo vivido y pensado al principio del trabajo como docente al comenzar

el curso 2011-12 y que es confirmado y complementado en los siguientes cursos. Se trata de la base que orienta las metas<sup>37</sup> de la docencia. Este segundo tipo de relatos está formado también por “hitos” de la evolución de la materia como puntos de inflexión que han implicado giros, cambios y modificaciones<sup>38</sup> (Bonet, 2001) en el curso de esta evolución. Los *hitos* son los relatos que se anuncian de la siguiente manera:

- Hito 1. Una experiencia catártica a través del uso de operaciones estéticas artísticas de educadores en formación. Curso 2015-16
- Hito 2. La triada a/r/tográfica artista docente investigadora no se cumple en este caso. Diciembre-enero 2015-16
- Hito 3. *Be in between*: pintora mediadora docente. Verano de 2016
- Hito 4. Experiencia estética para la formación en artes. Verano 2018

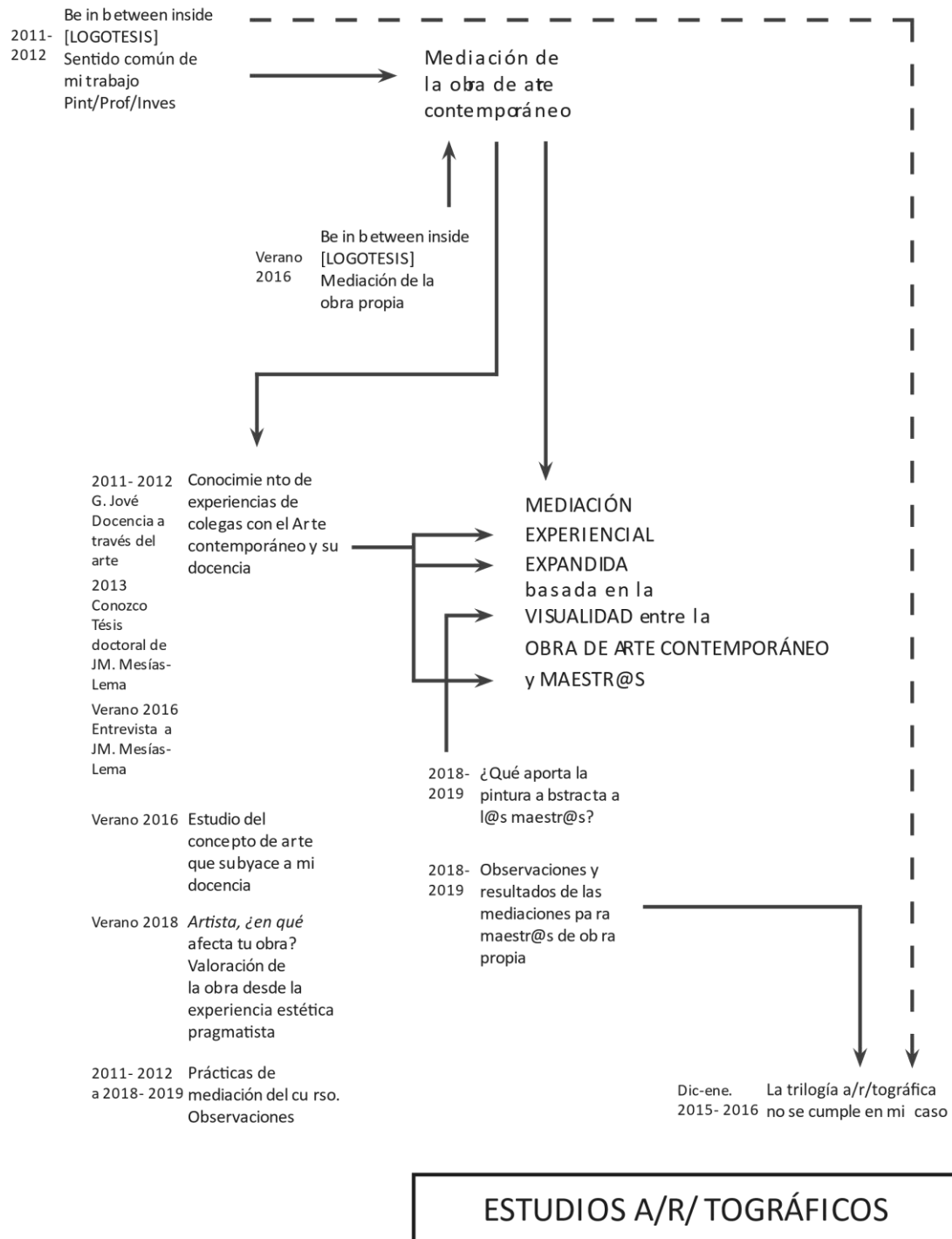
HITO 1 es el relato-resultado de la recopilación de aquello vivido y escrito a partir de la afectación que tuvo en mí y en el desarrollo de las clases y mediaciones, los encuentros con el arte contemporáneo de dos colegas de profesión y un grupo de alumnado de las clases de arte hasta el curso 2015-16. HITO 2 es una conclusión a la que se llega tras tratar de poner en práctica los tres roles de la triada a/r/tográfica tal como los había entendido hasta el momento. HITO 3 es el estudio que da como resultado la identificación personal como mediadora desde un punto de vista a/r/tográfico. HITO 4 es una conclusión a la que se llegó en verano de 2018 a partir de revisar mi experiencia en la formación en artes y mi relación como pintora con las personas que no son especialistas en arte desde el foco del pensamiento del arte de la filosofía pragmatista.

A continuación, se muestra el esquema con sentido cronológico de los relatos a/r/tográficos y sus relaciones:

---

<sup>37</sup> Como en otras ocasiones señalamos que nos acogemos a la diferencia entre metas y objetivos en el campo de la docencia que define M. Acaso (2007) en *La enseñanza artística no son manualidades*.

<sup>38</sup> El filósofo, físico y psicólogo José- Vicente Bonet escribe en su libro *El diario íntimo* que “por hitos entendemos situaciones y/o experiencias personales, puntuales o prolongadas, de las cuales podemos decir sinceramente que hubo un antes y un después, divisorias, tiempos de transición, puntos de inflexión, tránsitos, golpes de timón en nuestro rumbo, que han dividido nuestra vida en un número de períodos o capítulos significativos” (2001, p. 45).



## Narrativa 2

El proceso de investigación se dividió en dos partes: la 1ª dedicada a una práctica de mediación de dos sesiones para maestras en activo y la 2ª como resultado de la 1ª, a un proyecto cooperativo de mediación para el grupo de alumnos de primaria de la escuela señalados del curso 2019-20 y cuyas maestras habrían participado en las sesiones de mediación con el Focus Group de maestras en activo. De modo que esta segunda gran narrativa se compone de la descripción de dos propuestas de mediación, su puesta en práctica y resultados, que son:

- 1- *Rostrros con maestras en activo.*
- 2- Proyecto educativo *Arte contemporáneo.*

Recordamos que el objetivo de estas puestas en práctica de mediación para la investigación era el de poner en práctica y seguir generando la metodología de mediación expandida a través de la visualidad y el de comprobar si esta motiva experiencia estética en las maestras. En caso afirmativo buscábamos saber de qué tipo y cualidades. Las sesiones de mediación valdrían para animar la generación de datos que dieran cuenta o no de experiencia estética en las participantes. En segundo lugar, siguiendo las características y fines del uso de la herramienta de mediación, buscaríamos observar y trabajar sobre aquellos datos que nos permitieran mostrar la toma de conciencia de la visualidad por parte de los participantes. En tercer lugar, observaríamos también si las maestras establecen conexiones entre los contenidos, procesos, procedimientos técnicos y de las disciplinas de las obras de arte con el curriculum escolar, es decir, observaríamos la posible utilidad de la obra de arte para su tarea profesional y la afectación a su perfil docente.

En este punto hemos de señalar que además de observar los resultados al respecto durante los procesos de práctica, recogida de datos y análisis, vimos bien implementar las observaciones de posibles resultados que vimos que surgieron sin haberlos determinado *a priori*, en torno a los temas de la superación de prejuicios hacía el arte contemporáneo, del surgimiento de una posible estética escolar, del surgimiento del trabajo cooperativo entre maestras-mediadora (institución escolar-universitaria) y de posibles mejoras de la praxis de mediación (una didáctica de la mediación).

Como se ha explicado, buscamos identificar datos en las prácticas y proyectos de mediación que en muchos casos son débiles (pequeños resultados que van aconteciendo sesión tras sesión de la práctica de mediación) pero cuya suma y agrupación puede convertirse en resultados fuertes. Estos pequeños resultados se han ido señalando en los relatos a partir de diferentes siglas y colores de letra según los temas a los que hagan referencia. Estos son los siguientes:

- **Experiencia estética en general [EE] (RGB. 159/13/23).**
- Experiencia estética desde la perspectiva de la visualidad y la estética, en el sentido sentipensante [EEV] (RGB. 56/86/35).
- Conexiones de la obra de arte con lo educativo y curricular [AE] (RGB 24/60/92).
- Trabajo colaborativo interinstitucional entre maestras-profesoras de universidad y agentes del centro de arte [TCI]. Violeta. RGB 91/57/119).
- **Las aportaciones del arte contemporáneo [AC] (RGB. 92/55/0).**
- **Artefactos en la escuela (hacia otra estética escolar) [EESCO] (RGB. 117/33/71).**
- **Aportaciones a la propia práctica de mediación como didáctica [M] (RGB 199/127/47).**

Señalamos que también se han tomado datos de una conversación informal con G. J. y T.R. de exposición, rememoración y reflexión de la práctica realizada a finales de febrero de 2020, cuando la 1ª parte del proyecto *Arte contemporáneo* había concluido y con esta, la intervención presencial semanal en el centro de la investigadora que escribe.

Antes de concluir este apartado nos parece importante advertir al lector o lectora de las narrativas sobre el registro informal y coloquial que toma en no poca ocasiones. La necesidad propia de los métodos de las narrativas etnográficas, de que estas hayan de reflejar la realidad con detalle de aquello que ocurre en los contextos estudiados (en nuestro caso, durante los procesos de relación de los y las participantes con las obras) para que quien lee pueda percibirse como estado allí mismo presente, genera la situación de que se lleguen a describir expresiones, anécdotas, sucesos, términos, que a un lector no acostumbrado a este tipo de relatos de investigación le parecerán poco serios y poco académicos. Queremos señalar al respecto que en muchas ocasiones son los vulgarismo de los y las participantes, las ideas simples que surgen en clase por parte de cualquier agente, las pequeñas anécdotas (que por ser anécdotas parecen que carecen de valor) y otros aspectos que generalmente han podido pasar desapercibidos para fines intelectuales, los que en el contexto que investigamos marca e indica los retos de mediación que se presentan, los prejuicios de los y las participantes frente al arte contemporáneo, las malas praxis de la docente que se busca superar, etc. Estos son hechos que al fin y al cabo, dotan de realismo a la investigación y limitan la posible idealización de la práctica real que se busca mejorar.





# Capítulo 3

## MEDIACIÓN ARTÍSTICA



Sesión de mediación en el IVAM con el grupo de Didáctica artística del Grado de educación Primaria de Florida  
Universitaria del curso 2018-19

### 3.1. Mediación artística y arte contemporáneo

Este capítulo pretende contextualizar nuestro campo de trabajo, la mediación artística. Para esto busca explicar qué es la mediación, exponer sus modelos y discursos de fondo y describir cuáles son las instituciones y agentes implicados, así como las relaciones de colaboración que se establecen entre ellos.

#### 3.1.1. Mediación y conflicto

En los últimos veinte años el término *mediación* ha irrumpido con fuerza en los ámbitos que vinculan los campos de la educación y las artes, especialmente en el de la educación artística de centros de arte y formación universitaria. Términos como mediación cultural, mediación educativa, mediación de artes, mediación de la obra de arte, educación en museos y centros de arte y mediación artística se usan, las más de las veces, de forma indistinta. Se trata de un término emergente, extendido y disperso en diversos ámbitos; de significado amplio, poco acotado, de múltiples usos y por tanto, difuso y en ocasiones, ambiguo. Con todas sus variaciones, concepciones y entrecruzamientos disciplinares podemos definir que el objeto del campo de la mediación del arte atañe a lo referente al espectador, a lo artístico, educativo, social y cultural.

La noción de mediación deriva de la raíz latina de *mediare* y se utiliza para describir la acción de dividir por mitades, ocupar una posición media o actuar como un intermediario. Así el término mediación implica la negociación de un conflicto potencial de sentidos, espacios y expectativas que espera ser resuelto (Peters, 2019). La mediación se comprende como un proceso activo, nunca neutral, entre dos figuras que se encuentran separadas y en el que la acción mediadora altera y modifica la relación e interacción de estas.

El término mediación es históricamente conocido en el ámbito del sector comercial, gubernamental y del derecho (Sabán, 2017). A finales de los años sesenta, la noción de mediación debió repensarse en un contexto de crisis de la representación social y política, y experimentó una serie de transferencias hacia diversas esferas de la sociedad (matrimoniales, laborales, medio ambientales, etcétera). Una de estas esferas ha sido la del mundo de la cultura y de las artes. Los estudios de Peters (2019) muestran que la noción de mediación cultural se articula en los ámbitos de la sociología y de la educación artística en países como Alemania, Francia, Inglaterra e Italia. De acuerdo a la síntesis del autor, la mediación cultural posee como base fundamental el procurar el establecimiento de una comunicación, un intercambio y una interacción entre dos partes que tiene como fin la movilización de nuevas formas de beneficio común. Al respecto matiza que la función de la mediación cultural no es simplemente la de solucionar un conflicto, sino también la de generarlo, o mejor, la de visibilizarlo, especialmente

cuando el conflicto tiene una base histórica institucional. La mediación animaría la visibilización del conflicto y su función específica en la sociedad concreta en la que se inscribe.

### 3.1.2. Mediación cultural y mediación artística-social

Al hilo de esta idea de la mediación como visualizadora de conflictos, se observa que el término alemán *Kunstvermittlung* (que en español traducimos como *mediación cultural*) se usa en los contextos sobre fenómenos sociales y científicos para referirse a procesos de adquisición y negociación de conocimientos a través del intercambio y respuestas creativas entre las partes. Lo interesante del concepto es el prefijo de negación “ver-“ ( en español es des-, no- o in- ) que hace que *Kunstvermittlung* sea “mediación y no mediación al mismo tiempo”, lo que alude tanto al proceso de aprender como al de desaprender, y esto es lo que connota que la mediación no trata tanto sobre la eliminación de conflictos como del fenómeno de comprenderlos, facilitarlos y/o producirlos (Zepeda, 2011, citado por Peters, p.11).

En Francia el término mediación cultural (*Médiaton culturelle*) ha adquirido mucha fuerza<sup>39</sup>. En 1980 el término se asocia a una actitud logocentrista refiriéndose a este como la transferencia de conocimientos entre grupos de interés (Peters, 2019). En el mundo de las artes fue usado para referirse a la preservación y transmisión de conocimientos de monumentos históricos y el patrimonio y más adelante, y en confluencia con la vertiente sociológica arriba aludida, se comienza a utilizar para enmarcar el acto de crear relaciones de intercambio mutuo entre públicos, obras, artistas e instituciones. Desde el punto de vista del caso francés, el término de mediación cultural se usa con el propósito de agrupar y promover diferentes perspectivas donde el desconocimiento es un punto de partida para generar diálogo y nuevas experiencias entre los agentes participantes en la mediación (Peters, 2019). La *Médiaton culturelle* intenta, por una parte, resolver las desigualdades existentes históricamente en las instituciones de orden educacional y cultural y por otra, darle al público herramientas para interpretar el mundo en el que vive y generar nuevas representaciones de este.

El sociólogo francés B. Péquignot añade que la mediación cultural trata de repensar las instituciones sociales en su conjunto:

La función de los mediadores culturales se encuentra, entonces, bien enmarcada: ellos actúan al interior de las instituciones para poner en tela de juicio las evidencias

---

<sup>39</sup> Es interesante destacar que la evolución del término de Mediación cultural en Francia, así como el de su profesionalización es tal como para haber articulado una carta deontológica de Mediación cultural en 2010. Algunos de los puntos de esta carta versan sobre la definición de mediación cultural como medio para el encuentro con el otro, con los demás y con uno mismo (punto 5), como herramienta y praxis consustancial a todo proyecto cultural (punto 6) y se apunta a la necesidad de una especialidad profesional para su ejercicio (punto 7). Médiation Culturelle Association (2010). Charte déontologique de la médiation culturelle. Lyon, Francia: Médiation Culturelle Association <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/64255-charte-deontologique-de-la-mediation-culturelle.pdf>

ideológicas, aquellas interiorizadas bajo la forma de *habitus* (retomando el término de Pierre Bourdieu) que al imponer un modo de ver, leer y escuchar, nos vuelven ciegos, iletrados y sordos frente a la novedad propuesta por el artista (Péquignot, 2011, p. 92, citado por Peters, 2019, p.10).

En cuanto los ámbitos en los que la mediación cultural se inscribe hemos de señalar que se relaciona con las artes en las tareas de conservación y transvase de conocimientos, en la generación de otros nuevos y en la discusión crítica y autocrítica hacia la institución de Museos y Centros de arte, pero también se relaciona con tareas que tienen como fin la integración social de personas y colectivos excluidos promoviendo procesos de transformación, inclusión y de desarrollo comunitario, como ocurre en Inglaterra y en Italia bajo los términos de *Cultural mediation* y *Mediazione culturale*<sup>40</sup> respectivamente.

Por eso el término mediación cultural se ha utilizado generalmente para referirse a asuntos artísticos o relacionados con el mundo de las artes, bien funcionen para fines interpelativos de la crítica de arte (Peters, 2019), bien como instrumento para la intervención social. Así el término *mediación cultural se usa tanto* en el ámbito cultural como en el de la sociología, siempre y cuando en su acción se pongan en juegos elementos del arte tanto si estos lo son a nivel de finalidad cognitiva y frutiva como si son medios para obtener fines de otros ámbitos y áreas de conocimiento. La autora española A. Moreno (2016) utilizará directamente el término *mediación artística* para incluir estas dos formas de entenderla.

La mediación artística como disciplina del saber asociado a un género artístico específico resulta, según el parecer de Lilian Amaral, más productiva si la consideramos como una “no disciplina” sin un lugar discursivo definido. Esto es así precisamente porque se entiende que como procedimiento interactivo y flexible, de estar “entre”, es amoldable a las incontables variables y negociaciones permanentes. La mediación artística y cultural se posiciona y se desarrolla en zonas intermedias de trazado difuso entre las cosas, los saberes, las personas, y entre éstas y los territorios, por lo que se defiende que tal vez, esta identidad transitiva y su carácter intersticial sea justamente su principal atributo en el campo cultural (Amaral, 2013).

La tarea mediadora desde este enfoque no se sostiene fundamentalmente en la relación conocedor-desconocedor. La mediación para “acercar el arte al público”, pasa por una revisión y relectura de la función del arte y de los centros de arte que pretende disolver la realidad del progreso histórico institucional del Arte que ha progresado desde sus orígenes ilustrados dando la espalda a una mayoría excluida del arte por parte de una minoría privilegiada liberada. La

---

<sup>40</sup> Según Peters (2019) estos términos se usan en Inglaterra e Italia, en los contextos de ámbito social y en los programas de interpretación y negociación en contextos de migración, en desarrollo de audiencias y en proyectos educativos o comunitarios donde las artes juegan un papel fundamental, a través de la arteterapia y la educación artística, para la renovación de los barrios y el fortalecimiento de sus comunidades. Se trata de una mediación cultural no tanto sobre arte, como a través de arte.

mediación artística en los últimos años está ligada a una dimensión micropolítica (Peters, 2019) que cuestiona las lógicas y las hegemonías del campo de producción cultural tanto en lo concerniente a la institución y sistema educativo como al museal y de centros de arte. Así, el propósito de la mediación artística según Moreno “no es simplemente ofrecer una actualización educativa de lo ya hecho en los espacios culturales, sino más bien establecer nuevas formas de pensar la relación entre arte, sociedad, público e institución museística” (2016, p.17). Desde este punto de vista el agente mediador, educador y/o artista es también un actor político: el producto de las interacciones de los procesos de masificación y homogenización subjetiva van en contra de la tarea mediadora que se propone por el contrario, expandir el campo de los sectores masificados subalternos (Sabán, 2017).

### **3.1.3. Mediación artística y Arte Contemporáneo**

La dimensión micropolítica a la que se refiere Peters (2019) de la mediación artística va de la mano, según el colectivo alemán *Kurtscoop* (Rodrigo, 2015) de los planteamientos, conceptos, procesos y cuestionamientos del arte contemporáneo. El arte contemporáneo además de objeto de mediación e interpretación, supone también una metodología a asumir y unos cuestionamientos a plantear según convengan y concreten los componentes de la mediación. A través del arte contemporáneo todas las formas de mediación artística plantean una mirada crítica al discurso institucional y a las estructuras jerarquizadas que sostiene (Rodrigo, 2015).

El colectivo de mediación *Kurtscoop* distinguen tres tipos de mediación artística contemporánea:

- 1- La estructurada que sigue los paradigmas educativos sobre los proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de la educación artística actual.
- 2- La de una labor comisarial entendida como mediación artística.
- 3- La que se define al expandirse desde los aspectos de las dos tendencias anteriores y asumiendo una relación directa con el discurso del arte contemporáneo y las nuevas formas de crítica institucional.

En la mediación artística en relación con el arte contemporáneo desde el campo educativo, la mediadora anima a la confrontación de opiniones y a la ampliación de diferencias con el fin de promover encuentros activos a partir de las tensiones internas de las obras que, pasadas por el tamiz de lo que cada uno de los participantes son, y al ponerlas en común, generan nuevas interpretaciones de las obras constituyendo nuevos sentidos sociales. Esta dinámica no es posible a partir de un establecimiento jerárquico tradicional de la lectura de las obras en cuanto a una transmisión de conocimientos e información de discurso institucional se refiere, sino que solo puede generarse desde una dinámica dialógica sostenida sobre una relación horizontal de

poder, es decir, en base a una conciencia y puesta en acción de una igualdad de las inteligencias participantes.

Pero la mediación artística actual no viene solo de la tradición de los contextos formales de enseñanza/aprendizaje dentro de la educación artística actual. Tal como se ha visto la mediación artística también viene de la tradición de fines sociales. Rodrigo (2015) conceptualiza una mediación artística actual que hibrida los fines sociales y educativos con las lógicas de la práctica artística del arte contemporáneo. Esta se presenta como un concepto más general y extensible que apunta al problema de la definición del propio marco de acción. Según el colectivo alemán *Kurtscoop*, la mediación artística contemporánea presenta una problemática mayor a la definición del mismo campo de actuación institucional del Arte Contemporáneo debido, precisamente, a la extensión y desmaterialización actual del propio concepto de arte.

Así, la mediación artística como práctica artística trata de mediar las necesidades de colectivos de la comunidad del entorno del centro de arte con las lógicas del arte contemporáneo. Busca cumplir una función social, estética y cultural. Estos proyectos de mediación se desarrollan en el centro de arte pero también fuera de este enclave por lo que es una práctica intersticial. La mediación artística de este tipo se entreteteje con una práctica artística desplazada hacia lo social y basa su discurso de mediación en la práctica y discurso deconstructivo y transformativo según la conceptualización de los discursos de C. Mörsch (2015)<sup>41</sup>. Su fin es la democratización del arte como una esfera unida a la social y a la comunitaria. Los agentes de la medicación artística intersticial (Rodrigo, 2015) son tanto educadores de los centros de arte, como educadores universitarios o independientes, asociados a colectivos, artistas y comisarios que trabajan en red colaborativa que hacen de actores políticos. La mediación artística intersticial se inicia a nivel europeo, en Alemania y en esta investigación la identificamos con el tipo de mediación o práctica artística con lo social y lo educativo, entre el arte y la educación, el arte y el activismo, el arte y la acción social y comunitaria que reciben el nombre de Pedagogías Colectivas (PC) y Prácticas Culturales y/o Artísticas Colaborativas (PCAC) o Prácticas Artísticas Socialmente Comprometidas (con sus siglas en inglés, SEA) (Rodrigo, 2011; Rodrigo & Collados, 2015a; Rodrigo, S.F., Redes educativas y museos; Rodrigo, S.F., Escuelas como espacios de conflicto) formadas por grupos de artistas, educadores, e intelectuales de otras profesiones que tienden a la generación de una práctica artística de tendencia des-elitizadora heterónoma.

De acuerdo con Mörsch (2015) la acción básica que define el término *mediación del arte* (en alemán como sabemos, *Kunstvermittlung*<sup>42</sup>) es la de una persona que *literalmente media* las interacciones entre visitantes, artistas, museos y el arte en sí mismo. Mörsch observa que el

---

<sup>41</sup> El discurso deconstructivo y transformativo se desarrollan en próximos apartados de este capítulo.

<sup>42</sup> Los artículos de Mörsch traducidos del alemán al español se refieren a la *educación de museos* y a la *mediación educativa* desde la noción que aquí le estamos otorgando al término *mediación artística*. En *Contradecirse una misma*, explica que estos términos son usados indistintamente y advierte de la revocabilidad en su definición (Mediación Comunitaria, 2015, p. 213)

contexto museal y ferial del arte contemporáneo, siendo un lugar siempre en conflicto a razón de sus lógicas de dominación, posee la capacidad de poder ser gestionado como lugar de transformación. Para Mörsch, el colectivo *Kurtscoop* y el equipo de mediación de la Documenta 12, la mediación artística debe operar conjuntamente con el arte contemporáneo debido a su interés por crear líneas de fuga, por su apertura reflexiva y su vocación por salir de los límites de la institución artística. Creen también que es necesario entender la dimensión de lo político en ella como “ese espacio donde se hace posible la acción humana, un lugar de lucha simbólica” (2015, p. 213). La mediación educativa es la acción educativa que encierra en sí misma la posibilidad de una dinámica de poder, puesto que “todo ejercicio educativo tiene la capacidad de inducir a la afirmación de aquello que se define como lo verdadero, la afirmación de aquello que es” (Viaña, 2010 citado en Mörsch, 2015, p. 213) pero que sin embargo, explica la misma autora, en la acción de mediar se reconoce una potencialidad crítica y emancipadora que permite la construcción de un conjunto de objetivos claros que buscan impulsar y trenzar formas para cuestionar teórica y prácticamente cualquier forma de dominación y opresión.

En definitiva, la mediación artística actual *con, junto* o *desde* el arte contemporáneo, tiene un planteamiento crítico de vocación transformativa. Esta es la clave de los componentes de la mediación contemporánea con independencia de los diversos contextos en los que se realice la mediación, los objetivos específicos que se planteen, la diversidad de los sujetos que participen y los distintos orígenes y metodologías de los y las agentes de mediación.

### **3.2. Elementos de la mediación artística**

En todo modelo de mediación de arte coexisten cuatro componentes según Paquin (2015): sujeto, objeto, medio y agente, conjunto que ha sido simplificado con el acrónimo SOMA (Paquín, 2015). El sujeto es el público o visitantes; el objeto es el conjunto de la exposición, una obra o varias; el medio es el lugar de la mediación. Por último, el agente de la mediación es en quien recae la función de provocar una relación entre los sujetos y los objetos o problematizarla.

El sujeto de mediación es el participante de la experiencia estética en potencia, es decir, la persona que acude al lugar de mediación a encontrarse con una exposición, con obras o con acciones y trabajos artísticos. Esta puede acudir autónomamente, motivadas por iniciativa personal o por obligación, es decir, por requerimiento de una institución como pueden ser la escolar o universitaria. Los participantes pueden poseer grados de formación base de arte muy diferentes, que van desde la persona experta a la que no es ni se está preparando para serlo (Fróis, 2008).



A día de hoy, son los sujetos del segundo ámbito quienes protagonizan la participación en la mediación. En un principio, los primeros no tienen necesidad de un agente que les ponga en relación con las obras pues ya suelen estar en relación con ellas. Han aprendido a relacionarse con ellas y funcionan en este aspecto de una manera autónoma. La mediación está implícita en su formación. Particulares interesados por las artes y la cultura que estas le proporcionan, no formados en las Bellas Artes, y alumnado de educación infantil, primaria, secundaria, bachiller, ciclos medios y superiores son quienes conforman los sujetos de las mediaciones más explícitas.

El espacio de mediación es el lugar del encuentro con la obra, exposición o entidad artística. El lugar más visible y generalizado de una mediación es la exposición del centro de arte o museo. No obstante, siempre que se provoque un encuentro con obras de arte se establezca una relación entre un agente y un sujeto, y se gestione a través de tareas de problematización de la relación con el objeto con su interpretación y su apropiación, existe mediación de arte. Así las aulas de artes funcionan en muchas ocasiones como lugares de mediación a través de la visualización de obras en el proyector y de obras físicas, acciones y performance de los alumnos, o de artistas que acuden al aula. Por otra, en lo que respecta a la mediación, no podemos eludir la heterotopía actual del arte por lo que las aulas de las clases de arte son, además de los museos y centros de arte lugares de mediación, pero también las calles, los parques, las manifestaciones, los espacios de exposición alternativos como escuelas, centros comerciales, descampados o mercados, todos ellos pueden ser lugares de mediación cuando existe objeto de mediación y con él se dan cita el resto de los elementos señalados.

Por último, el agente mediador es aquella persona que toma el rol de entablar esta relación entre sujeto y objeto-obra de arte o trabajo artístico. Este puede ser el profesor o la profesora de arte, el educador de un museo, un artista, un alumno de arte, etc.

Debido a la importancia que recibe el participante en esta investigación de mediación desarrollamos aquí la descripción del mismo, de modo que sirva de marco para conocer cómo es el participante de las prácticas de mediación que se investigan en este trabajo.

### **3.2.1. Participantes**

Pero ¿de qué conocimientos, motivaciones, experiencias y prejuicios sobre el arte parte el y la docente especialista en educación? ¿qué concepto tiene del arte y del arte contemporáneo en particular? La respuesta está en el de una persona común cultivada y educada en artes en España. Para que nos podamos hacer una idea de cómo es el participante destinatario de esta herramienta de mediación es necesario dar explicaciones.

En el planteamiento de este trabajo (capítulo 1) se ha explicado cómo la educación artística durante el proceso de escolarización básica (de infantil a secundaria), brilla no solo por su

escasez, sino también en muchos itinerarios curriculares, por su ausencia (Fontal, 2016). Como ya se ha desarrollado, la enseñanza del arte básica formal desde 2013 no es obligatoria en nuestro país. A esto se le une que, cuando se imparte, es bastante común que se haga desde una versión reduccionista y simplista del enfoque produccionista de la educación artística. De acuerdo con la Teoría del iceberg de Agra (2001 citado por Mesías en 2019, p. 38) la llamada “educación plástica” de la escuela se ha desarrollado, en realidad, ajena al arte y ajena al conocimiento.

La enseñanza de arte recibida a la que nos referimos se centra en una experiencia hacedora de prácticas plásticas sobre soportes y campos visuales de formato estándar tipo “cuaderno-fichas” que, de acuerdo con Vaquero y Gómez (2018, p.223), despoja a la educación artística de su sentido y subestima el potencial de alumnos y alumnas, haciendo que un espacio que debería ser especialmente reflexivo, introspectivo y analítico se convierta en tiempo de ocio vacío. Estas prácticas se realizan además, bajo premisas conceptuales del arte del siglo XV como son el color subordinado a la línea dibujo y la mimesis o copia de un referente, que en la mayoría de las ocasiones no es un objeto tridimensional, físico, de relación directa, sino un sucedáneo de la obra de arte o del objeto real, una reproducción fotográfica o un dibujo-ilustración de un libro, por lo que las posibilidades de discernimiento y elección de los aspectos del referente que opta por representar se reducen exponencialmente y con este su capacidad creativa, expresiva, selectiva y de pensamiento complejo, haciendo de un proceso que podría ser rico en desarrollo cognitivo, una práctica mecánica:

Difícilmente la pasión por la filosofía o por la poesía, por la historia del arte o por la música, podrá brotar de la lectura de materiales didácticos que, siendo en principio simples apoyos, acaban por sustituir definitivamente a las obras de las que hablan: los textos, en definitiva, se convierten en pre-textos (Nuccio Ordine, 2013, p. 97).

(...) toda estrategia que se base en la mera reproducción resulta inhibitoria del desarrollo autónomo de la subjetividad, del reconocimiento de las constantes culturales y de la capacidad de presumir –en el campo del arte y en cualquier manifestación de la vida social y de las relaciones humanas– que lo que se nos presenta unívoco y lineal puede esconder en sus intersticios otros significados posibles (Belinche y Ciafardo, 2006, p. 34).

Por otra parte, la materia de artes se sigue impartiendo en muchos centros los viernes por la tarde, en las horas más bajas de rendimiento escolar, consolidando la imagen de *asignatura María* (Mesías, 2019; Fontal, Martín y García 2015; Acaso, 2007) y el tipo de evaluación y por tanto de valoración del arte, lo es desde parámetros de ejecución técnica precisa y de verosimilitud con el referente, lo que representa también por esta parte, un *curriculum nulo* en cuanto a valor de lo crítico, lo reflexivo (Giroux, 1982; Jackson, 1994; Torres, 1995), lo

interpretativo y creativo. Nada más dispar a lo que las artes son. Además, no se suele tener práctica ni experiencia de recepción de obras de disciplinas distintas a las tradicionales plásticas pintura-dibujo-escultura, como la performance, el videoarte, la instalación, el arte objetual, manifestaciones de arte y naturaleza, etc. Si bien los y las alumnas de educación artística de una escuela común pueden tener ocasión de trabajar la técnica foto y cinematográfica, el diseño por ordenador, el cómic y la ilustración, lo hacen, sobre todo, desde una didáctica basada en lo instrumental y teórico, sin líneas conceptuales explícitas, manifiestas, y por tanto de contenido acrítico. En muchos centros en los que sí se oferta educación plástica, sus contenidos se reducen a los del área de dibujo técnico por cuestiones de formación del profesorado. Finalmente, y como se señalaba en el apartado del capítulo del planteamiento antes señalado, el paso por la escuela no provee de experiencias continuas de relación directa con el arte de centros y museos, si acaso alguna de carácter puntual y descontextualizada de los contenidos del trabajo en clase. Se puede decir que la parte de la población que se relaciona con las artes lo hace por motivaciones y cultura del ambiente familiar más que del escolar de educación obligatoria. Como sabemos, esto supone un subdesarrollo general social de las capacidades de interpretación, crítica, valoración y apreciación de los objetos simbólicos en general, no solo artísticos.

Lamentablemente, y en boca de Agirre (2005) “nuestra sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico” (p. 53). Como explica Gutiérrez, las asignaturas vinculadas con el arte se siguen relacionando con lo innecesario, con el entretenimiento y con lo inútil (2012), inciden en la asociación de la visión de la educación artística con la manualidad, la infantilización o el servilismo (Acaso y Megías, 2017) lo que acrecienta su marginación, desconsideración y falta de reconocimiento (Barragán, 2005). Con todo, este desconocimiento no está libre de ideas previas hacia el arte por parte de las personas de nuestra sociedad en general. Que no hayan recibido una buena formación artística no implica que sean cuencos vacíos en torno al arte, del que reciben ideas, imágenes y experiencia vagas y desde el que se construyen barreras y prejuicios, especialmente hacia el arte actual.

### **Prejuicios frente al arte contemporáneo**

El profesor Agirre (2005) afirmaba hace más de 15 años que uno de los grandes prejuicios hacia el arte actual de personas no especializadas en artes plásticas es el del naturalismo, lo que demuestra una sobrevaloración del arte realista y figurativo. Desgraciadamente, los profesores de didáctica artística para alumnado no especialista en artes continuamos después de los años señalados observando el mismo juicio hacia el arte. Además, a pesar de que el alumnado vive en un mundo estetizado lleno de referencias sensitivas formales visuales no solo agradables, sino también que aluden a lo desagradable, a la fealdad, lo siniestro, estrambótico, etc., esperan del arte una realidad bella o cuanto menos, espectacular.

El profesor Mesías-Lema (2019) detecta una imagen ingenua del arte contemporáneo en el tipo de participantes de mediación al que nos estamos refiriendo desde frases comunes emitidos por estas como “Vaya chorrada, eso también lo hago yo”. También desde el hecho de que conozcan solamente a unos pocos artistas y que curiosamente sean para casi todas los mismos: Miró, Picasso, Van Gogh, Velázquez, Goya, Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci; algunos conocen a Pollock, Kahlo o Bansky. Por otra parte, detecta estereotipos estético-culturales que se identifican con la afirmación “pero a mí me gusta” que denota una falta de reconocimiento de que el gusto es una construcción social sujeta a ideologías colectivas y a su influencia sobre a experiencia personal.

Podemos decir que el concepto de arte que tienen las participantes a quienes está destinada esta metodología de mediación de arte contemporáneo pivota entre tres ideas: la del arte entendido (y confundido) con la materia de educación artística, ya explicado; la del arte de los grandes clásicos archiconocidos o con algunos pocos modernos de moda, que se acaba de señalar; y finalmente la de la referencia que proporciona la televisión y otros medios de comunicación de masa cuando presenta las inauguraciones de ferias de arte como las de ARCO, por ejemplo. Desde esta última referencia, lo que se recibe y queda en la conciencia cultural sobre el arte actual es que “si este llama la atención por algo, no lo es desde luego por algún contenido significativo de obra alguna, pues de esto apenas se señala nada en la noticia, sino por los precios desorbitados por los que se compran y se venden objetos artísticos que parecen “tan poco elaborados” y la mayoría de las veces tan extravagantes como irreverentes”.

Finalmente, y en relación directa con las obras de arte y desde el contexto de las prácticas de mediación, el mayor de los prejuicios que poseen los y las participantes de las mediaciones es la idea de que cada obra de arte tiene una explicación correcta y definitiva (Helguera, 2011e; Burnhan & Kai-kee, 2011).

### **3.3. Mediación y educación artísticas**

Este apartado busca una definición al uso del término de mediación del arte en relación con el de la educación artística. Nos ayudamos de la identificación de los elementos de la mediación que acabamos de describir, así como recordamos cuál es la finalidad de la mediación, para establecer una pequeña diferencia entre educación y mediación del arte. Es necesario establecer esta diferencia por cuanto la literatura al respecto ha tendido a definir la mediación desde el campo de la función educativa de los museos sin establecer una diferencia clara entre ambas. Esta diferencia ayudaría a valorar la importancia que la mediación tiene por sí misma en cuanto a aspectos del hecho artístico.

La mediación está estrechamente ligada a la historia de la educación y formación en artes, una labor que se ha investigado, desarrollado y practicado de forma más explícita en el ámbito de la educación y formación artística de las personas que no van a ser especialistas en arte, así como del ámbito educativo de los museos y centros de arte, antes que desde el ámbito de las escuelas y facultades de Bellas Artes. No obstante, nos atrevemos a decir que no toda educación artística que trabaje desde las obras de arte es mediación. Como se ha explicado, la mediación existe cuando entre objeto y sujeto hay un problema de relación, o bien cuando a través de la puesta en relación de los sujetos (en este caso sujeto y objeto subjetivado-obra de arte) se pretende problematizar o visibilizar algún conflicto que al tratarlo, pueda hacer crecer a ambas partes.

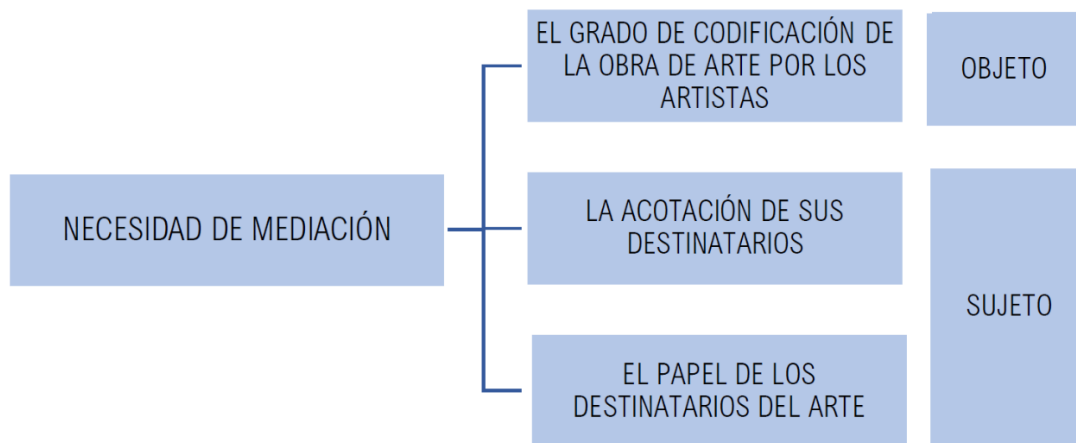
Cuando el modo educativo es informativo, es decir, cuando la educación consiste en un trasvase de información, no existe necesidad de función mediadora pues no existe necesidad de problematizar cuestión ni relación alguna, por lo que existirá el agente educador no el agente mediador. Así, por ejemplo, si un educador o educadora, informante, agente de museo o docente de aula, nos pasa información de una obra, podemos quizá hablar de educación, pues está ofreciendo una información, es decir, un conocimiento del que no gozábamos de partida. Sin embargo, esto no implica que se haya mantenido una relación con la obra ni que algún aspecto de ella haya sido problematizado. Tener información sobre una obra no significa necesariamente entrar en relación con ella. La mediación, que pretende visibilizar y resolver un conflicto, implica una relación al menos entre dos. En el caso del arte, entre un objeto (obra de arte) y un sujeto. Esto puede ser así porque la obra de arte es un objeto que precisamente requiere de una identidad, de una subjetivación y/o una experiencia para que ocurra realmente el hecho artístico y la obra deje de ser *solo* un *objeto*. Ya se ha explicado en el planteamiento de este trabajo como la obra de arte funciona como avatar o *forma viva*. El trabajo del agente mediador tiene que ver con permitir y potenciar ese material del sujeto que la obra pueda activar, para que sujeto y obra puedan relacionarse. Por tanto, respecto de la educación entendida en un sentido amplio, podemos decir que la mediación es una forma concreta de educación en la que la obra de arte y el sujeto son comprendidos como encuentro relacional.

EDUCACIÓN	MEDIACIÓN
Trasvase de información	
Visibilización y resolución de un conflicto o problema	
Otras...	

### 3.4. Una posible historia de la mediación artística

Este apartado es fruto del interés por aproximarnos al momento en el que la mediación comienza a ser una necesidad en torno al hecho artístico.

Para poder dar cuenta de los antecedentes y un posible comienzo de la mediación artística en los términos que hemos descrito en el apartado anterior, se han precisado tres focos de observación: 1) el grado de codificación de la obra de arte, 2) la determinación y el reconocimiento de sus destinatarios y 3) el papel que juegan estos con respecto al hecho artístico, al desarrollo del arte y al de sus instituciones.



Sabemos que la mediación está estrechamente ligada a la acotación del tipo del receptor al que está destinada la obra y al papel que este tiene como receptor dentro de la institución Arte (Juanola y Colomer, 2005). Pero la mediación también está intensamente vinculado al grado de codificación desde la que la obra de arte se configura, es decir, desde el objeto (obra, acción de arte) de la mediación. Ambos elementos, el sujeto y el objeto de mediación, se encuentran estrechamente unidos al proceso moderno del arte.

El grado de acotación del destinatario de las obras de arte, el tipo de función asignada a este como receptor del arte, así como el grado de necesidad de codificación de la obra de arte para su generación y por tanto, la de descodificación para su apreciación-fruición, son los tres focos que marcan tres líneas en el tiempo para identificar los antecedentes, las claves y el comienzo más explícito de la mediación entre arte y personas.



Desde el punto de vista del grado de codificación de la obra de arte podemos destacar un momento significativo del comienzo de la codificación del arte y tres momentos posteriores de extrema codificación. El arte desde el S. XVI comienza a emanciparse de sus funciones informativas y con esto a desregularse, al menos de forma predeterminada desde las instituciones. El arte moderno es autónomo porque comienza a desarrollarse desde una función no exclusivamente informativa que no necesita de códigos y claves de configuración de la obra por todos conocidas, sino que se caracteriza y se justifica precisamente, por la desregulación por parte del artista de estos códigos predeterminados, que va en paralelo a la necesidad de una justificación, de una explicación constante para conectar con las obras. Con el romanticismo de finales de siglo XVIII y principio del XIX algunos artistas comienzan a configurar sus obras desde reglas y claves no oficiales, distintas a las de la Academia. A partir de entonces el destinatario habitual del arte (en estos momentos el aristócrata, noble, rey o papa y los propios artistas) empieza a estar necesitado de una provisión de conocimientos y claves para comprender el arte, que esta vez, al no estar producidas por este, necesita que le enseñen. Dentro de este proceso de varios siglos de emancipación del arte, un primer momento de extrema codificación de las obras se encuentra en la vanguardia artística del período previo a la Primera Guerra Mundial y del período de entreguerras. La vanguardia artística, buscando romper con los valores clásicos heredados —especialmente los de la belleza por la que se había definido el arte institucional hasta el momento—, llevó al arte a un proceso de desarrollo guiado por la persecución a toda costa de una pretendida originalidad y una constante y rápida innovación de un estilo que pronto era superado y sustituido por otro. Esto provocaba una aceleración de la codificación de los estilos y las obras de arte. Un segundo momento de extrema codificación tiene su expresión a partir de los años 40 en EEUU con el desarrollo del expresionismo abstracto y la metahistoria del arte de Greenberg que en el apartado *El arte que habla de la vida...* del planteamiento de este trabajo hemos definido, apoyados en García Sánchez (2017), como *un primer ensimismamiento del arte o primera elitización*. Finalmente, señalamos un tercer momento de fuerte codificación del arte el del arte conceptual de los años 60 (que en los planteamientos de este trabajo a los que nos acabamos de referir hemos llamado *segundo ensimismamiento y elitización del arte*). El arte concpetual, aunque cercano a las personas no especialistas en arte por el uso de objetos cotidianos, se configura a partir de una alta codificación a través de dobles sentidos y metáforas infinitas (Ricoeur) que obliga a un juego o trabajo intenso de descodificación por parte del receptor.

ALTO GRADO DE CODIFICACIÓN DE  
LA OBRA DE ARTE

- VANGUARDÍAS ARTÍSTICA (Periodo de entre guerras S. XX)
- ABSTRACCIÓN ARTÍSTICA (Años 40 S. XX)
- ARTE CONCEPTUAL (Años 60 S. XX)

En el mismo momento del comienzo de la autonomía del arte se hace evidente que para acceder al aprovechamiento del mismo, sus claves, sus códigos cambiantes de emergencia constante por parte de los artistas, han de ser enseñados, aprendidos, en definitiva, comprendidos por sus destinatarios. ¿Y a quienes se les atribuye ser destinatarios del arte? ¿a quienes se les enseñan estas claves?

La acotación de los destinatarios del arte va del siglo XVI al siglo pasado de la aristocracia (como comitente a la par que destinataria del arte) al de *los públicos* (Bourdieu, 1968). Desde el punto de vista del rol del receptor del arte se parte en el S. XVI, de un receptor como espectador que contempla las obras de arte hechas para ser, precisamente, contempladas, hacia un receptor de finales del siglo XX que deja de ser espectador para ser participante de obras, acciones y proyectos de arte. No es hasta los años 60 del siglo pasado cuando se comienza a conceptualizar y a visibilizar aquel otro tipo de receptor de arte distinto al tradicional: el *público* no especializado en arte. Es a finales de los años 60 cuando se desarrollan las teorías del *público* de Bourdieu, las teorías de la poiesis del receptor de Jauss y Eco (entre otros) y se materializa el impulso democratizador por parte de las instituciones del arte de la que sería fruto la Nueva Museología.

Esto significa que la mediación como hecho explícito del arte no puede ocurrir antes de los años 60 cuando se identifica que el arte, aunque accesible físicamente a todos a través del museo o centro de arte, no tiene como destinatario de su aprovechamiento más que a un reducto social, el de una clase cultural alta.

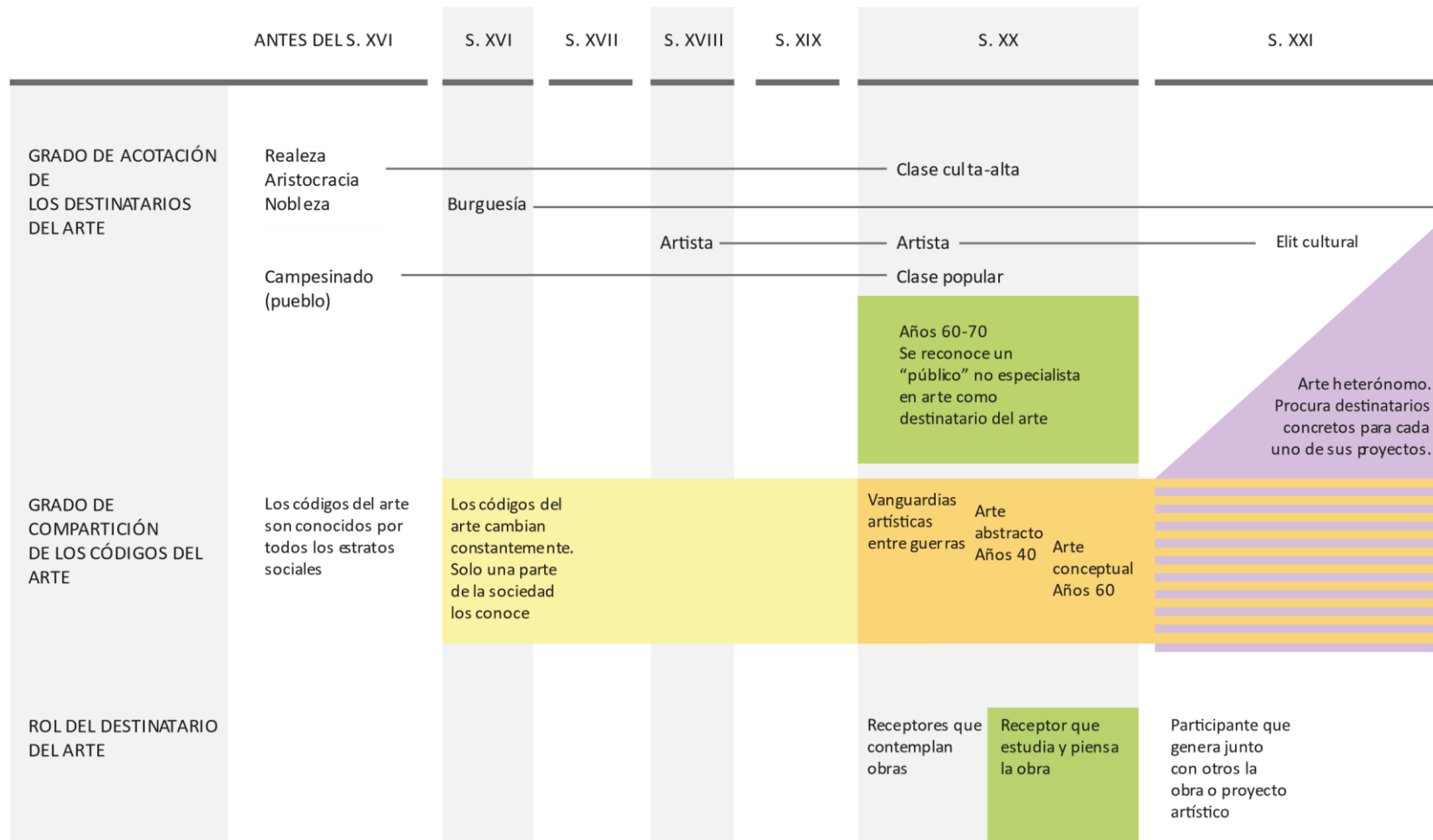
Otro momento clave ocurre en los años 90 cuando a los receptores del arte (especialistas o no especialistas del arte) se les empieza a reconocer, al menos a nivel teórico o de discurso, como participantes del desarrollo del arte y del museo y centro de arte. Es también a partir de la década de los años 90 cuando se da la confluencia de estas dos líneas de desarrollo, la del arte autónomo, no regulado, codificado, y el de la concepción del receptor como participantes del desarrollo del arte y sus instituciones en los intentos de puestas en práctica de arte *heterónimo* como el arte relacional, el socialmente comprometido, el arte participativo social-político-educativo y Prácticas Culturales Artístico-Colaborativas (PCAC)

Entonces podríamos definir tres momentos importantes en una posible historia de la mediación:

- 1- Un antecedente: el advenimiento del arte autónomo y su desarrollo hasta mediados del siglo XX que dé cuenta de la mediación como un producto moderno.



- 2- Un momento clave: identificado en la década de los años 60 por la ampliación de la apreciación del destinatario del arte a partir de los estudios de público de Bourdieu y por el giro conceptual del arte que genera un tipo de receptor que *piensa y estudia* las obras.
- 3- Un hito: el de una mediación incorpora en la práctica artística cuando a partir de los años 90 el arte se desplaza hacia lo social y educativo a través de una tendencia más heterónoma del arte.



- Proceso moderno del arte
- Proceso de fuerte codificación del arte por los artistas

## 3.5. Narrativas y modelos de mediación artística

### 3.5.1. Modelos de mediación

Este apartado tiene como propósito dar cuenta de los modelos de mediación desarrollados hasta el momento según la literatura seleccionada. Al perseguir este conocimiento nos hemos encontrado cuan relacionado está la forma de comprender la mediación, no solo con la concepción de arte y de interpretación de la obra de arte que se tenga sino también con la forma de comprender la institución museo, centro y feria de arte como albergue privilegiado de tales obras.

Toda mediación es producto de una o varias narrativas que subyacen a las distintas formas de comprender el acto de mediar y que llegan a constituir modelos de mediación. Conocer los modelos o narrativas de mediación existentes ayuda a situar las metodologías de mediación de cada agente mediador y a conocer sus alcances.

Tal como se ha explicado en 3.3.1. *Elementos de la mediación* damos por descontado que no toda mediación acontece en el museo, en las ferias o centros de arte. No obstante, hay que reconocer que estos enclaves de la institución no solo han cubierto la función de ser contexto y lugar, es decir, medio de la acción de mediadora entre arte y sujetos, sino que también llegan a ser agentes y objetos de mediación<sup>43</sup> (Rajal, 2018). A continuación, nos centraremos en la descripción de cinco modelos de mediación que nacen en el contexto de los museos y centros de arte. El estudio y elaboración de estos modelos nos resulta interesante ya que independientemente de que el agente de mediación sea externo al centro de arte, lo que es evidente es que esta se realiza, nos guste o no, bajo el paraguas del centro que funciona de contexto no solo físico sino también narrativo, conceptual, normativo, simbólico-cultural y con una historia propia.

Por esto, la pretensión de la descripción de los modelos de mediación existentes es la de posibilitar la contextualización de las metodologías de mediación que se usan y apuntar a los retos actuales a los que se enfrenta la institución museal, de ferias y centros de arte.

---

<sup>43</sup> El centro de arte como institución, sostiene una narrativa o un discurso que expresa aquello que es, para qué sirve, para quién es y cómo se ha de interpretar el arte en general y las obras que contiene el museo en particular. Por otra, el museo y el centro de arte se torna objeto de mediación cuando la relación que pretende provocar y problematizar el agente mediador con el resto de los participantes, no es tanto sobre una obra o a una exposición, sino sobre el conjunto de actividades relacionadas con el arte de un museo o centro de arte en sí mismo (Rajal, 2018). Buena cuenta de ello son los estudios de la arquitectura de los museos desde el punto de vista de su función educativa que se están realizando en los últimos años como los de la publicación *Educational Institutions and Learning Environments in Baukultur. Moments and Process in Built Environment Education for Children and Young People* de Wüstentor Stiftung (Million, Coelen, et al., 2019)

En las últimas más de dos décadas se han llevado a cabo una serie de estudios profundos sobre la acción mediadora en los centros de arte enfocada desde su función de colección, conservación, exposición, comunicación y educación. Observamos que los enfoques desde los que se han realizado han sido:

- 1- El concepto de la interpretación de la obra de arte y el concepto de arte que subyace a esta.
- 2- La relación existente entre la concepción del arte, la concepción de la función de la educación del arte de la institución museo-centro de arte y el concepto de educación que subyace de fondo.
- 3- La concepción del receptor del arte que se tiene.

La investigadora de la Universidad de Barcelona C. Padró, publica en 2005 *Educación artística en museos y centros de arte* en el que profundiza en torno a las narrativas que los museos han construido sobre la forma de organizarse y comunicar el conocimiento en torno a los objetos que coleccionan y exhiben, y en relación a las formas históricas de entender la educación del arte. A partir de los estudios de Zeller (1898) Padró comprende que desde finales del S.XIX hasta entrado el siglo XXI conviven cinco formas de entender el museo: la estética, la disciplinaria, la experiencial, la comunicativa o de acceso y la crítica cultural. Estas clases de mediación muestran las lecturas que los centros de arte y museos han privilegiado y privilegian, así como cuales han silenciado y qué tendencias sobre educación artística las han definido.

En 2009 A. Arriaga publica la tesis doctoral *Concepciones de arte e interpretación en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres* que categoriza distintos conceptos de arte y de interpretación de la obra de arte desde los discursos institucionales, de los mediadores y de las prácticas educativas (talleres) de la Tate en Gran Bretaña (enfoque 1). Los resultados que surgen de la Tate Britain son extrapolables a otros centros arte y a otros mediadores en general. La investigadora y profesora de artes para docentes en formación de la Universidad Pública de Navarra establece cuatro modelos de mediación según los distintos conceptos de interpretación de la obra de arte: el identificativo, el experiencial, el descodificativo y de comprensión crítica.

En 2011 se publica en alemán y en 2015 en español *Contradecirse una misma*, un conjunto de artículos resultado de la investigación en torno a la concepción y a las prácticas de mediación realizada por el comité educativo de Documenta 12 de Kassel de 2009. La directora de investigación C. Mörsch, expone en uno de sus textos cuatro modelos o discursos de la mediación desde la perspectiva institucional, es decir, desde la perspectiva de los museos, centros y ferias de arte: el afirmativo, reproductivo, deconstructivo y transformativo.

En 2016 F. Soria a través de la tesis *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*, hace coincidir y entrecruza los discursos de Mörsch con los de Padró. Así los discursos afirmativo y reproductivo de Mörsch son también los discursos de la narrativa estética, disciplinaria, experiencial y comunicativa de Padró. El deconstructivo es el conceptualizado como narrativa crítica de Padró y el trasformativo añade la nueva tendencia discursiva de hacer estructural la función educativa del museo y centro de arte en la institución como para verse interpelado a su transformación. En la tabla que se muestra más abajo hemos señalado este agrupamiento de Soria con distintos colores y lo hemos tomado para agrupar de la misma forma las narrativas de Arriaga (2009).

Desde el punto de vista de las estrategias de interpretación de la obra de arte para su mediación existe literatura de diversos autores sobre investigaciones de prácticas de mediación por docentes particulares de las que destacamos las de la profesora de educación de arte de la Universidad de Columbia O. Hubbard.

AUTORES/AS				
	C PADRÓ (2005)	A. ARRIAGA (2009)	C. MÖRSCH (2015)	F. SORIA (2015)
DISCURSOS DE MEDIACIÓN	ESTÉTICA	IDENTIFICATIVA	AFIRMATIVA	
	DISCIPLINARIA		REPRODUCTIVA	
	EXPERIENCIAL	EXPERIENCIAL		
	COMUNICATIVA O DE ACCESO	DESCODIFICATIVA		
	CRÍTICA CULTURAL	COMPRENSIVA CRÍTICA	DECONSTRUCTIVA	
			TRANSFORMATIVA	
CRITERIOS	2-La concepción de la función de la educación del arte de la institución Centro de Arte 3-La concepción del receptor del arte desde el museo	1-El concepto de la interpretación de la obra de arte y el concepto de arte.	2-La concepción de la función de la educación del arte de la institución Centro de Arte 3-La concepción del receptor del arte desde el museo	

Tabla de modelos y discursos de mediación según autores/as y las agrupaciones y entrecruzamientos que se han realizado.

Es importante anotar que aunque las distintas narrativas de estos modelos de mediación se han originado en momentos, contextos y por motivaciones diferentes, actualmente estos modelos de mediación existen y conviven juntos las más de las veces en el mismo museo o centro de arte (Padró, 2005b) y tantas veces se entrecruzan en un mismo acto de mediación (Mörsch, 2015).

A continuación, pasamos a describir cada uno de estos modos de mediación a partir de:

- 1- La exposición del concepto de arte que lo fundamenta.
- 2- Los términos que le identifican.
- 3- El papel que le concede al espectador.
- 4- Las estrategias mediadoras de acercamiento e interpretación de la obra.

En nuestro caso los hemos anunciado atendiendo a la concepción del receptor de arte de cada una de ellas:

			RECEPTORES DEL ARTE
ESTÉTICA DISCIPLINARIA	IDENTIFICATIVA	AFIRMATIVA	LOS EXPERTOS EN ARTE
		REPRODUCTIVA	EN BUSCA DEL VISITANTE AL CENTRO DE ARTE
EXPERIENCIAL	EXPERIENCIAL		EL PÚBLICO: LA VISIBILIZACIÓN DEL ESPECTADOR NO EXPERTO EN ARTE
COMUNICATIVA / DE ACCESO	DESCODIFICATIVA		
CRÍTICA CULTURAL	COMPRNESIVA CRÍTICA	DECONSTRUCTIVA	DEL VISITANTE AL PARTICIPANTE: LA CRÍTICA A LA ATENCIÓN PATERNALSTA AL VISITANTE DEL CENTRO DE ARTE
		TRANSFORMATIVA	EL MUSEO COMO LUGAR DE DISCUSIÓN SOBRE LO PÚBLICO Y LO COMÚN.

### 3.5.2. Mediación afirmativa, estética e identificativa. Los expertos en arte

#### El discurso afirmativo

De entre los discursos de mediación que operan actualmente en los centros de arte y museos el afirmativo concibe el arte como un dominio especializado que concierne sobre todo a un público experto (Mörsch, 2015). Según Mörsch (2015) y Soria (2016) el discurso afirmativo actual se halla implícito en los estándares del Consejo internacional de museos (ICOM) creado en 1946 que considera el museo como “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e Inmaterial de la humanidad con fines de estudio educación y disfrute” (22ª Conferencia general de Viena en 2007). Este discurso refuerza una tipología de visitantes pasivos y segmentados en relación a lo que se considera el conocimiento experto. Las acciones y estrategias desplegadas para cumplir con estas premisas son más verbales que de prácticas artísticas: el público cultivado y automotivado al que va dirigido se nutre de conferencias,

catálogos, folletos y textos de pared de las exposiciones, así como de visitas guiadas por docentes y profesores universitarios, y programas de cine y eventos relacionados.

### La narrativa estética y la mediación identificativa

Otro de los discursos que subyacen a las mediaciones actuales es el relato estético. Este nace en correspondencia con el *Movimiento estético* (Zeller, 1989) a finales de S. XIX y principios de S. XX, como una corriente filosófica concebida por secretarios y directores de museos<sup>44</sup>. Este movimiento defiende el arte y la belleza como una manera de contrarrestar el materialismo de la época y una forma de sensibilizar y cultivar a las masas (Arriaga, p. 105). El movimiento estético considera que la mejor forma en la que el museo desarrolla su misión educativa es coleccionando y exhibiendo, sobre todo, obras de la mejor calidad estética. Por tanto, la educación desde este discurso se consideraba implícita porque la mera contemplación de las obras de arte cumplía el objetivo educativo de civilizar, iluminar a los visitantes (Zeller 1989; Arriaga 2009, Soria 2016;). Por tanto, está vinculada a la función de selección de obras de calidad, a la generación de una buena colección, conservación y protección, así como a una cuidada y sacralizada presentación de las obras. En este contexto el museo se entiende como una institución y un espacio para fomentar el buen gusto y para escapar de las tensiones de la vida cotidiana. También como una institución que podía ayudar a crear una identidad por encima de los intereses de clase, una cultura superior oficial institucionalizada.

A mediados del siglo XX el formalismo aislado de atribuciones éticas, sociales y contextuales de Fry, Fried y Greenberg enfatizan más si cabe, el valor a la sola contemplación de la obra. El reflejo en el campo museal del discurso metafísico del arte de Greenberg basado en el estremecimiento retinal del primer Kant lo observamos en la concepción del museo de A. Barr, conservador, fundador y director del museo of Modern art (MOMA) en EEUU desde 1929 hasta 1943. Barr concibe la institución como un cubo inmaculado blanco en cuyas limpias paredes se exponen las obras sin ornamento alguno con el fin de que nada interfiera ni distraiga la experiencia estética que implicaba la contemplación personal de las obras. La concepción del *White Cube* fue articulada décadas más tarde por el crítico de arte O. Doherty en su ensayo en artforum *Inside White cube Biology of Space Gallery* de 1976 y reforzaba la línea que fue adoptando el museo de corte visual formalista. El MOMA buscó representar una forma de conocimiento artístico

---

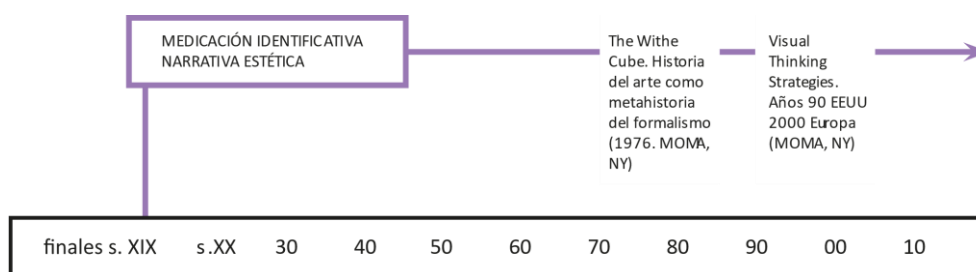
<sup>44</sup>Algunos protagonistas de este movimiento preocupados por la educación del arte en sus museos fueron, según los estudios de Fróis (2008) fueron:

- A. Linchtwark de Alemania, quien entre 1886 y 1914 fue el director del *Museo de Arte de Hamburgo* y su compañero G. Kerschensteiner quien impulsó la "escuela activa" y la apertura de las artes a los públicos más jóvenes.

- A. Barnes en EEUU, un médico y miembro capitalista de la industria americana que funda la colección de arte la *Barnes Company* en 1908 y quien en sintonía con las ideas democráticas sobre el arte de su amigo J. Dewey, luchó por considerar la colección como una institución educativa y no como una galería pública.

B. Gilman, secretario del *Boston Museum of Fine Arts* en la segunda década del siglo XX; y T. Munro, un importante teorizador de la psicología de educación artística quien funda en 1973 el *Journal of aesthetics and Criticism* desde la convicción de que el servicio educativo de las artes tiene el poder de civilizar y humanizar a través de la convocatoria de las capacidades intelectuales, morales y estéticas de los ciudadanos.

como un relato organizativo-histórico del arte del S.XX a través de una configuración narrativa lineal muy selectiva, basada en una sucesión de momentos histórico-artísticos que desembocaban en nuevas posibilidades formales. El relato del MOMA de la historia del arte del siglo XX es el relato oficial, basado en la metahistoria del formalismo artístico. La concepción del museo como *White Cube* se extendió rápidamente por todo Estados Unidos, Reino Unido y Europa hacia toda edificación contenedora de obra de arte de nueva edificación y discurso artístico narrativo del arte del S. XX. De acuerdo con Soria (2016) la narrativa estética formalista es neutra, descriptiva, identificativa y afirmativa del discurso tradicional institucional del propio museo como legitimador de una historia oficial del arte.



Apoyándonos en Arriaga (2009), se ha de señalar que el discurso estético en combinación con ideas como las de Dewey en la tercera década del S. XX, provocará una desviación del discurso estético hacia el que Padró llama experiencial. Para Dewey y los directores de museo americanos que le siguen, la producción artística no es tan solo una cuestión de emoción sino de fusión con la inteligencia. Ambas conjuntamente, serán oportunas para la comprensión del arte, por lo que se hace necesario que el museo eduque en artes y no sólo sirva para la exposición galerista pública de las obras. Este pensamiento democrático del arte y de la educación de Dewey no fragua hasta décadas más tarde como veremos en apartados posteriores.

En el discurso estético el profesor no es tanto un enseñante como un acompañante que pone al visitante frente a la obra de arte y procura la estimulación de su visión de los visitantes hasta que la obra la obra “hable” (Zeller citado en Arriaga, 2009). El modo de interpretación del arte por identificación conceptualizado por Arriaga (2008) tiene su base en un reconocimiento del arte como acontecimiento visual y en una interpretación de la obra como descripción y reconocimiento perceptivo. El concepto de arte que subyace a este modo es el de la tradición del arte como hecho contemplativo, bien sea a razón de la intención mimética o hasta la pura visualidad de la abstracción del arte. Desde esta perspectiva todo significado de la obra de arte se encuentra en la presencia de la obra, en ella está toda la información necesaria para su interpretación. Aquí lo importante de la obra es lo representado y esto representado se “ve”,



no se “lee”. La observación es la habilidad básica para el encuentro con la obra. Por lo que términos usados en los discursos y prácticas de mediación identificativa son “ver”, “mirar”, “saber mirar”, “aprender a ver”, “preparar para mirar”, “enseñar a ver” y similares. Las estrategias para el acercamiento de la obra de la mediación perceptiva están basadas en la observación, en la identificación de lo que se ve, bien sea identificación de semejanza entre la obra y el mundo físico especialmente en obras de estilo realista y figurativo, como de atención y descripción de los elementos visuales como el color, la textura, la materia, la composición y estructura, la apreciación técnica y procesual. El papel que esta concepción del arte y la interpretación concede al espectador es el de un atento descriptor. La función del mediador es entonces la de ayudar al participante a que pase de niveles de observación primarios a otros más amplios.

Los modos de acercamiento perceptivo identificativo han dado lugar a las estrategias del *Visual thinking strategie*, basadas en cuestiones como “¿qué ves?”, “¿qué sientes?”, “¿qué piensas?” y de asociación libre de ideas y sentimientos. Tal como se ha señalado la VTS fue una estrategia generada por el MOMA de Nueva York en los años noventa e importada a España en la primera década de 2000. Según N. Antúnez (2008) profesora de arte y una de las creadoras del método MUPAI para la educación artística en centros de arte para personas de infantil y primaria de Madrid, la VTS es una de las pocas estrategias de mediación si no la única, nacida y conceptualizada directamente del centro de arte y no de otras instituciones como la universitaria de educación. En 1983 la psicóloga y responsable de educación del MOMA de Nueva York Abigail Housen ideó una forma de acercamiento contemplativo a las obras basado únicamente en el “solo mirar” y comentar lo visto, lo que implica no facilitar ninguna información adyacente que contextualice las obras que no sea la que suministran los ojos de quien observa. Defiende con ello un el pensamiento puramente visual que según se cree produce ciertas mejoras en las habilidades cognitivas. Con Arriaga (2009) pensamos que no es coincidencia que el método surgiera a finales del siglo XX en uno de los museos de mayor tradición formalista. La justificación por el rechazo de proporción de información al participante de la mediación es la de tratar de no dirigir ni manipular su experiencia como receptor y creador de significados.

### **3.5.3. Mediación disciplinaria y reproductiva. El visitante del Centro de Arte.**

Mientras en Europa fue la narrativa estética la que operó en los museos hasta la Segunda Guerra mundial, en Estados Unidos a principios del siglo XX comenzaron a emitirse voces disidentes al discurso estético que apostaban por un desarrollo de la función educativa más explícito (Arriaga,

2009)<sup>45</sup>. Algunos museos comenzaron a dar una importancia educativa a las exposiciones y al museo en sí. Veían con claridad que las obras de arte no hablan por sí mismas y que era necesario ofrecer a los visitantes material contextual para que pudieran comprender sus significados de las obras. Algunos como el *Worcester Art Museum*, siendo Henry Taylor su director, apostaron entonces por seguir el ejemplo de los museos de ciencia que atendían a la interpretación de las colecciones y comenzaron a fomentar la inclusión de etiquetas, textos explicativos simples y comprensibles y lecturas públicas para el visitante medio (Zeller, 1989 citados por Arriaga, 2009 y Soria, 2016). Surgieron así las primeras iniciativas que definían los objetivos del museo en base a las funciones de difusión y facilitación de la comprensión del patrimonio depositado en este a la masa poblacional (Pastor 2004, citado por Soria 2015, p.162). En este contexto se inicia la mediación reproductiva institucional de mirada disciplinaria o instructiva de la educación del museo.

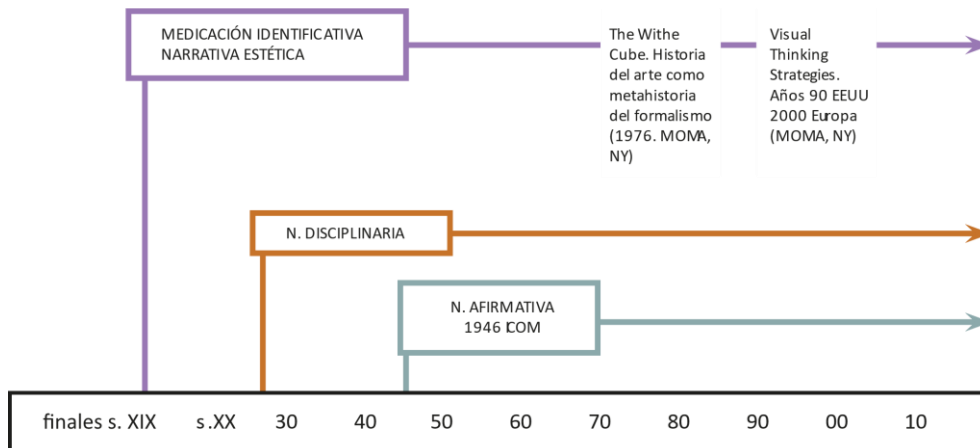
La mirada disciplinaria tiene una concepción del conocimiento humano enciclopédico que ordena y clasifica los saberes y disciplinas. A través de los recursos materiales y las actividades educativas que ofrecían los museos de arte de vertiente educativa fomentaron las disciplinas de historia del arte, la iconografía, los estilos nacionales y la información biográfica de artistas. El educador del modo disciplinario es entendido como “generalista” que debe transmitir a través de un lenguaje comprensible por el público, el discurso del comisario quién es el verdadero especialista o la verdadera voz generalizadora del discurso. El educador es pues un divulgador del mensaje del discurso comisarial, oficial y universalizante.

La narración disciplinaria, instructiva y reproductiva presuponen, por una parte, que todos los visitantes acuden al museo con los mismos patrones de conocimiento, preconcepciones, motivaciones expectativas y formas de aprender (Arriaga, 2009), por otra, que el arte tiene un solo significado, el oficial transmitido, que favorece la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura que jerarquiza las relaciones entre productores y receptores. Según Soria (2015) desde la visión didáctica de esta narrativa se piensa en un visitante “conocedor” del arte a quien las explicaciones sobre el origen de las piezas y una distribución lineal le pueden orientar en su apreciación de la obra, y desde un enfoque instructivo, que los visitantes son poseedores de un “conocimiento vacío” que debe ser llenado. Esta segmentación entre didáctica e instrucción, conocimiento experto y vacío, hace que el propio museo genere la segmentación de dos tipos de sujetos: aquellos de los que se espera una intervención activa y

---

<sup>45</sup> Tal como explica Arriaga, en 1906 se fundó la American Association of Museums con el objetivo de servir como foro para desarrollar debates académicos sobre filosofía y sobre procedimientos museísticos. Las cuestiones que dividieron a los profesionales de las primeras reuniones de la asociación fueron si “el museo debía ser un silencioso santuario para la contemplación estética que abasteciera a una élite cultural o bien si debía dar la bienvenida al público general y convertirse en un educador de masas” (Arriaga, 2009, p.109). J.C. Dana defensor de esta incipiente función educativa de los museos, fundador y director del Museo de Newark concibió en 1909 el paso del museo como “almacén” (Museum Story House) al museo como “taller” (Museum workshop) insistiendo en que la institución debía entretener e instruir desde la idea pragmática de que un museo es bueno solo si es útil (Zeller 1989, p.35, citado por Arriaga, 2009, p. 110).

un conectar con las obras y la exposición, y otros de los que se espera adopten un rol sumiso y pasivo, y mantengan una actitud silenciosa y permisiva con el fin de favorecer la reproducción de un discurso basado en el prestigio de la alta cultura por parte de los educadores.



### 3.5.4. Mediación experiencial y comunicativa descodificativa. El público

En los primeros años del siglo XX, desde los museos que apostaron por desarrollar su función educativa, se empiezan a oír voces que critican algunas de las características del enfoque instructor (Arriaga, 2009). Sin embargo, no será hasta bien entrada la mitad del siglo XX cuando las bases de los discursos estético e instructivo sufrirán transformaciones que darán paso también a otras narrativas: la experiencial y la comunicativa (Padró, 2005). Estos discursos tienen su centro en la fijación y atención a receptores potenciales de arte en los que sus gestores y fruidores habituales no habían puesto su mirada: el espectador no experto en arte. Comienza a conceptualizarse la idea de “el público” tal como la entendemos hoy, así como también comienza a visibilizarse la distinción clasista entre público experto y no experto en arte (Fróis, 2008) que sigue rigiendo nuestros esquemas sobre la *poiesis* del espectador (Oliveras, 2005).

A partir de los años treinta en EEUU y en orden a un creciente impulso democratizador del saber desde todas las áreas de la educación y la cultura, motivada por el surgimiento de una poderosa clase obrera y un importante aumento de la inmigración (Soria, 2016), algunos museos comenzaron a dar un giro en la atención a su función educativa. Comienzan a fraguarse la narrativa experiencial y comunicativa (Padró, 2005). La visión del museo no será ya la de un *templo* sino la de un *laboratorio experimental* que dejará de poner su centro en el objeto para dar protagonismo a la experiencia de los visitantes. Por su parte, la narrativa comunicativa se

fija en el visitante del museo que comienza a ser considerado como constructor de conocimiento propio sobre los objetos artísticos que ha de integrarse con el de los profesionales del museo.

Las políticas rooseveltianas de reforma social dirigidas al mantenimiento del amenazado equilibrio social por el creciente marxismo sindical, los debates en torno a la confrontación entre arte y cultura popular y las influencias del pensamiento reformista de la escuela de Frankfurt por una parte, así como de las políticas económicas del New Deal inmediatamente posteriores al crack de la bolsa de Nueva York como respuesta a la depresión económica mundial que contrajo, incentivaron políticas culturales centradas en el bien común que revertieron en un progreso educativo de los museos. Comienza de esta forma el desarrollo de una cultura museológica que tiene por objetivo la democratización de los conocimientos que la institución alberga. Esto añadió a la función educadora del museo una nueva misión: la social, cuyo objetivo principal fue sensibilizar y proporcionar cultura a las masas (Padró 2005; Arriaga 2009; Soria, 2016).

Este impulso democratizador en el campo museal puso fin, aunque ciertamente solo a nivel teórico (Padró 2005; Arriaga 2009; Soria, 2016) a la concepción elitista de esta institución a través de creaciones de organizaciones y declaraciones públicas como las del Consejo Internacional de Museos (ICOM) nacido en 1946 que, de forma internacionalmente convenida, consideró que los museos debían ser espacios accesibles, comprensibles, apreciados y disfrutados por toda la población.

A finales de los sesenta y fruto de estas políticas culturales de la Welfare (Petrella, 1999) nace en EEUU, Canadá y en los ochenta en Europa, la llamada Nueva Museología, un movimiento que entiende el museo como un instrumento necesario para el servicio a la sociedad Arriaga (2009) describe el movimiento como la comprensión del museo de un centro cultural vivo y como punto de encuentro de la comunidad, en contrapartida al museo elitista autoritario de puertas cerradas que funciona de espaldas a la masa social. Bajo el influjo de la nueva museología se repiensa la función educativa, se pone atención a la comprensión de la exposición adquiriendo un tono más didáctico hacia la masa social. Aumenta la oferta educativa ofrecida a través de servicios educativos y proliferan los departamentos de educación que pretenden atraer público escolar y familiar (Pastor 2004; Padró 2005, Soria, 2016).

### **Mediación experiencial**

La mediación de narrativa experiencial originada en los años treinta y consolidada en los años sesenta de los EEUU parte de un concepto de educación de arte como experiencia, es decir, como proceso de producción de significados sobre la propia experiencia personal, y también de un concepto de la educación como experimentación propia de las llamadas Teorías del aprendizaje. Intelectuales y maestros como J. Dewey, H. Pestalozzi o M. Montessori vieron y

señalaron las posibilidades de una educación basada en el entendimiento del arte como proceso, así como a las situaciones de aprendizaje artístico no estructurado que podían acontecer en los museos. En los años 70 estas teorías de aprendizaje y psicología evolutiva son recuperadas y afectaron suficientemente como para que se observara la necesidad de que el personal docente de los centros de arte no solo supiera de arte sino también de educación y pedagogía.

De nuevo el MOMA fue un iniciador de la una comprensión del museo como laboratorio educativo. Entre 1937 y 1970 el responsable de su departamento de educación empezó a aplicar las ideas del “aprender haciendo” de John Dewey y de otros defensores de la educación progresista (Zeller , 1989, citado por Arriaga, 2009, p.113). En el museo como laboratorio de aprendizaje, los objetos ya no son tenidos como reliquias que venerar sino como materiales para descubrir y para fomentar los sentidos y los sentimientos (Padró 2005b).

Desde las Teorías del aprendizaje el maestro empezó a ser reconceptualizado como alguien que plantea problemas más que como alguien que los soluciona, y la relación de autoridad entre profesor y alumno fue cuestionada y alterada hacía una concepción pedagógica que buscaba formas relacionales más democráticas e igualitarias.

El museo como laboratorio podía fomentar un aprendizaje informal y práctico que movilizara la actividad popular. Este aprendizaje informal y no estructurado podía proporcionar estrategias de aprendizaje diferentes a las de las escuelas que influidas también por el redescubrimiento de las teorías de aprendizaje progresistas y los estudios de la psicología evolutiva, comenzaron a observar al museo como aliado del aprendizaje curricular (Hey 1998, citado en Arraiga, 2009, p.116). El museo era, en EEUU en los años 80, una clase de centro de ocio de entretenimiento y diversión diferente al de las escuelas.

Según Arriaga (2008), los directores y curadores de los museos no supieron hacer uso de las Teorías de aprendizaje pues las lecciones que se podían haber aprendido se quedaron limitadas a las actividades de educación y no se aplicaron al diseño de exposiciones y a otras formas de comunicación que existen en los museos. El discurso experiencial de estos años partía y parte hoy también, de una concepción participativa del visitante, pero no tanto como receptor de obra sino como educando, así que lo que cambiaba era la forma de enseñar el relato establecido del arte, pero no su propia narrativa (Padró, 2005b). Las preguntas que el equipo docente realizaba al visitante tenían como pretensión dilucidar un mensaje predeterminado y externo a este que debía ser aprendido dentro de una cultura institucional que no aceptaba versiones alternativas y por tanto se trata de un discurso reproductivo. El proyecto de la enseñanza por descubrimiento corría el riesgo de infantilizar a los visitantes (Soria, 2016). Como expresa Murphey el resultado final de una experiencia catalizadora del museo debe ser la ampliación de las sensaciones y emociones del visitante en vez de su conocimiento (Murphey, 1970 citado por Zeller, 1989, p.

46-47, citado en Zeller por Arriaga, 2009, p. 116). Actualmente, sigue vigente el discurso experiencial a partir de la participación del visitante en actividades de drama o talleres de manipulación de objetos como parte de la experiencia del museo que reproducen el discurso oficial de las obras de arte expuestas. Como señala Hooper-Greenhill (1994, p. 138) sobre el progreso de la educación de los museos americanos de los años ochenta “si bien el mundo de la educación celebró la diversidad, la democracia, la igualdad y la apertura, el mundo del museo mantuvo un modelo anticuado, las relaciones continuaron siendo jerárquicas y desiguales, los procesos cerrados y el poder fue preservado y defendido” (Arriaga, 2009, p. 118).

### Mediación experiencial S. XXI

Pensamos con Arriaga (2009) que la mediación experiencial cobra fuerza, sentido y aprovechamiento a principios de siglo XX a partir de las teorías pragmatistas del arte de Shusterman y Rorty, y desde el campo de la educación artística de Agirre. El modo de mediación experiencial desde el punto de vista del concepto del arte y de la interpretación de la obra comprende el arte como cúmulo de circunstancias personales, emocionales y culturales del artista que se concitan en la obra y que toman sentido cuando son *excusa* para la activación de una experiencia como cúmulo de circunstancias personales, emocionales y culturales esta vez del receptor (Arriaga, 2011). El origen de esta concepción del arte como experiencia se encuentra en la filosofía de Dewey. Desde esta perspectiva la experiencia del arte ocurre tanto en la producción como en la recepción y ambas forman parte del hecho artístico donde ninguna de ellas es más importante que la otra, sino que las dos son imprescindibles. El artista es visto como investigador de la vida de su tiempo que expone a través de artefactos estos fenómenos cotidianos que estudia; el receptor por su parte es visto como un disparador de los posibles efectos de la obra hacia él mismo.

El significado de la obra es la *chispa*, es aquello que se produce en el choque entre la experiencia condensada de la obra y la experiencia del espectador (Arriaga y Agirre, 2010, p. 219). Con esto, de nuevo, el papel del espectador es fundamental para que el hecho artístico ocurra, pues es el encargado de “dar vida a esas cosas” denominadas “obras de arte” (Arriaga, 2009, p. 275). El espectador ha de hacer funcionar a las obras como catalizadores de experiencias y comprensiones a través de una relación del tipo más parecida a una conversación afectiva que a un análisis de un objeto. En este sentido no hay obra sin relación experiencial. Esto es debido a que esta chispa no debe producirse solo a nivel cognitivo, sino que debe a ser a nivel emotivo-estético (Arriaga, 2009, 2010).

A finales del siglo pasado y principios del XX el concepto del arte como experiencia se ve enriquecido por la filosofía pragmatista de Shusterman, Rorty, la sociología de Geertz y la educación experiencial de Agirre desde el campo de la educación artística en España. También con la idea del arte como bloque de afectos y perceptos y no como *conceptos* (más propios de

la filosofía) según Deleuze y Guattari (1993). Desde estas teorías concebimos que las obras de arte están condicionadas por nuestra contingencia cultural, social y también personal y esto hace que el significado de la obra sea diferente en cada uno de los receptores y no menos válido que la del experto curador, artista o crítico de arte. Además, los significados de las obras varían, no solo en el tiempo y por el conjunto de la comunidad, sino con el propio receptor particular según los diferentes momentos en los que se relaciona con ellas. Además, la propia configuración de la obra de arte contemporánea pretende directamente esto, una indeterminación y una ambigüedad estética, informativa y de significados de modo que directamente se fomente que sea el receptor el portador de sentido de la obra, es decir, quien la interprete (Arriaga, 2008), quien desarrolle una *poiesis* del receptor (Oliveras, 2005).

La tarea de mediación desde el discurso experiencial logra su fin cuando se produce un eco de la obra en el espectador. Para que esto ocurra el o la mediadora no puede tener pretensión de establecer jerarquía alguna de ecos-significados en los que una respuesta sea más auténtica que otra. Para dar sentido a la obra y entrar “en conversación” con ella, el o la agente mediadora buscará proporcionar aquellas informaciones que tienen que ver con la experiencia vital, anímica y cultural de los participantes y no solo de sus concepciones.

La comprensión y la interpretación de la obra de arte en base a la experiencia permite la construcción identitaria, es decir, el repensarse a uno mismo al haberse *mezclado* con la obra o lo que es lo mismo, permite “trasformar las experiencias ajenas [las de la obra, las de otras obras relacionadas y las de los compañeros de mediación y las de otros que se relacionan con la obra] en tomas de conciencia sobre la propia experiencia” (Arriaga y Agirre, 2010, p. 221) o en préstamos para ser utilizados en sus propios proyectos de construcción identitaria.

### **La narrativa comunicativa y la mediación descodificativa**

Los estudios del público de los museos y las teorías del arte que se preocupan por el receptor de la obra de finales de los años sesenta<sup>46</sup>, el constructivismo educativo y el progreso de la Nueva Museología y su extensión por Europa en torno a la década de los ochenta, influyeron en la generación de esta narrativa de la comunicación que Padró (2005) llamó *comunicativa* o *de acceso*, centrada en la consideración del visitante al museo como constructor de conocimiento propio y en la integración de este conocimiento particular con el conocimiento de los objetos del museo. De acuerdo a la autora esta narrativa se desenvuelve en paralelo al desarrollo de la narrativa experiencial y en muchos centros en combinación con esta.

---

<sup>46</sup> Para ver más, ir al apartado *Años sesenta: el público del arte y la poiesis del receptor* subapartado *Ampliación del destinatario del arte: el público no experto en arte* del punto 2.2. del marco teórico de ese trabajo.

## La narrativa comunicativa y la Nueva Museología

En los años ochenta la *Nueva Museología* ya estaba difundida por toda Europa incluyendo a España.

Los estudios del público de P. Bourdieu y A. Darbel de 1969 mostraron que sólo una pequeña porción de la sociedad acudía a los museos y que esta parte pertenecía sobre todo a la misma clase social y raza, aun cuando la educación escolar fuera la misma para el resto de la población que no frecuentaba el museo. De esto se concluyó que a pesar de la voluntad democratizadora que se venía imprimiendo por parte del museo, este era generador de un *establishment* segregador (Ducan, 1990 citado por Arriaga, 2009, p. 119)<sup>47</sup>.

En 1958, U. Eco describe el proceso de recepción de la obra de arte como *obra abierta*, concepto que es difundido a partir del Congreso Internacional de filosofía *Il problema dell'opera aperta* de 1962. *Obra abierta* es la idea de la obra de arte como objeto de múltiples significados potenciales, y también, según Rorty en diálogo con Eco, como préstamos de experiencia para la generación de identidad contingente. En 1960, Gadamer expone su comprensión de la obra como *fusión de horizontes* entre esta y el intérprete en relación con su trasfondo histórico y cultural. En la misma línea en 1967, Jauss escribe en torno al *horizonte de expectativas* como el encuentro entre el autor y el espectador. En este mismo año el semiólogo y sociólogo francés R. Barthes publica la *Muerte del autor* donde concluye que el significado de la obra no puede venir del autor y debe ser creado activamente por el espectador ya que el texto “solo se experimenta en una actividad de producción” y la obra no puede considerarse como el vehículo o medio de la intención del autor (Arriaga, 2009, p.170). Según la misma investigadora la llamada muerte del autor coincide con el *nacimiento del espectador*, es decir, con el deslizamiento de la autoridad interpretativa del autor al lector-espectador.

En las décadas de los setenta y ochenta la Nueva Museología enfocó sus debates al tema de la relación entre el saber y el poder que se produce en las instituciones museales y a la cuestión de la representación de las prácticas expositivas y comunicativas de otras culturas y grupos minorizados como los de las mujeres y las personas negras y latinas. En este momento el movimiento se plantea la redefinición de las colecciones como subjetivas, contingentes y occidentales en vez de desde las representaciones de relatos universales o más bien universalizantes. En este contexto nacen los nuevos museos de barrio, los ecomuseos y los museos de patrimonio industrial (Padró, 2005 a) así como los de grupos minorizados en los que las obras de arte y artefactos museables se coleccionan y exhiben desde una perspectiva antropológicas, sociológica y desde el foco de interpretación de la historia del arte, la historia

---

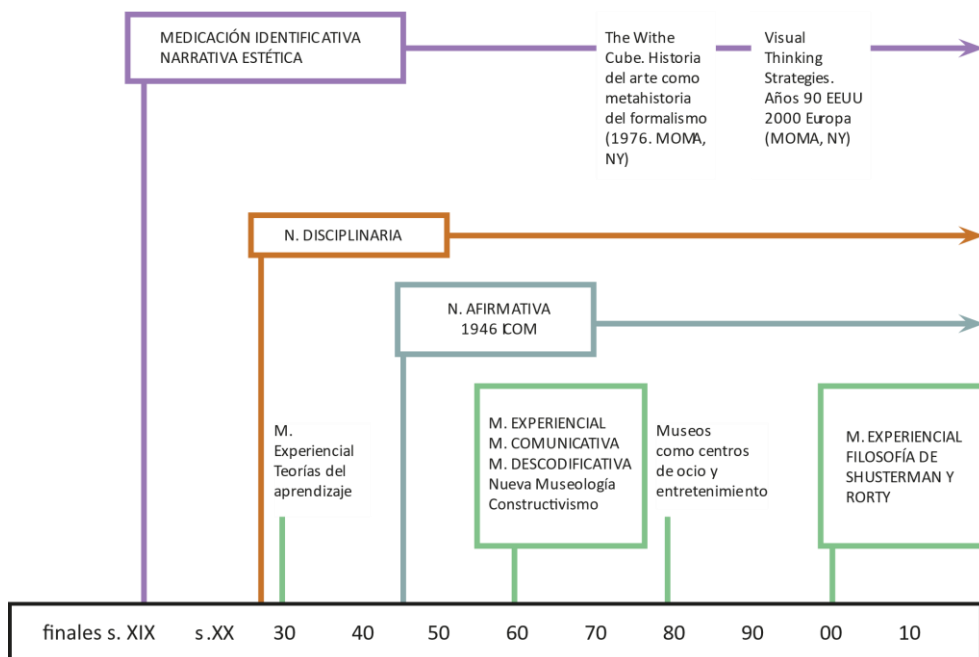
<sup>47</sup> Una década después P. Bourdieu publica *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*, donde retrata los mecanismos por los que los gustos culturales de los grupos dominantes reciben forma institucional en espacios y prácticas como la de los museos, con el objetivo de producir y reproducir la distinción, la separación y la jerarquía social (Arriaga 2009; Soria, 2016; Peters, 2019).



local y la microhistoria (Padró, 2005a). En síntesis, se puede decir que la filosofía de la Nueva Museología de estas décadas estuvo centrada en hacer un esfuerzo por cambiar una institución que había sido “enormemente autoritaria dueña por excelencia de la interpretación de la memoria” (Díaz y Unzu, 2003, p.190 citado por Arriaga, 2009, p.119).

En este enclave, comienzan a tomarse en serio las políticas de acceso físico a los museos y los departamentos de educación ampliarán su función a la de comunicación pues esta tendrá una influencia importante en las estrategias de captación de audiencias y fidelización que serán puntos centrales de las políticas de los museos.

De acuerdo con Arriaga la narrativa comunicativa de Padró se corresponde a un entendimiento de la educación de tipo constructivista, por lo que tal como abogó la profesora investigadora Maxime Green (1917-2014), el conocimiento no puede apenas ser transmitido de una persona a otra, sino que es construido por cada sujeto. Además, el museo de corte comunicativo asume, por una parte, que los visitantes no infieren en el mismo conocimiento aun a partir de la formulación de las mismas preguntas, y por otra, que no construyen las mismas asociaciones que generan los comisarios y organizadores de la exposición. En el área de la educación en los museos G. Hein (1998) expresa la emergencia del “museo constructivista” y para que estos puedan apoyar activamente al visitante (Frøis, 2008, p. 70). Del cruce de las teorías de conocimiento con las del aprendizaje surge según Sabán (2018) el museo constructivista basado



en el aprendizaje por conocimiento experiencial y en el conocimiento por construcción individual y social (Sabán, 2018, pp. 101-102).

Las educadoras de la perspectiva comunicativa son como “orquestadores” que son capaces de concitar distintas perspectivas para facilitar el surgimiento de diferentes puntos de vista no necesariamente iguales al oficial (Arriaga, 2009, p.121). Para ello plantean problemas que fomentan metodología activas y socráticas basadas en el diálogo y la provocación de relaciones propias de los participantes con las obras expuestas. La educación es vista de una forma polifónica en la que las obras de arte son posibilitadores de múltiples significados.

### La mediación descodificativa

En el contexto de la narración comunicativa de los museos es interesante hacer corresponder de alguna manera la comprensión del arte como expresión y comunicación de un mensaje o una idea, lo que se ha venido llamando en las últimas décadas del siglo XX, el arte como significado. El modo de mediación que emerge de esta concepción del arte es conceptualizado por Arriaga como descodificativo por tener una base de interpretación de la obra de tipo exegética descodificativa. La visión del arte de tipo filolingüística posterior del siglo XX entiende que la obra es un “texto” que comunica significados y más en concreto una metáfora lingüística, (como explica P. Ricoeur con su *paráfrasis infinita* o *metáfora viva* de 1975, por ejemplo). El arte conceptual nacido en los sesenta enfatiza esta dimensión de significado metafórico del arte y es generador de las teorías contextualistas y constructivistas del arte.

Para la interpretación de la obra de concepción expresiva y comunicativa del arte y lo que el creador ha pretendido expresar es un aspecto importante. Por otra parte, se entiende que el significado que es la obra es intrínseco a esta y que este significado es independiente a las relaciones contingentes que se puedan establecer. Por esto la interpretación trata de buscar ese significado interno y esencial de la obra, lo que hace que existan interpretaciones más correctas que otras.

Términos que identifican los discursos y prácticas de este tipo de mediación son: “lenguaje visual”, “códigos”, “vocabulario”, “comunicación”, “transmitir”, “texto”, “leer”, “relato”, “lectura”, “descubrir”, “descodificar”, “algo más que ver”, “sentido de la obra”, “mensajes de la obra”, “contenidos de la obra”, “buscar contenidos”, “aparecer”, “desvelar”, “desocultar” “descubrir” y “revelar”.

El aspecto (o estética) de la obra es en este caso, un canal que puede llevar al receptor a significados ocultos de la obra de arte que no se “ven” a primera vista y averiguar qué puede estar queriendo contener la obra a nivel de significados. El trabajo de interpretación exige aquí no solo “ver” sin también “leer” la obra como si de un texto se tratara. Para ello es necesaria

una información adicional a la solo visual. Un tipo de información requerido para este trabajo interpretativo es aquel que da cuenta de lo que lo que el autor o autora de la pieza quiso expresar o significar. Por esta razón el trabajo de mediación es el de incitar a los participantes a ir más allá de las observaciones ópticas, visuales y formales.

Los agentes mediadores tratan de ayudar a crear relaciones entre la información que ofrece el centro de arte y la obra, y así poder descodificar el mensaje.

El papel del participante de la mediación descodificativa es más activo que en el modo identificativo anterior, sin embargo, no construye significados, sino que los averigua. El espectador participante busca que sus interpretaciones sean respuestas correctas a la pregunta sobre el significado de la obra que le está determinado. La construcción de significado viene dada de antemano: es la del experto legitimador de interpretaciones (comisario, crítico, etc), la del propio artista y la del educador o educadora de la mediación. La observación de la praxis de esta estrategia desvela que las más de las veces acaba siendo insatisfactoria. Según Arriaga desde sus observaciones en la Tate Britain:

en las actividades educativas de la galería que asumen estos presupuestos pudimos ver que, a menudo, tras haber dado a los alumnos las herramientas necesarias y haberlos guiado para que encuentren o descodifiquen los significados, estos no consiguen desvelar los supuestos mensajes y los educadores terminan comunicando a los alumnos la interpretación «correcta» de la obra (Arriaga y Aguirre, 2010, p. 211).

### **Crítica a las narrativas experiencial y comunicativa**

Hoy es una evidencia es que las narrativas experiencial y comunicativa visibilizan la mirada paternalista de los comisarios y directores y por ende de educadores del arte del museo, sobre el espectador como eterno aprendiz de los conocimientos específicos del arte. La conceptualización de las dos grandes clases de público: el especialista y el no especialista en arte (Fróis, 2008) obliga a reconocer que existen otros tipos de espectadores distintos al tradicional que han de ser estudiados, considerados y aprovechados y se abre la brecha, cuanto menos a nivel de discurso, hacía la idea de un espectador distinto al especialista en arte, pero igualmente valorado como agente auténtico del hecho artístico.

Así y con todo, la literatura al respecto de la mediación y educación artística de los centros de arte y museos de la primera década de los años dos mil, demostraba que las construcciones significativas que los visitantes generan a través de la participación en mediaciones de narrativa experiencial y comunicativa no habían sido diferentes a las establecidas por el discurso oficial de la institución del museo. C. Padró (2005b) explica hace más de quince años, como la narrativa de acceso no acaba de producir alternativas al significado de las obras de arte por parte de los

profesionales de la institución y, al igual que sucede con la narrativa experiencial, las ideas que fundamentan esta filosofía se quedan más en una declaración de intenciones que en una práctica real (Arriaga, 2009), por cuanto que la aceptación de que directores y comisarios de los museos a través de los educadores, no son los auténticos portadores de un verdadero discurso de la obra y la exposición, y que los visitantes pueden construir significados distintos y sobre todo, igualmente válidos, dependiendo de sus realidades, no acaba de producirse en la práctica (Fróis, 2008). De acuerdo con Soria (2016) las nuevas narrativas de estos años, como la disciplinaria, corresponden al tipo de mediación que sigue el discurso de la mirada de la propia institución a través de métodos transmisores que Mörsch (2015) llama reproductiva. La dirección, consciente de que los bienes que albergan los museos y centros de arte no son realmente accesibles a la población y para cumplir este cometido y atraer a los miembros de la sociedad ausentes en el museo, este último ha de desplegar estrategias de captación y luego de fidelización de estos posibles visitantes.

Desde la dinámica del discurso reproductivo el museo fracasa en su fundamento de ser democrático pues no pasa a convertirse en un museo del pueblo (Mörsch 2015; Díez Balerdi citada en Soria, 2016, p.130). La voluntad social y democratizadora queda materializada en un intento de “integrar” al público en el museo. Pero este queda en verdad, marginado ya que no forma parte de las decisiones de la institución a través de las educadoras del centro, con quienes tiene una relación más directa (Soria, 2016; Mörsch, 2015). La pretensión democrática que motiva el discurso queda reducida a una entelequia basada en una serie de estrategias que por el camino olvida su función última. Como es obvio, ni las subidas del índice de visitantes ni la indirecta obligatoriedad a estar constantemente actualizado y cambiando de contenidos por aprender, se corresponden con una calidad educativa y una libertad emancipadora. Si el objetivo publicitario y de captación de visitantes se extiende también a los programas educativos y por ende de mediación, estos pierden precisamente su objetivo educativo.

Se cumple así la afirmación de Owens en 1992: toda discusión sobre la función pública del arte “tiene que ver con quién ha de definir, como va a manipular y aprovecharse “del público”. Ante la evidencia de esta forma instrumentalizada y afirmativa de la educación en museos y mediación de exposiciones que elimina la posibilidad de controversia surge el discurso y mediación crítica y deconstructiva.

### **3.5.5. Mediación comprensiva crítica y deconstructiva. Del visitante al participante**

A diferencia de los discursos afirmativos y reproductivos que funcionan de espaldas a la ciudadanía no especialista en artes (mediación identificativa e instructiva) o bien que tratan de atraerlo para integrarlo en el museo y depositar en él, desde las formas educativas constructivas y las experienciales, los conocimientos de los especialistas en arte, otros discursos, como el

crítico cultural de C. Padró (2005) y el deconstructivo y transformativo de C. Mörsch (2015), parten de la idea de que el centro de arte, especialmente cuando es de entidad pública, es del pueblo, y la forma de pertenecer a este no lo es tanto por acudir a él a modo de visita como por formar parte de la generación de sus discursos y de la toma de decisiones que lo constituye. La narrativa crítica y deconstructiva entienden el museo y centro de arte como comunidad de interpretación y espacio de controversia y contestación (Padró, 2005) debido a las múltiples y diferentes voces participantes y a la incorporación del componente autocrítico hacia la propia institución.

Los discursos crítico y deconstructivo tienen su origen conceptual en el arte entendido como hecho intelectual, histórico y cultural de las teorías culturalistas, contextualistas y pos constructivista de la última década del S. XX. Esta concepción del arte entiende la interpretación de la obra como una oportunidad para la reflexión y la crítica cultural. A través de esta orientación exegética se sostiene que comprender no es solamente encontrar valores culturales en la obra artística, sino dar cuenta del sistema de relaciones sociales, políticas y estéticas que la obra reúne y en la que se descubre alguna novedad crítica al sistema (Agirre, 2005).

El arte se comprende aquí como sistema cultural, es decir, como una articulación entre el hecho de tomar significados de la cultura y el de tomar estos como material con el que comunicar y crear significados sobre la propia cultura (Geertz, 1994, citado por Arriaga y Aguirre, 2010, p.212). Las obras de arte desde esta visión son relatos culturales, es decir, representaciones sociales sobre el poder, la religión, las relaciones sociales, la belleza, el cuerpo, etc. Así, el hecho estético no es ajeno ni independiente a un marco de significación social y cultural desde el que funciona y para el que funciona. El origen de este concepto del arte y de la interpretación se encuentra en las teorías contextualistas y culturalistas del arte que emergen de forma significativa a partir de la mitad del siglo pasado, cuando el esencialismo y el sentido metahistórico del arte dejan de tener interés para dar respuesta a los acontecimientos y realidades culturales y de la práctica artística del momento. Sus bases conceptuales también se encuentran en la teoría constructivista y postconstructivista, el pensamiento crítico, así como más tarde en la última década del siglo XX, en los estudios visuales especialmente el de enfoque crítico.

Además de estas teorías del arte, los orígenes conceptuales de esta narrativa de mediación desde el centro de arte han de verse en la teoría crítica cultural y en el entrecruzamiento de los campos más específicos de la museología crítica, la pedagogía crítica, la antropología crítica y la crítica artística institucional (Arriaga, 2009; Mörsch, 2015; Soria, 2016) que cuestionan las narrativas que tratan de expandir un conocimiento prescrito y las relaciones de saber-poder (Efland, 2003). Posteriormente, además, la narrativa comprensiva crítica y deconstructiva se nutre y desarrolla desde las teorías feministas, poscolonialistas y Queer, los estudios de la cultura visual, la deconstrucción, el posestructuralismo y de las teorías de la performatividad.

La narrativa crítica y deconstructiva desde el campo del museo, la feria y centro de arte tiene como objetivo reformular la concepción moderna del museo, cumplir con la función social encomendada como institución pública, contribuir en la dinamización de la creación de una sociedad más democrática y superar su tendencia hasta el momento, democratizante, por otra democrática (Soria, 2016). Por esto, el propósito de la mediación educativa como práctica crítica es evidenciar y cuestionar la naturaleza autorizada de verdad de las instituciones, y ponerla en conjunción con otras voces que se presuponen de igual valor (Mörsch, 2015). Este modo de mediación trata, en definitiva, de examinar de forma crítica, junto con el público del museo, los conceptos y procesos culturales y educativos canónicos que tiene lugar en el propio museo, y de poner en primer plano los mecanismos que producen la distinción y exclusión de públicos y colectivos sociales. El modo de mediación crítica o deconstructiva entiende el museo como generador y legitimador de construcciones culturales a revisar crítica y constantemente; atiende a la atención a la estructura jerárquica vertical de la cultura como espacio de interpretación y negociación de discursos diferentes; parte de una visión de la cultura como fenómeno dinámico, circunstancial y contingente; y concibe la función la educativa como fundamento del museo y critica el objetivo de integración de los visitantes como tendencia paternalista jerarquizante.

En los años setenta y ochenta una perspectiva del feminismo negro identificó las dimensiones condescendientes en el gesto de “dar voz” asociado tradicionalmente con la institución que presenta a la raza blanca de clase media. (Mörsch, 2015, 2do artículo). La visibilización de estas tendencias en el museo y centro de arte, y de la visión instrumentalista de su público, dejaban claro lo lejos que quedaba la consideración hacia este de ser visto no tanto como un “visitante” sino como un “participante” del hecho artístico y de la institución Arte (Juanola y Colomer, 2005). Aceptar la crítica hacia su paternalismo y poscolonialismo en la pretensión hacía una democracia de la institución, hacía emerger la idea de un cambio de paradigma desde el que el museo, antes que integrar a los públicos, pretendiera integrarse en la comunidad y especialmente en la comunidad social local, generando alianzas (Padró 2005 citado por Soria, 2016, p.177) entre visitantes y mediadoras y entre colectivos locales y sociales y las instituciones que implicasen relaciones no tradicionales entre institución y “visitantes” que pasarían a ser considerados finalmente como participantes de la institución.

### **Mediación comprensiva crítica y deconstructiva**

Desde el punto de vista del arte entendido como sistema cultural las obras de arte pasan a ser pensadas y no solo vistas, y no necesariamente *averiguadas*. El contexto cultural es parte del *material* conceptual-simbólico-material que el artista usa para crear y también es el *material* que el receptor usa para interpretar la obra. Al no partir de una esencia fundante, los significados de la obra no son inmanentes, ni intrínsecos a ella y tampoco son fijados para su perdurabilidad en el tiempo, sino que varían a través de este. Los sentidos de la obra se generan a través de conexiones que se establecen con el sistema cultural y social en el que el receptor está inmerso

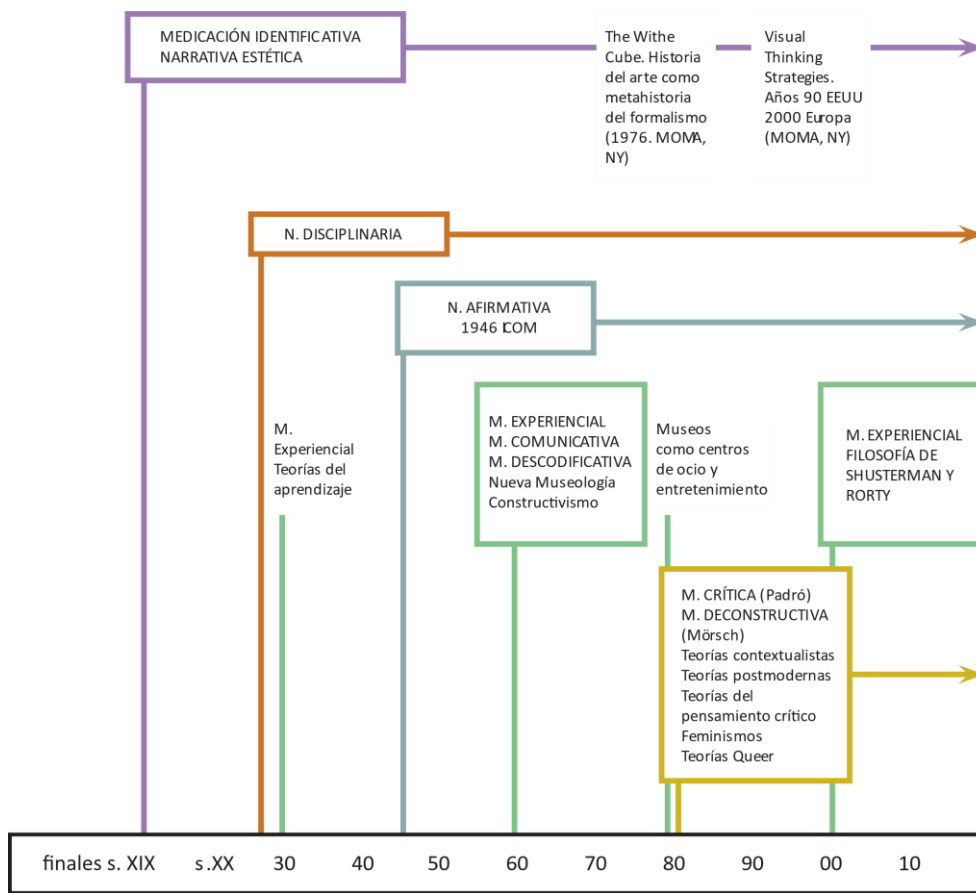
y con el que interactúa. No se concibe la existencia de un solo significado de la obra sino de múltiples y aunque unos son más adecuados a la configuración de la obra y al contexto del receptor que otros, no hay criterios que legitimen que exista un significado *correcto* por encima de otros. La interpretación entonces es un proceso abierto (Eco, 1997; Rorty, 1997) donde el papel del receptor es imprescindible y no existe figura que tenga la exclusiva de la autoridad interpretativa legítima para la construcción de significados, sino que la autoría interpretativa es compartida (Arriaga, 2008).

Este tipo de mediación exige una respuesta informada y reflexiva del espectador, que es un agente activo en la interpretación de la obra de arte. La incorporación y utilización de información se vuelve central. El encuentro con la obra es visto como oportunidad para la reflexión y la crítica cultural de los mensajes instituidos. Por eso en la mediación crítica surgen debates en torno a múltiples dimensiones no solo sobre la estética, sino sobre las sociales como la moral, la ciencia, la tecnología, religión, feminismo, identidad étnica, de género y sexual, ecología, etc. Uno de los fines de la mediación comprensiva es analizar críticamente la construcción de significados legitimados por la institución del arte en su relación con el poder y el saber (Efland, 2003) fomentando la atención y reflexión en torno las preguntas sobre “a quien habla, en qué circunstancias, por quién y cómo” (en Padró 2005, citada por Arriaga y Agirre, 2010, p. 215) para ver qué voces son privilegiadas por el museo y cuáles son omitidas o silenciadas.

Por otra parte, esta mediación hace uso de estrategias que involucran al visitante con las obras de forma personal. En línea con las teorías de aprendizaje constructivistas, las estrategias de mediación buscarán provocar respuestas personales en los participantes. Algunas de las preguntas que puede plantear el mediador al respecto son del tipo: qué piensas, qué sientes, con qué relacionas la obra, qué te sugiere, qué te recuerda, desde qué maneras lo hace, etc. Las primeras impresiones y respuestas inmediatas del espectador con las obras se pasarán a otras impresiones más mediadas y elaboradas a lo largo de la mediación con el fin de cuestionar lo establecido:

El proceso de interpretación de las obras de arte se debe dirigir hacia una investigación más analítica y crítica, utilizando como estrategia, por ejemplo, el análisis, puesta en duda y enriquecimiento, con otro tipo de informaciones, de las respuestas de los espectadores (Arriaga y Aguirre, 2010, p. 218).

Las respuestas personales deberán ser cuestionadas y ampliadas para iniciar una construcción de significados enriquecida con aportes de información sobre el contexto en el que se produjo la obra, y estos son: los que puede ofrecer el artista, los surgidos del conocimiento disciplinario y del conocimiento experto o los significados que construyen los usos que hoy día se hace de la obra. Luego a través de una construcción dialógica, será puesto a debate lo que ha resultado



más significativo lo que permite que los participantes que construyan sus propias interpretaciones.

En *Contradecirse una misma* Mörsch explica que la mediación deconstructiva en lugar de apostar por la gestión de las actitudes individuales y el esfuerzo de la realización personal para tener una experiencia en el centro de arte, la teoría de Mörsch trata de apropiarse del conocimiento del conjunto de participantes y adoptar una actitud reflexiva hacia la situación educativa del propio centro de arte. La forma de compartir, transmitir o educar en arte se convierte en un asunto de discusión de la mediación. Con esto la mediadora no se contenta con que el participante conecte con juegos y que se explaye en zonas de recreo y talleres de creación, sino que se propone incorporar conocimientos específicos a estos participantes, con el fin de tratar de empoderarlos, y así generar contranarrativas propias que puedan afectar a las narrativas dominantes de la institución. Al mismo tiempo, trata de evitar que estas contranarrativas se conviertan, en un futuro próximo, en narrativas dominantes impulsadas por las políticas de identidad el discurso deconstructivo (2015, pp. 15-16).



### **Conclusiones y críticas a la mediación crítica y deconstructiva**

El discurso deconstructivo, y como veremos el transformativo, aunque muy extendido teóricamente desde su conceptualización, no es el común de los discursos actuales de las prácticas de mediación y educativas de los centros de arte y los museos. Una de las críticas hacia el discurso crítico y su mediación deconstructiva su tendencia hacia la excesiva autorreferencialidad institucional y a la propensión de no contemplar, diseñar o poder generar el cambio de lo que se critica a razón de las propias políticas culturales de los museos (Soria, 2016).

Podemos decir que aun cuando la meta democrática del discurso crítico y la mediación deconstructiva promete un horizonte enriquecedor, uno de sus pasos, el de comprender y concebir al visitante como participante y gestor de la institución queda como idea, como brecha abierta a alcanzar. El museo como “lugar de duda, de controversia y de democracia cultural” (Padró 2003 citado por Juanola y Colomer, 2005), el “museo posmoderno” según Juanola y Colomer (2005) es el que persigue otro discurso de enfoque crítico, el discurso transformativo, que ha emergido en las últimas dos décadas con una vocación no solo de análisis crítico sino de acción de cambio para la consecución eficaz de la finalidad democrática de la institución del centro de arte.

#### **3.5.6. Mediación transformativa. El museo, lugar de discusión sobre lo público y lo común.**

La mediación transformativa es definida por C. Mörsch en el artículo *Una encrucijada de cuatro discursos* (2015), sobre el trabajo del equipo educativo de *La documenta 12* de Kassel 2009 y la investigación realizada en torno a este. Su germen está en el discurso de la mediación deconstructiva de la que es prolongación y tiene como horizonte el cumplimiento de las funciones sociales del museo adquiridas que pasa por ser centro democrático, de lo público (Mörsch 2015; Cevallos y Macaroff, 2015). La mediación y educación transformativas parten de la conciencia de que las estructuras institucionales no son estáticas y de que el museo puede y debe transformarse en función de los cometidos a perseguir, de manera que, en el contexto actual de la producción cultural de la sociedad, del conocimiento y de la información, el centro de arte tiene “la aspiración de ser fuente de impulsos revolucionarios” (Mörsch, 2015, p.116). Desde el enfoque transformativo las pretensiones del museo, la feria y el centro de arte pasan por una reforma y transformación de la institución centro de arte que tiene como meta colaborar en una configuración más democrática de la sociedad (Soria, 2016). El centro de arte de carácter transformativo adquiere una dimensión política: busca expandir la institución a través de la mediación educativa, exponiéndola y posicionándola como un actor político del cambio social (Mörsch, 2015). Para ello, tal como se anunciaba en la mediación deconstructiva, el museo, feria o centro de arte no pretende tanto introducir a las gentes en la institución como

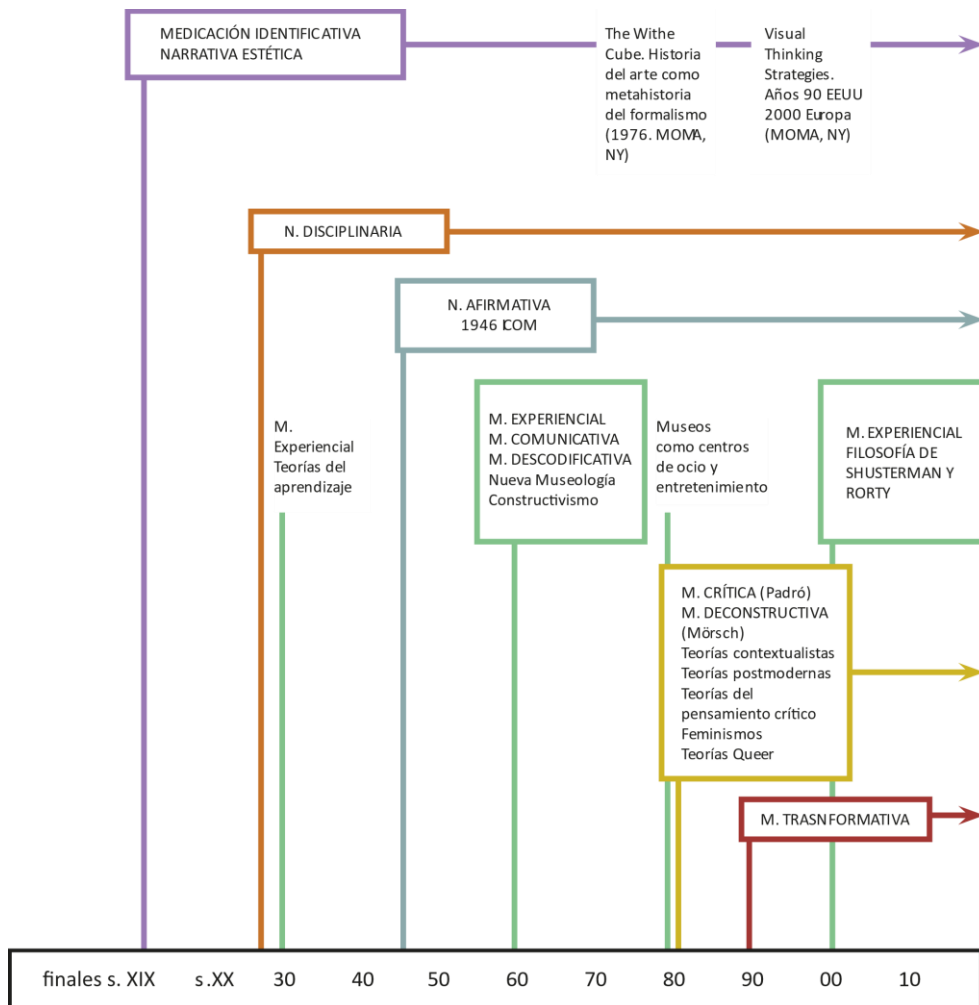
introducirse él en la comunidad social en la que se sitúa a través, por ejemplo, del establecimiento de relaciones locales (Mörsch, 2015; Soria, 2016). Hay que señalar que desde el enfoque transformativo el centro de arte es consciente y asume que no parte de una situación subversiva de poder para la consecución de estos propósitos sociales y democráticos, por lo que se sabe impulsado a metamorfosearse hacia formas relacionales más horizontales.

El discurso o la mediación transformativa toma cuerpo en la década de los años noventa a partir del llamado giro educativo del arte. Este está animado, por el empuje del pensamiento crítico democrático desde el campo del activismo y del arte; y a la par, por las políticas neoliberales que incentivan económicamente a los centros de arte al apropiarse de concepto de creatividad y de los efectos educativos que se le atribuyen al departamento de arte (Mörsch, 2015, p. 47-48).

Las mediadoras de enfoque transformativo han tomado consciencia de que el centro de arte legitima un discurso que domina sobre otros y que desde una tradición educativa del arte se ven obligadas a reproducir (Soria, 2016). Al mismo tiempo, y al estar en contacto con la ciudadanía “no experta en arte”, observan con claridad como este tipo de espectadores puede generar desde su contingencia, un discurso propio. De esta forma, las mediadoras se encuentran inmersas en un ámbito controversial, conflictivo e intersticial. Esta convivencia de las mediadoras con la existencia de otros discursos en potencia comenzando por los suyos propios, es la que ha ido propiciando que sean los departamentos de educación los protagonistas de la emergencia de la narrativa transformativa. Estos han comprendido bien que el carácter de centro político y social del centro de arte solo se puede dar cuando las voces de todos los miembros del centro sean escuchadas y puestas en relación a la hora de planificar la institución (Mörsch, 2015). La mediación transformativa pone en tela de juicio las bases de la propia posición de la mediadora dentro de la institución. Esto obliga tal como explica Mörsch a “Contradecirse una misma” (2015, p.16) al reconocer su punto de partida afirmativo institucional y a la vez su voluntad democratizadora: “contradecirse una misma requiere tanto un proyecto positivo como un colectivo que en conjunto acometa la labor de intervenir y configurar una sociedad” (Mörsch, 2015, p.16).

El método del discurso transformativo es una apuesta por la horizontalidad y lo colectivo, la primera *ad intra*, a través de la consecución de relaciones horizontales entre los colectivos profesionales del museo o centro de arte y la segunda *ad extra*, a través del trabajo colaborativo con diversas instituciones, asociaciones, colectivos, grupos de ciudadanos locales (Mörsch, 2015; Cevallos y Macaroff, 2015; Rodrigo, 2015).

Finalmente, se ha de explicar que no existe una mediación transformativa pura. Para la conceptualización de los discursos afirmativo, reproductivo, deconstructivo y transformativo el museo se define como una “encrucijada de discursos” (Mörsch, 2015) por lo que estos, la mayor parte de las veces de las veces, operan en la práctica de la mediación educativa de forma



simultánea. No existen prácticas deconstructivistas o transformativas que no manifiesten elementos afirmativos o reproductivos si, bien al contrario, muchas manifestaciones de los discursos afirmativos y reproductivos pueden no mostrar rasgo alguno de dimensiones deconstructivas o transformativas (Mörsch, 2015). Por otra parte, la educación vinculada a proyectos y programas colectivos y comunitarios no sustituye necesariamente a la otra labor educativa de atención a las visitas puntuales de centros escolares (Mörsch, 2015).

### 3.6. Giro educativo del arte y giro visual de la educación

A finales de la primera década de nuestro siglo algunos artistas, comisarios y educadores de centros y ferias de arte señalan y teorizan a cerca de un giro de la mirada del arte hacia su dimensión educativa desde un fuerte carácter político emancipatorio que cuestionaba las creencias hegemónicas del arte, del Centro de Arte, las de sus políticas educativas pero también de la Educación formal. Se trataba del llamado *giro educativo o pedagógico* y el *giro social del arte* (Bishop, 2006; Rogoff en 2011; Helguera, 2011, Mörsch, 2015), un desplazamiento del arte a la educación que sigue concretándose en la actualidad. El movimiento es respuesta y reflejo de las transformaciones culturales, sociales y políticas de finales de siglo XX que afectan al campo del arte a la vez que se ha visto alimentado económica y paradójicamente contravenido por las políticas neoliberales de los años ochenta y noventa.

Este giro generó y genera una buena cantidad de literatura y de prácticas aisladas comisariales, de mediación, educación, artísticas, de acción social y activista que procuran empoderar al que se consideraba “visitante, alumno, espectador y público” como un agente participante más de la estructura de la institución del Arte, de la Educación y de la práctica artística desde parámetros de convergencia horizontal y de sentido jerárquico. Por otra parte, desde su inicio, este giro se presentó en el campo de arte y de la educación como una contradicción entre las propias aspiraciones del Arte y Centro de Arte y las fuerzas políticas que lo alimentan y sostienen económicamente: el propósito del desplazamiento del arte a lo social y a la educación visibiliza las incoherencias de la propia institución Arte entre lo que expresan y denuncian muchas de las obras que alberga y sus inercias relacionales con los diferentes sectores de la sociedad, es decir, con la definición de los destinatarios del arte. Más en general, el giro social y educativo del arte interpela y moviliza las inquietudes democráticas que justifican la existencia del Museo o Centro de Arte.

El giro educativo del arte se observa desde dos perspectivas según el contexto de partida: una nace en el seno de la práctica artística y la otra en el ámbito museal, de ferias y centros de artes, a través de su dirección y labor comisarial pero sobre todo, por la iniciativa de departamentos educativos de estos centros y eventos. Por otra parte, en los últimos años un sutil, lento pero paulatino y, por parte de profesores de la enseñanza de artes de grados educación, muy deseado “giro hacia la visualidad y hacia el arte contemporáneo” está también teniendo lugar desde el campo de la educación.

La relación del giro educativo con la mediación artística es evidente. El *giro* es el contexto en el que se mueve la mediación en la actualidad y un hito que da cuenta del comienzo explícito de la mediación del arte tal como se entiende hoy. El giro educativo del arte otorga un sentido sin precedentes a la mediación del arte: evidencia la necesidad crítica, transformativa y de generación de nuevas subjetividades de la mediación artística contemporánea hacia estructuras

más horizontales y menos jerarquizantes de la institución Arte. Por otro lado, el giro educativo originado en la práctica artística presenta una evolución epistemológica muy similar a la de muchos profesores y profesoras de arte de grados de educación que trabajan la educación del arte como mediación, que también trabajan o han trabajado como artistas. Finalmente, y a efectos de los intereses de este marco contextual de la investigación que se presenta, destacamos de los giros del arte y de la educación la generación de unas sinergias entre ambos desde las que también se contextualiza la mediación actual.

Los próximos apartados están dedicados a describir cada uno de estos giros (sus problemas, bonanzas y contradicciones) y sus confluencias. Dentro del giro del arte nos centraremos tanto en el acontecido desde las prácticas artísticas como a las del ámbito de los museos y centros de arte. Para el desarrollo de la perspectiva del giro pedagógico desde la práctica artística y del educativo hacia la visualidad nos hemos basado fundamentalmente en el artículo *Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación* de T. Fernández y B. Días de 2016, y para la descripción del giro del arte desde el contexto museal se han tomado como referente los estudios sobre los riesgos y oportunidades en la generación de procesos de transformación institucional del giro educativo del comisariado de F. Soria (2018).

### 3.6.1. Giro educativo de la práctica artística

El giro social y educativo vino motivado por la búsqueda de una mayor penetración social de la práctica artística concretándose en el arte participativo con proyectos pedagógicos y en el arte de tendencia relacional y/o activista, también llamado arte socialmente comprometido (SEA). Este interés social de una parte de los artistas se fue articulando entre la idea de la autonomía y de una búsqueda de una heteronomía del arte que conceptualizan C. Bishop y J. Rancière<sup>48</sup> que según Fernández y Días (2016), lo fue de forma más evidente en Latinoamérica que en Europa.

El giro educativo del arte se gesta en términos de Rancière en una tensión entre la estética y la antiestética propia del "régimen estético del arte"<sup>49</sup> por el que los artistas producen dispositivos artísticos desde el valor de lo social del arte y del estético de la educación. Por su parte, Helguera (2011) comprende el hecho artístico como pedagogía y la provocación de experiencias artístico estéticas que genera, como procesos de aprendizaje donde lo importante no es la comprensión del arte sino la comprensión del mundo que este aporta.

---

<sup>48</sup> Para ver más ir a *Hacia un arte heterónimo que ya es mediación* en el apartado *Antecedentes, claves e hitos...* de este capítulo.

<sup>49</sup> Ver las ideas Rancière en torno a los regímenes "ético" de Platón, "representativo" aristotélico y "estético" de la ilustración y su autonomía del arte, en Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: Estética e política.*; trad. *De Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental Org: Editora, 34.*

Según Bishop, Ranciere y Camnitzer (Helguera, 2011; Fernández y Días, 2016), esta práctica artística social y/o pedagógica se remonta a la vanguardia y se expande más significativamente durante la emergencia del postminimalismo. Para Bishop las incursiones de la pedagogía en el arte se encuentran en la frontera entre el arte y el diseño originarios de la Bauhaus, en los eventos dadaístas de los años veinte, en los happening y acciones de los años sesenta y más especialmente, en las performances de J. Beuys de la década posterior. En esta misma línea destacan también los trabajos de Andrea Frazer y Fred Wilson de los años setenta y noventa respectivamente. Estos artistas se apropiaron de tropos de la educación como método y formas de sus manifestaciones artísticas (Soria, 2018).

La tendencia del arte socialmente comprometido, participativo, relacional o activista mantiene una tensión intercontextual, liminar o intersticial a encontrarse, como decimos, entre las fronteras de lo institucional y de lo marginal: se tratan de prácticas de tendencia contingente cuyos proyectos no son prefabricados ni extrapolables a otros contextos y comunidades ya que se articulan desde las realidades, los agentes y las problemáticas coyunturales de los lugares en los que se gestan, nacen y se desarrollan. Estas prácticas comprometen a la práctica curatorial y a las relaciones de poder establecidas en las estructuras de las instituciones museales, centros y ferias de arte.

El desplazamiento de lo artístico profesional al activismo cultural viene provocado por la cercanía de estas prácticas artísticas a las periferias sociales más que a la institución Arte, lo que procura una reflexión en torno a las subjetividades del artista, profesor e investigador que se cuestiona lo que es ser artista y cuál es su función en el contexto actual (Fernández y Dias, 2016). En ese sentido:

El arte socialmente comprometido trabaja vinculado a sujetos y problemas que, normalmente, pertenecen a otras disciplinas, colocándolos temporalmente en un espacio de ambigüedad. Y es justamente en esa ubicación temporal de los sujetos en el mundo de hacer arte donde se alcanza la percepción de determinado problema o condición, haciéndolos visibles para otras disciplinas (Helguera, 2011c, p.181).

El artista SEA tiende a genera un distanciamiento crítico de otras formas de hacer arte (centradas y construidas esencialmente a partir de la personalidad del artista) y depende de la vinculación de otros, del trabajo colectivo y colaborativo (Helguera, 2011c). Además, la práctica del arte socialmente comprometido evita hacer alusiones al papel moderno del artista (como “visionario iluminado”) y a su versión post-moderna (como “un ser crítico y autoconsciente”) en favor de una idea democratizadora del artista: la del “individuo cuya peculiaridad es trabajar con la sociedad con profesionalismo” (Helguera, 2011c, p.181). En esta misma línea:

Las prácticas artístico educativas implican formas de emancipación social y cultural que en el contexto latinoamericano tienden a “colocar en jaque” a las prácticas artísticas de matiz europea y moderna, propias de la crítica, la curaduría y la historia del arte (Fernández y Díaz, 2016, p. 9).

### 3.6.2. Giro educativo del Centro de Arte

El giro educativo desde los contextos de las ferias y centros de arte tiene como referentes los eventos artístico-pedagógicos del foro de la SUMMIT *Non aligned initiatives in education culture* en Berlín en 2007, la Documenta 12 de Kassel de ese mismo año y la bienal del Mercosur o bienal educativa de Porto Alegre en Brasil en 2011. Las bases conceptuales, las prácticas, cuestionamientos, reflexiones y problemas surgidos en estos eventos fueron estudiados y publicados por sus protagonistas en *Turning* por I. Rogoff en 2008, *Contradecirse una misma* por el equipo coordinado por C. Mörsch y el colectivo Comunidad de Muses de la Ciudad en 2009 (traducido al español en 2014), y *Pedagogía no campo expandido* por el equipo de la dirección pedagógica de Helguera en 2011. Estos artículos dan cuenta de que el giro educativo del arte ya venía manifestándose en la práctica artística y en la de los centros y ferias de arte como un desplazamiento necesario y como una interpelación y un reclamo a la institución del Arte hacía un estado de reconstrucción constante. En cada uno de ellos se reconoce de diferentes maneras, la contradicción de la doble motivación del giro educativo, el social y epistemológico crítico y transformativo, y el político:

(...) en estas circunstancias globalizadas la cultura surge como protagonista, tanto por su valor como nuevo recurso para la explotación capitalista, como por su fuente de resistencia contra los desgastes provocados por ese mismo sistema político-económico” (Yúdice, 2002, p. 108).

Las políticas culturales del laborismo en Inglaterra de finales de los años noventa brindaron aportes financieros substanciales para las “industrias creativas”, el arte socialmente comprometido y para instituciones artísticas, en este último caso, sujetos a la presentación de programas educativos integrales en este último caso: “Educación, educación, educación” fue la consigna con la que los laboristas de Tony Blair llegaron al gobierno británico en 1997, eslogan que, según C. Guerra (en Hernández et al., 2011), venía a reflejar el privilegio que se le venía atribuyendo a “la industria del conocimiento como motor de desarrollo social” (p. 274). Esta política educativa-cultura fue tomada como modelo precedente para los países europeos que copiaron la estrategia. Esto ha supuesto una ganancia en atención y relevancia de la educación y mediación de los museos en el terreno laboral y en la política educativa. Sin embargo, tal como señala Mörsch (2015), este estímulo “en el capital simbólico y financiero” valioso para el desarrollo de estos campos, hay que “tratarlo de forma ambivalente” atendiendo a las contradicciones de sus dobles motivaciones (2015, p.4).

Coincidiendo con el boom que hiciera aumentar el número de museos en los setenta en EEUU y RU y en los noventa en Europa, el museo ha vivido un proceso de instrumentalización hacia el ocio y el consumo cultural. A finales de siglo, bajo las estrategias señaladas de instrumentalización, competitividad y consumo de las políticas de las últimas décadas (Petrella, 1997), los museos, más visibles que nunca, comienzan a ser valorado también por el impacto y los beneficios económicos y simbólicos que reporta en sectores como el ocio y el turismo, de modo que *la cultura del museo* comienza a transformarse en *consumo en el museo* (Soria, 2016, p.175 citando a Padró, 2003) que tensiona al agente de conocimiento experto hacia acciones propias de profesional empresario; a las educadoras hacia la gestión de entreteniéndose y ocio y a las funciones educativas de corte experiencial y constructivista, hacía un museo para el consumo cultural, el marketing y la captación de visitantes destinados al patrocinio del turismo (Arriaga, 2009, p. 121; Soria, 2016, p.175-176). A partir de entonces los museos han de medir el tipo y frecuencia del visitante así como desarrollar estudios de mercado y si es necesario, alterar el enfoque de sus colecciones para dar respuesta a las necesidades e intereses del tipo de públicos que se desea captar.

Los miembros trabajadores del centro de arte (comisarios, diseñadores, educadores, etc...) fueron vistos, como señalamos, como agentes “difusores para generar audiencia, fidelizar clientes y conseguir más patrocinadores para la institución” (Padró, 2003 citando por Soria, 2015). El deseo y la premisa democratizadora del museo hacía la parte de la población no especialista en arte que comienza a existir por parte de los directores como visitante en potencia, son tomadas como motivación para la captación, generación y gestión de nuevas audiencias. Esta realidad se visibiliza desde las últimas escasas dos décadas, al menos en España, a través de la imagen por todos conocida, de una buena cantidad de usuarios que acuden a los centros de arte, especialmente de colegios y de centros sociales.

Los museos, centros de arte y ferias desde un discurso reproductivo generan programas educativos y de mediación de objetivos recreacionales, lúdicos y de entretenimiento, destinados sobre todo, a un público de la escuela de preescolar y primaria que visibiliza así la tendencia más infantilizante de la educación del museo que ha llegado a ser criticado por su *disneyficación* (Jiménez, 2002 citado Arriaga, 2009, p. 122). Este afán por mantener la atracción del público descuida la preocupación por contenidos que generen contexto de aprendizaje más reflexivos, cognitivo participativos y de discusión de asuntos y aspectos sociales, museales, y del arte que se podrían poner en cuestión. Como afirma Padró (2003 citado por Soria, 2016, p. 175) en este





Niños de 2º de primaria del curso 2019-20 de la escuela La Masía que acuden al centro de arte aunque esta vez no a realizar una visita puntual al centro y a los talleres que oferta sino a recorrer una de las exposiciones y prolongar su experiencia con las obras en propuestas de clase que conforman el proyecto *Arte Contemporáneo* del curso.

contexto es “más importante la experiencia de la visita y su consumo que lo real” previendo un modelo más sensacionalista que educativo que confunde el rol como servicio público de los servicios educativos con exponer lo que el público quiere ver (Arriaga, 2015). Desgraciadamente, esto sirve de motivación a comisarios y expertos en arte a despertar el antiguo debate sobre si el museo debe salvaguardar la excelencia académica o debe educar y dar respuesta a los intereses del público general.

Con todo, estamos de acuerdo con Arriaga cuando afirmaba que:

la realidad es que, en gran medida, el giro hacia las políticas de acceso y de integración de las audiencias que se han dado en los museos, no ha sido tanto fruto de una reflexión interna y de un verdadero convencimiento sobre la función social del museo, como del impulso de los gobiernos y otros entes patrocinadores, impacientes ante las exigencias de la relevancia social (2015, p. 121).

En este enclave y desde la última década de nuestro siglo los programas museales y las prácticas curatoriales han vinculado pensamiento crítico posmoderno y práctica educativa. El giro hacia la educación se presenta, así como una posibilidad de generar estrategias y nuevos modelos que se ocupan de la educación como tema desde el punto de vista crítico. Es por esto que este giro

hacia lo educativo desde la esfera cultural representa una forma de legitimar al arte y lo curatorial como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas.

Sin embargo, se hace necesario señalar como el encuentro entre las institución artística y educativa desde la vertiente del giro no parece estar dando los resultados a los que parecía aspirar. Según Soria estas nuevas formas de enfocar el comisariado y en general la función de la institución Arte “no han servido para generar transformaciones relevantes en las propias estructuras institucionales pues en ellas se siguen perpetuando las tradicionales divisiones de trabajo, poder y riqueza (2018, p.23).

Para argumentar esta afirmación se ha de señalar la precariedad y al lugar subalterno que siguen ocupando los departamentos de educación en la estructura de poder de los centros de arte. El giro educativo en el centro de arte ha puesto en escena relaciones estructurales desiguales de poder, líneas de tensión y resistencias en atención a la función educativa que predica y posiciones pedagógicas en disputa, así como ha dejado que se visibilicen asociaciones de mediación y educación externas a los centros de arte que llevan los mismos años de vida que la de los departamentos de educación de estos centros culturales. Estas contradicciones y evidencias se han visibilizado según Soria (2018), en el momento en que se han pretendido definir los agentes críticos de estas nuevas formas educativas. De acuerdo al mismo autor estas discordancias ocurren a raíz de:

- 1- La tendencia de los agentes de la esfera cultural a “cobijarse” en referentes filosóficos antes que en los de la tradición de la pedagogía crítica y de la educación posmoderna, provocando un elitismo discursivo en los receptores a los que pretende dirigirse.
- 2- La notable aversión de los mismos agentes hacia los usos de los términos “educación” y “pedagogía” que tienden a sustituir con los similares a “pedagogía radical”, “autoaprendizaje” o “despertar de la sensibilidad por el arte” que consigue hacer notar que el concepto de educación que toman de partida es el referido al del adoctrinamiento que pretenden criticar, sin adoptar de base y por tanto atravesar, los sentidos comprometidos y serios de la educación de las señaladas pedagógicas críticas y posmodernas.
- 3- La perpetuación de la separación entre el sistema escolar y el artístico debido al alejamiento de la institución Arte de un verdadero diálogo con la institución escolar. Esta realidad se debe a que la esfera cultural curatorial y de dirección del centro de arte trata, por una parte, de no arrimarse a la escasa autonomía política y gestión democrática propias de las escuelas por funcionar enclavadas en un sistema en el que el Estado impone límites y reglamentos y por otra, por no hacer autocrítica y no acabar de presuponer con la misma claridad que el sistema artístico desde el que

funciona, no está menos subordinado a las estrategias políticas instrumentalizadoras mercantilistas por las que los museos y centros de arte no se presentan sobre una estructura más democrática que la de la de las escuelas y universidades. Desde aquí el centro de arte, no puede erigirse como juez imparcial e independiente de las clases dominantes.

...como sugiere Grant Kester (1995), conviene tener cuidado a la hora de invocar las capacidades salvíficas, mesiánicas del arte y sus instituciones para hacer frente a los problemas a los que tiene que enfrentarse en la actualidad la educación formal. Y más aún cuando la radicalidad y la autoeducación a la que se hace referencia termina reproduciendo en muchos casos los mismos dejes que critica al poner en marcha clases magistrales y talleres o seminarios con expertos (Rodrigo, 2010 citado por Soria, 2018, p. 24).

- 4- En general el comisariado se ha esforzado por trabajar desde una perspectiva, como decimos, educativa, pero sin contar con el departamento de educación del mismo centro. Esto provoca, entre otras cosas, el desconocimiento en ocasiones por parte de la institución artística y cultural de los múltiples puntos de vista sobre la educación, muchas veces antagónicos, de los agentes educativos tanto de la educación formal escolar y universitaria como de los espacios educativos no formales del propio centro de arte. Actualmente, los centros de arte, en su mayoría, se sostienen en una estructura jerarquizada donde el equipo de educación no interviene en la configuración de las exposiciones y funciona como anexo al centro sin el cual, estructuralmente, podría sobrevivir. Tal como señala Soria (2016): “En este estado la adjudicación del plano secundario, la estigmatización y precarización de la función educativa del centro de arte continua a la orden del día a través de “oleadas de proyectos de arte (de talante educativo) que no han escuchado a las educadoras”” (p. 185).

A la luz de estas contradicciones de acuerdo con Soria “cabe preguntarse si estas iniciativas corren el riesgo de haber servido únicamente como cuota crítica y radical que necesitan determinadas instituciones, directores y comisarios para situarse en la vanguardia del arte” (Soria, 2018, p.25). En este caso:

Mientras no se haga una apuesta clara por llevar a cabo transformaciones de este tipo, el giro educativo será una tendencia más dentro del campo del arte; uno de tantos giros sobre el mismo eje, que con sus promesas vacías de transformación social, terminará contribuyendo al sostenimiento de un sistema ávido de renovación permanente, formando parte del juego de las tendencias de mercantilización neoliberales (Soria, 2018, p. 30).

Ante esta realidad el centro puede

...quedar únicamente en un ejercicio de mera monumentalización vanguardista de las pedagogías críticas y radicales o por el contrario puede aprovechar el fuego cruzado de los discursos contradictorios y fricciones que su aparición está generando para tratar de desarrollar prácticas complejas capaces de desbaratar determinadas estructuras y barreras culturales, institucionales y sociales (Soria, 2018, p. 30).

### 3.6.3. Giro a la visualidad de la educación

Las crisis humanitarias (hambruna mundial, guerras, pandemias), ecológicas, de valores e institucionales del mundo global, han alertado a los educadores sobre la emergencia de la adopción de nuevas formas de comprender y conocer el mundo, de nuevas formas de provocar la generación de conocimientos y adquirir competencias, nuevas formas de pensar el mundo y a nosotros mismos que den solución a los problemas complejos a los que nos enfrentamos. Se trata como apuntaba Morín en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001) de enfocar la evolución de nuestro sistema cognitivo a partir del desarrollo de sistemas de pensamiento más complejos y multidisciplinares. Los sistemas del pensamiento complejo (Morín), rizomáticos (Deleuze) y ecosóficos (Guattari) promueven maneras diferentes de pensar el mundo más ajustadas a la resolución del tipo de problemas de hoy. Uno de los conocimientos que pueden ayudar a dinamizar estas formas pensamiento por desarrollar es el del arte contemporáneo.

Desde el ámbito educativo ha tenido lugar en los últimos quince años una incipiente y especial atención hacia el arte, sobre todo al contemporáneo, no tanto sobre las obras en sí mismas sino sobre sus metodologías de generación de conocimiento estético y sus procesos abiertos de creación. Estos ofrecen estrategias conceptuales y metodológicas oportunas para desinstalar el sistema “arborescente” (Deleuze y Guattari, 1998), en el que se inserta el sistema educativo, así como el académico disciplinario universitario, a otro “liso”, según los mismos autores, más propio del “acontecimiento del arte” (Deleuze y Guattari, 1993).

La educación ha empezado a girar hacia la visualidad. Este giro ha venido de la mano de la semiótica contemporánea, de los nuevos modelos lingüísticos y de los estudios visuales y la cultura visual. El *Picture turn* de la nueva iconología contemporánea de Mitchell (1995) y la forma histórica en la que se construye y se modifica culturalmente nuestra visión, se está *dejando* sentir, sin grandes aspavientos, en el ámbito educativo. Este discreto desplazamiento hacia lo visual o hacia la visualidad<sup>50</sup> permite tomar conciencia del hecho de la corporeización

---

<sup>50</sup> En la literatura de investigación educativa y educativa artística se utilizan ambos términos de forma indistinta y sin profundizar hondamente en su definición.

de nuestros pensamientos y de las construcciones simbólicas y culturales a partir de las imágenes que, en el sentido de Mitchell (2017) funcionan como *modos de presencia*.

El *Picture turn* en el campo de educación es un giro incómodo. La comprensión de los textos como espacios de subjetivación, la experiencia estética como corporificación y la atención a la singularidad de los procesos y productos en su visualidad, choca con las inercias estructurales de control y estandarización de contenidos y metodologías de aprendizaje propios de los sistemas curriculares escolares establecidos y con la fraccionalización en áreas de conocimiento del disciplinario sistema universitario. No es casual que profesores y artistas docentes como Mesías-Lema califiquen al arteducador (el o la docente que se ha desplazado hacia lo visual a través de los procesos creativos del arte contemporáneo) como una *outsider del sistema* (2019, p.45). Estos docentes generan procesos artísticos contemporáneos divergentes al modelo de manualidades imperante en la mayoría de las escuelas. Trabajan por una necesidad vital de entender la enseñanza y el aprendizaje de manera estética relacional y divergente y no por imposición curricular. Apuestan por desarrollar un pensamiento creativo en cada uno de sus estudiantes (Mesías-Lema, 2019).

Para Fernández y Díaz (2016) el giro visual en el contexto escolar latino, pero que bien podemos extrapolar al español, comenzó siendo limitado y aislado: “los cambios de las tecnologías de la imagen se adaptan con más lentitud a las estructuras curriculares y metodológicas de enseñanza aprendizaje de los sistemas escolares que a los espacios laborales, culturales y de entretenimiento” (2016, p.8). No obstante, cabe señalar que hay cada vez más estudios y foros que abren el debate sobre el papel de lo visual en la educación escolar. En cuanto al terreno de los estudios medios y superiores audiovisuales, de diseño y arte, el tratamiento de la visualidad se aborda desde la práctica técnica y formal y desde la separación de los medios visuales, es decir, del dibujo, por una parte, la pintura por otra, la escultura, el audiovisual, la performance, etc. El estudio crítico, reflexivo y en torno al pensamiento de la construcción histórica contemporánea de nuestra visualidad se reserva sólo a algunos espacios teóricos curricularmente optativos y desconectados de la práctica del arte. Desgraciadamente, esto evita el fomento de dinámicas de entrecruzamientos y generación de artefactos de categorías disciplinarias en hibridación.

En España, algunas maestras desplazadas hacia una pedagogía infantil y primaria a partir de metodológicas basadas en los procesos del arte contemporáneo y sus artefactos, han narrado las dificultades y barreras a superar para poder formarse en arte contemporáneo y generar metodologías pedagógicas a partir de sus estructuras procesuales (Rajal, 2018; Saez, 2018). Cuando lo consiguen, estas les ofrecen enfoques pedagógicos muy satisfactorias por realistas en cuanto a la aspiración que la educación tiene: dotar de estrategias cognitivas y de comprensión humana (Morín, 2001) que necesitamos hoy para hacer frente a los problemas que nos acechan.

## Confluencias y riesgos

Las vertientes de cada uno de estos giros, educativo del arte y artístico-visual de la educación, lejos de transcurrir tan solo independientemente han convergido y generado sinergias entre ellas a partir del desarrollo de prácticas artísticas educativas o educativas artísticas que Fernández y Días (2016) llama Educación “en” cultura visual.

El encuentro de ambos giros es connotado por los autores como “turbulento” al ponerse en evidencia conflictos, tensiones, contaminaciones e hibridaciones entre el arte producido, la institución Arte y la educación. Sin embargo, y en tal agitado proceso, el encuentro ha generado y genera, nuevas posibilidades tanto para el arte, como para la educación, como para sus formas híbridas como es la mediación artística contemporánea. Estas formas emergentes tienen implicaciones políticas, metodológicas y existenciales al tender al establecimiento de unas relaciones de equidad entre los participantes en los procesos de construcción de conocimiento. El cruce de estos giros favorece procesos estéticos y poéticos en la forma de construir esos conocimientos y la promoción y animación de identidades en flujo entre artista educador investigador y entre estudiante espectador investigador participante que genera nuevas comprensiones acerca del significado de ser artista, ser educador y ser alumno.

Al mismo tiempo existe una relación no común entre el arte y su educación que separa existencialmente a cada uno de ellos y que tiene sus orígenes en una histórica e injusta separación por género y clase entre la forma de enseñar arte a los artistas y a las personas que no van a serlo:

Es a finales del siglo XIX en Inglaterra y Estados Unidos cuando se fundan las llamadas “escuelas normales” para formar por primera vez en artes a personas que no pertenecen al mundo del arte. Según Fernández y Días (2016), y antes Mörsch (2015), la concepción de la formación de los nuevos destinatarios fue articulada de forma disímil a la de los artistas, y no lo fue en base a una diferencia ideológica sobre la utilidad del arte, sino a una desigualdad de género y clase en el sistema de poder. Los hombres eran quienes enseñaban arte a los futuros artistas en las academias destinadas a la formación de la élite intelectual. Las mujeres podían enseñar arte a los niños y a la clase trabajadora. Las metodologías de los primeros estaban fundamentadas en la libertad creativa y subjetiva, no así las de la clase trabajadora cuya metodología se definió en base a la estructuración científica de métodos y propósitos industriales.

Esta injusta separación a nivel de generación de conocimientos necesarios se deja sentir hoy de muy diversas maneras en el ámbito académico contemporáneo. Solo basta observar el número de mujeres educadoras comparado con el de los hombres y el tipo de metodologías, métodos y estrategias de la práctica educativa, incluyendo la artística escolar, con las metodologías de la formación y la práctica y producción artística. Pero también se deja notar de acuerdo con

Fernández y Días (2016), en la estratificación cultural entre el artista y la educadora. Por parte del primero, se mantiene el llamado “cordón umbilical de oro” (Greenberg, 1997) del artista con la élite intelectual y con un alto estatus social (incluso a pesar de que la mayoría de los artistas —o al menos en los inicios de su trayectoria cuando se dedican exclusivamente al arte— tienen un nivel de ingreso bajo y una situación precaria). Por parte de la segunda, se mantiene la vinculación con familias de alumnado en situaciones desfavorecidas. Las maestras tienen contacto con realidades familiares de todo tipo de clase social, quedando afectadas por aquellas situaciones más duras. El colectivo dedicado a la educación observa con mayor clarividencia que otras profesiones que las prescripciones curriculares legales, las normativas a seguir para el ejercicio de su docencia, no siempre persiguen *de facto*, el empoderamiento social que dicen pretender, que en teoría es el fin de la educación.

En este punto, afirman Fernández y Días (2016), que el artista contemporáneo comprometido socialmente se encuentra con un dilema que tiende a resolver poniéndose en la tesitura de dejar el circuito del arte como única forma coherente de desobediencia estética y epistémica desde donde buscar espacios de construcción estética que partan de otras bases. Por su parte, las educadoras, desde sus propias metodologías docentes, parten de acciones que erosionan las estructuras del sistema escolar disciplinario. Los primeros, desde un pensar bien arriesgado y atrevido, por no decir heroico, creen que el sacrificio de la invisibilidad artística compensa “una mayor capacidad corrosiva frente al orden semiótico dominante” (Wright, 2008, Atkinson, 2012, p. 6-7 citados por Fernández y Días, 2016, p. 11). Para las segundas, la tarea ha de darse en solitario ya que esta se sitúa como punto de ruptura en el enclave de la comunidad escolar del propio centro, como decíamos, como un *outsider* del sistema.

### **3.7. Modos colaborativos interinstitucionales para la mediación artística**

Esta investigación sobre mediación de arte contemporáneo y docentes en proceso de formación inicial y en activo trata de concitar y comprometer tres ámbitos institucionales que son tres agentes de mediación: Escuela, Centro de Arte y Universidad. Por esta razón por la que nos preguntamos a ceca de lo que ha pasado en estos últimos años en el campo de la relación entre Escuela, Centro de Arte y Universidad para la Educación-Mediación de arte.

Para ello hemos empezado por estudiar el crecimiento y el desarrollo de cada una de las instituciones señaladas en el panorama español, lugar en el que se enmarcan las prácticas de mediación de esta investigación. Con esto hemos acabado por proponer una definición genérica de formas de colaboración que han acontecido en los últimos poco más de veinte años. Estas se

han generado en paralelo al desarrollo cualitativo y cuantitativo de la mediación como campo del arte y al de la educación del arte en el contexto del giro educativo de los centros de arte descrito.

El estudio de relaciones interinstitucionales ha sido uno de los temas incipientes en las últimas dos décadas en el campo de la mediación ya que las relaciones que se establecen definen las formas de mediación que se ha generado hasta el momento, sus alcances, sus limitaciones, problemáticas y conflictos. Las instituciones implicadas en la mediación artística trabajan desde el punto de vista de su relación y colaboración en diferentes grados y modos. La mediación artística es una tarea de confluencia de planteamientos sobre el arte y la educación del arte, muy diferentes por cada una de las instituciones señaladas. Cada una de las entidades Escuela, Universidad y Centro de Arte tiene una relación, una historia y tradición muy específica con la educación, por una parte, con el arte por otra, y en tercer lugar con la hibridación del arte y la educación. Al mismo tiempo, ya solo dentro de propia institución museal o del Centro de Arte, conviven formas de entender el arte, de reconocer al espectador y de concebir la educación del arte muy diferentes, que se distribuyen entre los agentes comisarios, los diseñadores de exposiciones, los directores, los comunicadores y las educadoras. Lo mismo ocurre entre cada uno de los agentes que componen el centro escolar y el universitario de grados de Educación cuando se pretende trabajar desde la mediación artística. Sin embargo, su bien las necesidades, así como las motivaciones y los enfoques artísticos y educativos de las que parte cada una de las instituciones, son de naturalezas diferentes, la tarea mediadora convoca sus finalidades comunes. Esto deja clara la urgencia de entrecruzamientos de las líneas diferenciales de cada una de las instituciones y la visibilización de contradicciones y conflictos en orden a superarlos y a encontrar nuevas formulaciones de orden colaborativo.

En las últimas décadas, a partir de presupuestos conceptuales de mediación muy amplios, de posicionamientos críticos con la institución de partida, de los discursos deconstructivo y transformativo, el trabajo de mediación se está realizando con asociaciones, colectivos y agentes de la comunidad del entorno, es decir, con entidades no institucionales que comienzan a afectar a los fines y alcances de la mediación.

### **3.7.1. Crecimiento y desarrollo de las instituciones en torno a la mediación artística**

El panorama relacional entre escuela, centro de arte, universidad y otras entidades se ha transformado cuantitativa y cualitativamente en las últimas poco más de dos décadas. En España se han creado y extendido de forma generalizada formas de relación interinstitucional que apenas existían hace veinte años. Las bases de estos cambios hay que verlas en las nuevas visiones de la función social de los museos y centros de arte, el giro educativo de las prácticas artísticas, la revisión de la concepción de la educación desde la pedagogía crítica y la cultura



posmoderna, y el impulso revitalizador de la educación artística desde el discurso de investigación que sin embargo, no es tan evidente en las prácticas escolares generales.

Las razones de este proceso se pueden esbozar desde los distintos desarrollos de cada una de las instituciones y sus confluencias. Desde el museo-centros de arte la primera década de los años dos mil vino precedida por el boom de la construcción de nuevos grandes y pequeños museos y centros culturales y de arte de los años noventa. La crisis económica de finales de la primera década del presente siglo desaceleró el crecimiento de este número de nuevos espacios culturales públicos y propició el cierre de una parte de estos, algunos muy significativos para cada una de sus ciudades. Paralelamente tuvo lugar un crecimiento *ad intra* de los museos y centros de arte caracterizado por la creación, el desarrollo y la consolidación de los llamados departamentos pedagógicos de los centros museales o departamentos de educación de arte (DEAC) de los centros de arte, generados a propósito de las “políticas de acceso”<sup>51 52</sup>.

La segunda década de dos mil se inició con la consolidación de los DEAC de los centros de arte en todo el territorio español, con una formación continua de los educadores de museo en buena de las ciudades del país. En verano de dos mil veinte (recién iniciado el desconfinamiento en España) este colectivo reivindica explícita y formalmente (a través de AMECUM<sup>53</sup>) una mejora de su precaria situación laboral en vista del papel fundamental que desempeña junto con el conjunto de las funciones del centro de arte (la mayoría de ellas mejor valoradas y pagadas), y una mayor participación en la gestión de las políticas del centro en general y de las políticas educativas en particular.

Por su parte, la institución universitaria se embarcó durante la primera década de domil, en el proceso Bolonia que trajo consigo un fuerte impulso investigativo —y también mercantilista— que atravesaba todos los estratos de la estructura universitaria: del profesorado al de los estudiantes de grado y maestría que comenzaron a realizar trabajos de investigación Fin de Grado y Fin de Máster. En este enclave las facultades de Educación e Historia del Arte, así como aquellas de Bellas Artes comprometidas con el ámbito formativo y de la educación de su campo de estudio (que son aquellas que cuentan con departamentos de educación, como las de Madrid, Granada, etc...), fueron sensibles a los nuevos impulsos de las funciones comunicativas,

---

<sup>51</sup> Al respecto de la emergencia y el crecimiento de los DEAC en España recomendamos consultar los estudios del equipo de investigación Grup i Pedagogia de la Escuela Superior de Bellas Artes de Sant Jordi de Barcelona y su trabajo en el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) de 1972, los de García y Sastre, y Juanola y Colomer.

<sup>52</sup> Un hito referente para una evidente abertura hacia una perspectiva de la función mediadora de estos departamentos educativos fue el coloquio europeo organizado por M. Baudson desde el Jeu de Paume en París en 2000, *Mediation de l'Art Contemporain: Perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistique* (Lidón, 2005). A mitad de la primera década del presente siglo los departamentos de educación y acción cultural (DEAC) son considerados imprescindibles (Aguirre, 2005, p. 22) llegando al punto de que un museo o centro de arte no se concibe hoy sin un departamento que gestione el servicio educativo (García y Sastre, 2005; Sabán 2017).

<sup>53</sup> <https://amecum.es/> Asociación de Mediadoras Culturales de Madrid (AMECUM) que nace en diciembre de 2015 con el objetivo de visibilizar y profesionalizar el ejercicio de la mediación cultural a través del conocimiento, la formación, el trabajo colaborativo y la mejora de las condiciones laborales en el sector de la educación en museos.

interpretativas, de mediación y educación del museo-centro de arte y trataron de atender a la formación de los nuevos agentes profesionales de los DEAC y educadores de arte en general, a través de la creación de cursos de postgrado y másteres de educadores de museos o en su defecto, cursos universitarios puntuales de educación en mediación. Se organizaron congresos sobre los temas emergentes colaterales a la educación del centro de arte y se iniciaron puestas en práctica de proyectos colaborativos y trabajos en red complejos y fructíferos que a su vez se investigaban visibilizándose los resultados que se iban generando.

Estos congresos en esta primera década del presente siglo giraban en torno a los temas del arte y la educación, la formación de educadores en arte de museos y centros de arte y mediación (Thyssen Bornemisza), el arte contemporáneo y la educación (Lidón, 2005) y los procesos artísticos y los procesos de aprendizaje (Agra, 2007), se extienden cuantitativamente por todas las universidades y centros de arte del territorio español.

Las primeras iniciativas universitarias que hicieron de este nuevo entorno profesional e investigador el centro de su actividad fueron las de educación artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, donde se gestó la tesis referente de C. Padró sobre educación en museos y las iniciativas de la Universidad de Valencia desde la Facultad de Educación, siendo ambas universidades junto con las facultades de educación e historia del arte de Murcia y Zaragoza, las primeras en crear posgrados de educación en museos. Destacaron en este terreno también las iniciativas del grupo de investigación impulsada desde la Universidad de Salamanca y los semanarios sobre educación artística y museos organizados por la Universidad de Granada (Aguirre, 2005). Actualmente los congresos, semanarios, jornadas y talleres en torno a las diversas líneas de trabajo de acción investigativa y práctica docente de educación artística y mediación en y con el museo-centro de arte se han multiplicado en todo el territorio nacional.

La necesidad de colaboración entre instituciones concitadas por la educación del arte en territorio español desde la iniciativa universitario de las facultades de educación era explícita en el enclave de estos simposios, congresos y creaciones de posgrado de educación y museos de principios de milenio. En esta década se visibilizan también los efectos del giro educativo del arte, especialmente en las prácticas artísticas de dimensión social, comunitaria y/o educativa explícita, y crecen las formas colaborativas en torno al campo de la práctica artística, la educación y el activismo desde plataformas no institucionales que colaboran también con el centro de arte, la escuela y/o la universidad, e investigan su práctica y sus nuevas formas trabajo en red.

De esta primera década de 2000 destacamos el simposio el simposio *Arte contemporáneo y Educación* de tres ediciones en tres años consecutivos desde 2000 de la agrupación

Artdidaktion<sup>54</sup>, cuyas conclusiones al respecto del trabajo colaborativo interinstitucional se tradujeron en la participación en proyectos comunes entre agentes de los departamentos educativos de los centros y museos y el profesorado de universidad entre El Centro Gallego, ARTIUM, Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón, Fundación la Caixa, Patio Herreriano de Valladolid, Fundación Pilar Miró en Palma de Mallorca, Museo de Salamanca y universidades como la Complutense de Madrid, Granada, Barcelona, Lisboa y Salamanca (Parafraseado Lidón, 2005, p. 7-8). Desde 2004 se vinieron celebrando los congresos *Educación y Museos* por la Universidad de Valencia. En 2008 se realizan las terceras jornadas de investigación de este encuentro esta vez en colaboración con el MUVIM, y en 2014 las VI Jornadas Internacionales en la educación artística, educación en los museos y formación de educadores en el IVAM. De este mismo año y en adelante destacamos los congresos sobre educación y formación de educadores en el centro de arte que comenzarían a organizarse desde la entidad museística de Thyssen Bornemisza de Madrid así como las propuestas de jornadas y cursos al respecto del mismo tema de Patio Herreriano en Valladolid en estos mismos años.

Las líneas de trabajo señaladas en torno a la educación y museos-centros se siguen abiertas, ramificándose y ampliándose. Los congresos, jornadas, seminarios y cursos de educación en museos y mediación de arte se han multiplicado en todo el territorio nacional y en todo centro cultural. El tema de la mediación es amplísimo, multidisciplinar, multiprofesional y hoy también multiámbito pues al igual que ocurre con la práctica artística, la educativa excede el lugar del museo-centro de arte aun cuando también parte de ahí y/o lo necesita. De esta última década destacamos el *IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria* en el verano 2017 cuyo leímitiv fue la Mediación crítica en Arte y Cultura Visual y la premisa la *Mediación crítica dentro y fuera de la escuela* desde la Universidad del País Vasco y la Universidad Pública de Navarra en el Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera de San Sebastian-Donostia. Del título se desprende el giro artístico que pueden estar dando las escuelas, que no las políticas educativas que las rigen que siguen la dinámica de otorgar cada vez menos espacio y valor a la educación artística como asignatura<sup>55</sup>.

Al hilo del contenido del congreso que se acaba de destacar, comienzan a promocionarse de forma más generalizada que en los últimos años cursos de arte contemporáneo y de procesos artísticos como formas metodológicas de enseñanza-aprendizaje y educación para profesores

---

<sup>54</sup> *Artdidaktion* es un grupo de investigación-acción de la Universidad de Salamanca que trabaja desde 1988 en proyectos de educación artística conectando arte contemporáneo y nuevos modos de transformación cultural a través del arte. Está formada por profesionales de diversas disciplinas como las de artes, filosofía, historia, psicología, nuevas tecnologías, etc., y tiene como colaboradores habituales a la Junta de Castilla y León, museos de arte, universidades de varios países y otras instituciones culturales. La agrupación desde sus inicios trata de integrar las últimas aportaciones de la investigación educativa y la acción didáctica dirigida al público de espacios de arte contemporáneo, entendidos no sólo como espacios con expositivos sino también como lugares de construcción de conocimiento (Lidón, 2005, p. 5 y ( <http://artdidaktion.usal.es/artdidaktion.html> ).

<sup>55</sup> Remito a la ley de educación actual LOMLOE. Tal como se ha señalado en el planteamiento de este trabajo esta ley consolida lo que fuera novedad de la ley anterior (LOMCE): que la materia de artes pasara de materia troncal a optativa.

de escuela. Prueba de esto son los cursos de arte contemporáneo y educación así como de ofertas residencias artísticas que se ofrecen desde los cursos de formación permanente del profesorado de cada comunidad o desde el centro de arte. Ejemplos de esto son los programas de residencias artísticas del MUSAC de León, La Panera de Lleida, Centro Huarte de Navarra y el Centre del Carme junto con el Centro de Formación, innovación y recursos para el profesorado (CEFIRE) y el Consorcio de museos en Valencia entre otros.

### **3.7.2. Escuela y Centro de arte. Maestras y mediadoras**

¿Y por parte de la escuela?, ¿qué es lo que viene realizando la escuela en relación a la enseñanza de arte contemporáneo y en mediación? ¿Cuál es la experiencia de mediación de los maestros y maestras de escuela?, ¿realiza la escuela a través de sus maestras prácticas de mediación?

A nivel general, la experiencia de la mediación de la obra de arte contemporánea por parte de la escuela es muy escasa, en absoluto generalizada, sino excepcional. Por lo que los agentes de la escuela suelen funcionar como participantes antes que como agentes en las dinámicas de mediación. Las razones de esto hay que verlas, por una parte, en el hecho de que, a nivel de ciudadanía, el cuerpo de maestros y maestras es parte de la población que llamamos no especialista, no formada —o de forma escasa— en artes. Por otra parte, y a nivel profesional, en la prácticamente inexistente presencia del arte contemporáneo en el currículum educativo.

La educación escolar pertenece al ámbito de educación formal y estructurada, de carácter disciplinario y de régimen normativo con prescripciones curriculares que definen rigurosamente los horarios, las materias, sus contenidos y procedimientos desde las operan las educadoras y educadores. Desde este contexto la necesidad de formación en arte y en concreto en arte contemporáneo tiene sentido cuando ha de ser impartida en la escuela y por tanto cuando forma parte del currículum. El conocimiento o la experiencia del arte contemporáneo (tanto si es desde la propia escuela como si es desde el centro de arte) no aparece de forma explícita, evidente y directa en ninguno de los contenidos de los currículos de las sucesivas leyes de los últimos quince años<sup>56</sup>. Sobre la relación con el museo vemos que desde las áreas de arte y de sociales, se contemplan algunos contenidos que versan sobre patrimonio cultural (Fontal, 2016). De esta realidad se deduce que el cuerpo de maestros no posee un impulso programático curricular hacia la enseñanza del arte contemporáneo. El profesional de la escuela no tiene porqué conocer, ni relacionarse con el arte contemporáneo, ni impartirlo ni educar desde este. Esta unida a la tradición cultural elitista del arte, son las razones por las que será difícil que encontremos maestras tanto de infantil como de primaria que desde el ámbito escolar actual

---

<sup>56</sup> Sobre la relación con el museo vemos que desde las áreas de arte y de sociales de la LOMCE que ha sido acogida por la actual LOMLOE, se contemplan solo algunos contenidos que versan sobre patrimonio cultural (Fontal, 2016). Ninguno se refiere directamente al arte contemporáneo.

contemplan la conveniencia y además tengan las herramientas de formación, para trabajar con, desde, a través o para el arte contemporáneo.

Con todo y sin embargo, el impulso en la atención a lo pedagógico por parte del giro educativo de la institución Arte mezclada con los incentivos de las políticas económicas neoliberales para el fomento de la visibilidad del centro de arte como reclamo turístico-cultural, ha fomentado en España en las dos últimas décadas tal como se acaba de explicar, un gran despliegue de servicios educativos para públicos particulares no expertos en arte como los escolares en forma de visitas puntuales guiadas (Huerta, 2011) y posteriormente, residencias de artistas en escuelas. Unido a esta dinamización de las estrategias educativas del museo se unen las de los cursos de posgrado de educación en arte y más recientemente las de las consellerías de educación, que fomentan el encuentro y la experiencia con el arte contemporáneo de las maestras y buscan formar a estas como mediadoras de su alumnado.

Con todo, algunas maestras consiguen formarse en artes de manera alternativa, a pesar de la falta de exigencia curricular en arte para su docencia oficial, y desplazar su docencia hacia la visibilidad y el arte contemporáneo. Se trata de maestras que acuden a clases de formación de postgrado de sus comunidades a partir de un impulso automotivado, por iniciativa personal e intuición por el arte y su enseñanza (Saez, 2018; Arriaga, Urra Zuazu, 2018). Son casos particulares de maestras desplazados a lo artístico que se cuestionan fuerte y existencialmente la implicación social de sus vocaciones y profesiones (Rajal, 2018; Saez, 2018). Estas educadoras, desde metodologías docentes propias, pueden realizar acciones que erosionen las estructuras del sistema escolar disciplinario.

De acuerdo con Fróis (2008), el objetivo de la mediación, el de despertar los intereses de las personas ante una obra de arte exige al agente mediador un importante dominio de saberes transversales que viene del entrecruzamiento de los factores de las obras y de los factores socio psicológicas culturales y educacionales de los alumnos. Esta labor exige la formación de toda una vida tanto para las maestras como para las educadoras del centro de arte cuando realizan acciones de mediación. Entonces parece realista pensar que las maestras no pueden abarcar todo el saber al que invita esta exigencia mediadora. De acuerdo a Fróis (2008) no contemplar esto es una ingenuidad que anima a idear planes de lo que una maestra ha de ejecutar con unas condiciones que en realidad no tiene.

Desde este contexto la maestra encuentra en el centro de arte a través de su departamento de educación y las mediadoras un lugar para el aprendizaje de unos contenidos que por falta de formación y por falta de objetos artísticos, no acontece en la escuela. Sin embargo, el rol de la educadora que acaba ejerciendo en esta institución Arte es muy diferente al de la Escuela. Actualmente, la relación generalizada establecida entre las dos instituciones es la que se estructura en torno al evento de una visita puntual de la escuela al centro de arte. En este

encuentro el papel de la maestra en el momento en el esta sale del autobús y entra en museo queda subordinado al de la institución a través de la educadora de la visita (Huerta, 2011) a quien le es otorgada la legitimidad de la enseñanza (Sobral, 2016).

La relación entre educadoras y mediadoras del museo y maestras no solo es diferencial sino como hemos anunciado, también es desigual. Existe una imagen muy representativa de esta desigualdad que todo aquel que haya acudido a un centro de arte puede haber tomado por su retina y guardado en su memoria y que se muestra abajo: la de un grupo de alumnos sentados en el suelo del museo que miran una obra de arte que tiene delante y atiende a una educadora, quien, de pie, se muestra activa. Hay también otra figura en la imagen cuyo rol puede sernos desconcertante y algo siniestro: la de una adulta de pie, posicionada bien detrás o a una lado del alumnado, que está alejada de estos y de la obra de arte. Se trata de la maestra, aquella con quien el alumnado tiene una función diaria de absoluta dinamización y mediación de sus aprendizajes, comportamientos, conflictos y problemas, de confianza y complicidad, pero que aquí en el centro de arte es convertida en un ser invisible para el museo y en un agente controlador de comportamientos para sus alumnos (Huerta, 2011).

Esta realidad además de injusta evidencia un desaprovechamiento del alcance pedagógico y de aprendizaje posible en el destinatario de la mediación, objetivo común de la relación interinstitucional.

La cierto es que maestras y educadoras presentan expectativas distintas que unas proyectan sobre la otra (Sobral, 2015): las maestras debido a su “excesivo apego a los programas escolares”, esperan que la mediadora en su labor educativo, lo haga respecto al currículum oficial (Sobral, 2015, p.6). La maestra entonces tiende a apropiarse de la labor educativa del



Imagen extraída del artículo *Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo* (Huerta, 2011).

museo como una extensión del aula. Mientras, las educadoras del centro de arte comprenden que los temas tratados en museo están íntimamente relacionados con la vida y la sociedad contemporánea (Leite y Victorino, 2008) por lo que su labor educativa lo es hacia cuestiones de la vida a través del arte y no tanto por el arte, es decir, no tanto hacia la disciplina artística escolar. Desde este pensar los museos generan un programa y unos objetivos y tratan de atraer a los públicos de las escuelas a quienes les presentan sin consultarles su plan esperando que se adapten a su oferta (Sobral, 2015). Se trata de una tipificación del público que responde al discurso afirmativo, reproductivo e instructivo y también al comunicativo mal entendido, del centro de arte. Por otra parte, las maestras dan por supuesto que las educadoras saben que el aprendizaje del arte procurado en la visita no puede basarse solamente en el entretenimiento y en una contemplación desinteresada de las obras a través de la cual las bondades del arte se ofrecen (Eça 2010, Sobral, 2015). Pero esto que para las maestras puede ser evidente, no lo es tanto para las mediadoras cuya formación suele venir del campo de la historia del arte y no siempre del de la pedagogía. Además, las diferencias de formación generan también una confrontación de registro lingüístico en uso. El registro de las maestras proviene de la psicopedagogía y la de las mediadoras del museo de la historia del arte y de la antropología (Huerta, 2011, p.68) mientras no haya un diálogo previo entre ellas los registros lingüísticos



En esta página y la siguiente: mediación *Rostros* en la exposición *Temps convulsos* del IVAM en noviembre de 2019 dentro del proyecto de mediación Arte contemporáneo que presenta esta investigación. La maestra forma parte del diseño de la mediación y su papel es activo durante el transcurso de esta desde diferentes acciones.



desde los que se comunican suponen un problema de conexión entre ellas que no favorecen un “fructífero cruce intereses” (Huerta, 2011, p.71)

La invisibilización de la maestra es fruto de una estructura relacional vertical y unidireccional del centro de arte hacia la escuela: la de un centro que ofrece y la de una escuela que recibe. La escuela, a través de las maestras y su grupo de alumnos y alumnas, va al centro de arte, pero excepto en proyectos muy específicos, el museo no va al centro:

O museu mostra a sua casa, mas não parece ter interesse em conhecer a casa de quem o visita, porque também a escola crê que nada tera para lhe ensinar. A relação entre escola e museu tem um caracter "clientelar" ou "de "serviço", sem lugar a uma relação de diálogo mais profunda e transformadora (Sanchez de Serdio, 2010, p. 47) (Sobral, 2016, p.67)

Tampoco las más comunes de las medicaciones diseñadas por el centro de arte son dialógicas y tienden a hacer en los riesgos del discurso comunicativo o de acceso y de la mediación descodificativa en la ue el partifipante ha de ir a veriguando la supuesta respuesta correcta como significado de la obra de arte. De este modo lo que ocurre es que “las opiniones de los estudiantes, sus temas sus micronarrativa, al final, no encajan” por lo que cabe preguntarnos con Sobral “¿Por qué se le pregunta a los estudiantes si, al final, el mismo museo ignora a todos?” (Sobral, 2015, p. 10). De igual modo existe una forma preestablecida de recorrer la exposición que conforma un relato en el que ha de inscribirse el visitante en general y el alumnado y la maestra en particular. En la visita guiada y también en muchas mediaciones la ruta por la exposición es preestablecida además por la educadora quien decide qué obra señala el comienzo de la exposición y cuál el final, sin generar espacios de recorrido libre de los participantes. Aunque uno quiera comenzar la visita a la exposición por otro lado no puede, pues se tiene que ajustar a la mediación. Si así fuera uno mismo posibilitaría tener una perspectiva



diferente de la exposición a la que el curador, a través de la mediadora, ha pensado que se tenga (Sobral, 2016, p.9).

La estructural desigual, diferencial y de diálogos verticales unidireccionales entre centro de arte y escuela, mediadoras y maestras-alumnado, desprecia y desaprovecha las posibles narrativas particulares distintas a la oficial que pudiesen ser generadas. No contribuye suficientemente a la construcción de conocimiento significativo para el alumnado (Sobral, 2015, p.4.), limita la posibilidad de aprendizaje de los niños (Huerta, 2011) y elude el posible aprendizaje y crecimiento mutuo entre maestras y educadoras. Definitivamente, las relaciones diferenciales y desiguales entre escuela y centro de arte, entre maestra y educadora del museo generan un tipo de mediación que desaprovecha ocasiones para un aprendizaje más significativo, unas construcciones de conocimiento más elaboradas y unas experiencias estéticas de la obra más intensas. Una educación que partiera de las micronarrativas, las experiencias personales y subjetivas de sus alumnos y que atravesara los formatos que pretenden el pensamiento experto el museo (Juanola 2010) podría construir conocimiento de forma colaborativa (Sobral, 2016, p.68) Desde una visión crítica y posmoderna sobre el relato único o macrorrelato del diseñador o comisario de la exposición la mediación tendría más en cuenta las subjetividades de la maestra y del alumnado.

Finalmente, teniendo en cuenta este potencial de las maestras cuando conocen el arte contemporáneo, estamos de acuerdo con los autores y autoras citadas en que también en el ámbito de la formación del arte de las maestras, la colaboración interinstitucional de carácter horizontal se vislumbra como un canal aunador de conocimientos de una y otra parte, sirviendo desde la complementariedad de lo pedagógico y lo artístico a la mediación tanto desde el centro como desde el aula, o mejor desde ambos espacios.

### **3.7.3. Complementariedades y colaboraciones interinstitucionales**

#### **Complementariedades**

Como se indicaba en la introducción, las instituciones Escuela, Centro de Arte, Universidad y otras entidades relacionadas con el arte, su formación, educación y fruición pertenecen a campos diferentes y son complementarias entre si (Eça y Soto, 2017; Macaya entrevistada por Soto, 2015).

El centro de arte necesita a la escuela porque en ella y desde ella se congregan, educan y forman buena parte de los habitantes de nuestras comunidades; habitantes para quienes se supone se construyen los centros de arte y para quienes se adquieren los objetos que alberga. Como sabemos, hoy más que nunca, la institución Centro de arte justifica la razón de su existencia — al menos en teoría— en su sentido público, cívico y comunitario.

Por su parte, la escuela necesita al centro de arte en la medida en que le puede brindar la oportunidad de revitalizar la educación artística (Lidón, 2005) al ayudar a reconceptualizar la comprensión que se tiene del arte y por tanto la de su enseñanza, y al ayudar también a reconfigurar las metodologías y estrategias de educación y formación artística. Además, el centro de arte puede contribuir a la generación de un currículum más rizomático e interdisciplinar que el rígido de materias estancas y desconectadas entre sí característico del sistema escolar. Finalmente, el centro de arte puede ser lugar para la experiencia estética individual.

La universidad, especialmente desde las facultades de Ciencias de la Educación, viene tomando desde hace dos décadas el papel de formar a los educadores y mediadores de estos “nuevos” centros artísticos educativos. Por esto, investiga en educación artística aportando tanto a la escuela como al centro de arte reflexión, discusión, discurso, problematizaciones y conceptualizaciones en torno a lo que en estas ocurre, y proponiendo prácticas experimentales. Además, se implica en la articulación del engranaje de esta complementariedad institucional y con otras entidades.

### La Escuela y el Centro de Arte

Estamos de acuerdo con Noguero (entrevistado por Soto, 2015, p. 285-286) con que la escuela es realmente el campo de acción, el lugar en el cual se pueden testear las propuestas de fines sociales y educativos que tanto la universidad como los museos proponen y el centro de arte el detonador y expositor de conceptualizaciones y procesos artísticos. Además, como se acaba de introducir, el centro de arte puede ayudar a 1) reconfigurar las metodologías y estrategias de educación y formación artística, 2) contribuir a la generación de un currículum más rizomático e interdisciplinar y 3) la provocación de experiencia estética individual.

#### *Reconfigurar las metodologías y estrategias de educación y formación artística.*

Desde el punto de vista educativo para muchos investigadores una de las principales diferencias entre la escuela y el centro de arte es el carácter educativo formal y no formal de estas instituciones respectivamente. La diferencia de estos dos campos educativos se encuentra en la existencia de un currículum que cumplir por parte de la institución escolar. Del desarrollo de este depende la educación artística del día a día del alumnado.

Recordamos como el carácter formal de la educación escolar ha *enviado* a la educación artística de la escuela a una enseñanza reproductiva, tecnicista, instrumentalista y despersonalizada de lo artístico que ha desvirtualizado precisamente lo artístico del arte. Estas naturalizaciones de la educación artística escolar están alejadas de los problemas de la creación artística que conectan con los asuntos de la vida y de la cultura visual. Este distanciamiento con la realidad hace de la

práctica generalizada actual de las escuelas una acción contraproducente para una verdadera educación artística (Mesías-Lema, 2019). En esta situación la función educativa del centro de arte ha venido percibiéndose por parte de los agentes investigadores y profesores de universidad como una oportunidad de escenarios alternativos a la educación artística que pueden ayudar a renovar los anquilosados currículos académicos que “siguen reproduciendo viejos programas desconectados de los intereses de los alumnos” (Lidón, 2005, p. 9).

En 1998 Hooper-Greenhill publica una pormenorizada descripción de las experiencias creativas que se pueden generar en un centro de arte que acentuó la generación de expectativas de remodelación de la educación artística de las universidades y los centros escolares.

Tanto si es por cuestión de cómo se ha ido desarrollando históricamente la constitución del currículum actual, como si es por una cuestión consustancial a este, lo cierto es que en la praxis docente-educativa en el centro de arte la actitud del estudiante es más abierta porque no recibe calificaciones y la visita al centro está dentro de la esfera de lo lúdico al ofrecérsele propuestas desde estrategias motivadas por la curiosidad y el juego. En el centro de arte el aprendizaje suele ser experiencial y está animado por prácticas que favorecen la interpretación y la creación personal. Por otra parte, el conocimiento es interdisciplinar, por tanto, más parecido a la forma natural de aprender las cosas de la vida real y del día a día que desde la rigidez de la especificidad de contenidos por áreas de conocimiento de las asignaturas. Los temas, además, son actuales y el soporte e imaginario visual más semejante a los de la calle, a los de internet y otros medios de audiovisuales cotidianos que los de la escuela.

No podemos dejar de pensar que estas cualidades de la enseñanza no tienen porque no acontecer en los centros escolares, pero lo cierto es que no se han desarrollado, así como una característica propia de los centros escolares de principios de milenio sino que la educación artística formal escolar y por ende la universitaria de educación, se ha cerrado a la innovación bajo el pretexto del cumplimiento de programas institucionales (Lidón, 2005, p. 10). Por esto, el centro de arte y su capacidad educativa no formal y con una relación más estrecha con el arte, los artistas y sus metodologías de trabajo, aporta y recuerda como posibles estas cualidades educativas.

Por otra, desde el punto de vista de los educadores de la enseñanza de arte, el centro de arte puede ofrecer la posibilidad de imaginar una enseñanza artística más imbricada con las prácticas artísticas y pensar la práctica educativa también como tal. El centro de arte puede reforzar y ayudar a gestar y gestionar los perfiles y las estrategias del artista como docente (Calaf entrevistada por Soto, p.307), también llamado a/r/tógrafo y arteducador.

Las prácticas en museos y centros de arte podrían ayudar a los futuros maestros y maestras a comprender la educación y la educación artística de forma menos intervencionista y menos

encuadrada en una visión de la educación escolar que no acaba de desempoderarse de una dinámica de carácter dirigido y previsible (Abad entrevistado por Soto, 2015, p. 278). La relación con el arte contemporáneo y su enseñanza pueden, según Abad, ayudar a deconstruir el rol de maestro tradicional y a replantear su imaginario (Abad entrevistado por Soto, 2015, p. 306). En conclusión, el centro de arte puede zarandear al cuerpo de maestros en orden a salir de un relato propio en donde se encuentra encerrado, y en buena parte, acomodado.

Aún con todo, es importante recordar que el centro escolar es el lugar privilegiado de una educación que ocurre despacio, en el trabajo constante del día a día y no de forma puntual, eventual, espectacular o extraordinaria. Por estas diferencias, entre educación formal y no formal, ente educación eventual y lenta las instituciones escolares y culturales pueden cruzarse, pero no conviene confundirlas, pues son específicamente distintas al moverse en estos territorios educacionales diferenciados (Eça y Reis, 2008).

#### *El curriculum rizomático<sup>57</sup>*

El centro de arte puede posibilitar imaginar, concebir y vivir el curriculum de forma más rizomática y más arraigada a la realidad de los estudiantes, y del profesorado, y pensar la enseñanza y la enseñanza del arte como arte-educación (Soto, 2015).

Contando con que el trabajo y los intereses de los maestros y maestras se fijan en el currículum, el museo-centro de arte y en especial el del centro de arte contemporáneo ofrece la posibilidad de pensar el “Rhizomatic Currículum” (Jové entrevistada por Soto, 2015, p.308) es decir, pensar el curriculum de una forma arraigada a las cuestiones de la vida, y generando conexiones y posibilidades de relacionar asuntos y contenidos que en principio ni se habían imaginado.

#### *La provocación de experiencia estética individual*

Las causas del “encierro” señalado de la educación artística escolar se resumen para Lidón (2005) en una falta de revisión profunda de la práctica artística en la contemporaneidad y del papel que los espacios de arte han otorgado tradicionalmente que solo desde hace poco más de veinte años comenzaban a asumirse como mediadores en los procesos de desarrollo que afectan a las personas ciudadanas. Para Lidón el centro de arte posibilita salir del encierro del programa educativo escolar y universitario y abrir una brecha hacia un nuevo campo: el de la educación dentro de la cultura contemporánea. El propósito de la educación artística es extender el

---

<sup>57</sup> El concepto de curriculum y práctica educativa como rizoma es una propuesta curricular que nace del agenciamiento de las ideas de Deleuze y Guattari en su obra *Rizoma* de 1977. En el campo de la educación, sirve para referirse a un sistema de generación de pensamiento que sigue las no-coordenadas de los bulbos o los tubérculos. El profesor de arte y teórico de la educación regeneracionista posmoderna Arthur Efland, toma esta idea cuando diseña su “curriculum reticular” en 1995 en *La Educación Posmoderna*. En España Acaso escribe en 2011 *Sin cuerpo, sin órganos: hacia una práctica educativa rizomática*.

significado de los artefactos hacia su importancia en la existencia humana, hacia la importancia en cada individuo. Esto se refiere a una perspectiva social de la educación (Barbosa, 2010) que incluye ver que la enseñanza forma parte de la cultura, y que por tanto ha de promover el diálogo que relatan los objetos que viven fuera de la escuela como los artísticos y otros artefactos visuales, junto con las ideas formadas en clase para la construcción de significados y de una identidad cultural (Lidón, 2005, p. 11). Para Lidón esto pasa por una reconceptualización de la función formativa de la experiencia estética: “Se hace necesario concebir que la experiencia estética tiene una cualidad además de cognitiva, emocional o afectiva, y por tanto, el carácter individual que el trabajo de arte construye a través de la experiencia, las diferentes individualidades” (Lidón, 2005, p. 10) por lo que la formación en arte pasa por la experiencia individual, y no puede ser transmitido. Lo que se puede es tratar de provocar su vivencia, para lo que la tarea mediadora es indispensable.

### La Universidad, la Escuela y el Centro de Arte

El centro de arte y la escuela necesitan de la investigación educativa por parte de las universidades para generar todos los factores necesarios para que se obre la revitalización de la educación artística en general y la escolar en particular, que pensamos pasa por:

- Estudiar cualitativamente las prácticas educativas que se desarrollan en los centros de arte, y conceptualizar su función educativa, sus modelos y aspiraciones.
- Comunicar al centro de arte, por una parte, las necesidades de la ciudadanía común hacia el arte, representadas por aquellas personas que los profesores de arte de universidad de personas que no van a ser especialistas en arte tienen más cerca: los futuros docentes en formación inicial; y por otra, comunicar las necesidades de los escolares en el terreno del arte. La función comunicativa de la universidad atiende a centros de arte y a escuelas y ha tomado la tarea de fomentar el intercambio entre el profesional de la educación y los gabinetes educativos del museo del ámbito no formal para mejorar entre otras, la oferta educativa de los centros de arte (Huerta, 2008).
- Configurar y reconfigurar constantemente el perfil y la formación de los nuevos agentes educativos del arte que han nacido en los centros culturales: el educador y mediador del departamento pedagógico o DEAC del centro de arte (Mörsch, 2014).
- Señalar, visualizar, fijar, comunicar y divulgar cómo hacer de los centros de arte generadores de verdaderos contextos de cultura y aprendizaje.

Por otra parte, y desde la idea de que la universidad, las escuelas y los museos están en “un proceso de transformación acelerada”, estamos de acuerdo con la artista visual, curadora, investigadora en arte público contemporáneo y profesora universitaria de artes visuales de Sao Pablo y en Madrid, L. Amaral, en que la universidad tiene que estar en relación con la sociedad,

con la investigación y por supuesto con todo lo referente a la enseñanza: “(la universidad) está cada vez está más implicada en crear agujeros, porosidades y diálogos con la sociedad y con las escuelas, que comienza a formar parte de una red de educación más dinámica y viva” (Amaral entrevistada por Soto, 2015, p. 281).

## **Colaboraciones**

Durante las dos últimas décadas no han sido pocas las investigaciones de estudios de caso sobre proyectos colaborativos entre escuelas y centros de arte que pretenden avanzar en las líneas que se acaban de describir. Las investigaciones realizadas en los últimos años al respecto de aprendizajes de la educación en los museo y centros de arte para las escuelas demuestran que los aprendizajes aumentan exponencialmente cuando a los alumnos se les presentan oportunidades de establecimiento de encadenamientos y conexiones entre la sala de arte y el aula, algo que va más allá de la visita y el taller de arte en el museo desconectado y puntual de su proceso educativo. Es esencial que las experiencias generadas en el espacio del museo sean traídas nuevamente a la memoria, comentadas, discutidas y evaluadas en la “sala del aula” o en caso contrario, su valor intrínseco de la visita se pierde (Fróis, 2008, p. 71). En esta línea y de acuerdo con Amaral (entrevistada por Soto, 2015, p. 282) el museo no debe aceptar tener el papel de ofrecer “píldoras”, “caramelos”, cosa que muchas veces la escuela espera de los museos (p. 282) y a las maestras se les ha de demandar que busquen provocar el enlace de lo vivido con las obras y con los contenidos del centro de arte con la confección de significados en conexión con ciertos contenidos curriculares.

Por otra parte, las propuestas e indicaciones de las investigaciones en torno al trabajo colaborativo interinstitucional para la mejora de la función educativa giran alrededor del establecimiento de vínculos permanentes y eficientes entre los colegios y los docentes del centro de arte a través como se ha señalado, de proyectos educativos (Huerta, 2011).

Se trata de cambiar el paradigma “atención clientelar”, “servicio” de la relación centro de arte y museo y caminar hacia una “colaboración” educativa de complementariedad e igualdad, en el que se puede dar un desenvolvimiento articulado entre el trabajo del colegio y del museo. Se trata de una situación de “negociación” en la que las dos instituciones comparan sus respectivas culturas, sistemas y procesos de elaboración de conocimiento e identifican las metodologías de aprendizaje, las estrategias y herramientas para el aprendizaje (Fróis, 2008, p. 72).

Los proyectos colaborativos rompen con el modelo de visita puntual al museo estableciéndose unas relaciones más duraderas, sólidas y profundas entre los actores implicados en la articulación educativa. De acuerdo con Sobral (2016) estos proyectos permiten además abrirse a la generación de discursos propios del grupo y de los miembros de este que pueden ser distintos al oficial y pueden cuestionarlo. De estos proyectos colaborativos pueden emerger

nuevas formas de mediación y educación en las que la autoría de la obra de arte se deposite ya no solo en la relación entre educadoras y maestras sino en los educandos. Al respecto se han realizado estudios en torno a los modos de relación existente entre los jóvenes y los museos de arte contemporáneo mediados por la escuela y se ha observado que estos reclaman prácticas más participativas que las que tradicionalmente ofrecen las escuelas y los museos a la que en ocasiones tachan de aburridas. A través de estudios de caso se ha comprobado que si a los jóvenes se les da un espacio participativo y de autoría en la relación con el museo, se fomenta la creación de propuestas de trabajo y acción alternativas a los macrorrelatos provenientes de los museos y de las escuelas tradicionales que perpetúa el orden social (Sobral, 2016) y los propios alumnos pueden dirigir propuesta de trabajo que ayudan a construir un aprendizaje dotado de sentido.

Como se viene argumentando, las tres instituciones aquí nombradas están llamadas a la complementariedad en virtud de la responsabilidad que tienen en el desarrollo de cada una de sus especificidades:

La universidad, los museos y las escuelas forman parte de una misma ecuación, son interdependientes. Las escuelas, cada vez más, deben convertirse en observatorios activos o museos, eco-museos culturales, de los lugares, y comprender, como dijo Milton Santos, el geógrafo brasileño, el lugar como el espacio vivido, practicado, habitado. La escuela forma parte del contexto vivido, practicado, habitado, y así hay que comprender su papel político, social, como un equipamiento, un instrumento de educación permanente” (Amaral entrevistada por Soto, 2015, p. 282).

Finalmente se ha de señalar que en estos años se ha tomado conciencia de que las iniciativas colaborativas interinstitucionales realizadas se han basado en una experiencia de relación “entre personas más que entre instituciones” (Franco entrevistada por Soto, 2015, p. 285). La idea de las protagonistas de estas colaboraciones es que la experiencia fraguada a lo largo de los años por relaciones de amistad y por relaciones de afinidad en la creencia de lo que el arte es y en la formación del profesorado se extienda, se consolide y cuaje de modo que puedan ser asumidas por las propias instituciones y conseguir que las propuestas que han funcionado tengan continuidad (Agra y Franco entrevistadas por Soto, 2015, p.284-285).

#### **3.7.4. Modos de colaboración interinstitucional y con otras entidades**

La explicación general y sociológica a los impulsos y resistencias actuales en torno a las formas de colaboracionismo la ofrece M. Falcón investigador y profesor en Arte, Diseño, Sociología y Educación e Investigación de la Université Rene Descartes de La Sorbonne. Para Falcón nos encontramos en una etapa “discreta” de vinculación con lo heterogéneo, en la que no existen modelos, y no hay un modo de apreciación, sino que hay “ricos balbucesos” que generan

opciones de estar juntos de modos que no conocíamos (Falcón entrevistado por Soto, 2015, p. 287). En sociología, explica, los cambios se cuentan por tres etapas: secretos, discreto, e instaurado. Para el profesor nos encontramos en un pasado que es la etapa de los secretos y comenzamos una etapa de lo discreto. Las instituciones escuela, centro de arte y universidad son descendientes de la modernidad que se ha encargado de separar y dividir. Ha separado el conocimiento por disciplinas, fragmenta el conocimiento, y hoy es necesario una nueva sensibilidad que comience a invitar a ligar lo desligado. En el mundo profesional, como en todo ámbito de conocimiento, tienen que comenzar a generarse viajes interdisciplinares.

A continuación, proponemos cuatro agrupaciones de formas colaborativas interinstitucionales (Y también con otras entidades) que se han ido configurando en estas dos últimas décadas alcanzando distintos grados de complementariedad.

Para agrupar las formas colaborativas y sus implicaciones en el campo de la mediación de arte entre las instituciones Escuela-Centro de Arte o Escuela-Centro de Arte-Universidad, hemos encontrado la referencia de la propuesta de los seis modelos de colaboración entre Centro de Arte y Escuela que Liu presenta en 1999 (citado por Chen, 2007). Sus modelos van de *una comunicación solamente formal entre el museo y la escuela, en el que la escuela utiliza al museo para realizar una visita a las exposiciones como forma de trabajar la educación artística donde el museo no realiza ningún tipo de intervención* (modelo 1) a una colaboración entre ambas instituciones con una tercera y con una comunicación más fluida que la del modelo 1 (modelo 6- *Interviene la colaboración de un tercer agente. A partir de éste, se construye la colaboración entre el centro educativo y el museo*). Dentro del eje “la escuela usa al centro de arte para la educación artística” el resto de modelos (del 2 al 5) se definen por el grado de aportación a dicho fin de cada una de las instituciones y sus grados de interrelación.

En todo caso, el panorama actual relacional que pretendemos abarcar aquí es distinto al de Liu ya que directamente partimos de la implicación de una tercera institución, la universidad, así como de otras entidades no institucionales. Este modo solo lo contempla el modelo 6 de Liu (el resto solo atiende a relaciones entre escuela y museo): El centro de arte *interviene la colaboración de un tercer agente. A partir de éste, se construye la colaboración entre el centro educativo y el museo*. También porque algunos modos son escasos por no decir inexistentes como el modelo 1 (al que acabamos de hacer referencia arriba) o el modelo 4 *El centro educativo invita a participar en el museo de sus proyectos educativos, con colaboración de ambos. En este caso es liderado por el profesorado*. Desconocemos escuelas en España que ofrezcan propuestas de acción y formación pedagógica a los equipos educativos, comisarios y a otros agentes profesionales del centro de arte. aunque bien es una situación ideal. Por lo general, tal como venimos denunciando, los y las maestras de escuela no se reconocen lo suficientemente empoderadas como para poder compartir sabiduría y conocimiento pedagógico en las instalaciones y aulas de sus centros que pueda servir a los expertos y especialista del centro de



arte (Huerta, 2011). En este sentido suelen ser los grupos universitarios de educación acostumbrados a visitar y a prácticas y estancias en centros escolares quienes a través de cursos, jornadas y talleres pretenden visibilizar el potencial en complementariedad pedagógica que el profesorado de escuela puede suponer para la mediación de la obra de arte y el estudiantado.

Desde el punto de vista de la mediación del arte y la educación artística del panorama actual identificamos cuatro modos de colaboración interinstitucional y de otras entidades que hemos bautizado bien en llamar mutualista, cooperativa institucional, cooperativa instituyente y de rol en hibridación. Se ha de señalar que estos cuatro modos colaborativos pueden convivir en un mismo centro de arte. Estos nos sirven para dar cuenta de los problemas, los alcances y los retos que presentan las diferentes relaciones institucionales implicadas los trabajos de mediación del arte así como para situarnos en el tipo de relación interinstitucional en el que se inscriben las prácticas de mediación de cada colectivo, de cada mediador o mediadora.

### **Modo mutualista**

En el mundo animal el mutualismo, a diferencia del parasitismo o del comensalismo, es una forma de interacción en la que las dos partes implicadas obtienen algún tipo de beneficio. A diferencia de la relación simbiótica, la mutualista no crea nuevos organismo y los individuos y las especies mantienen su independencia e individualidad. El paralelismo de esta interacción en la relación interinstitucional para la mediación de arte la vemos en la establecida por “la visita puntual” o la “experiencia única” (Trigo en Soto, 2015) que los centros de arte ofrecen al centro escolar. Se trata de la práctica más extendida de museos y centros de arte. En esta fórmula los roles están bien marcados: el centro de arte ofrece visitas a los escolares, el centro escolar acepta la visita y va al centro de arte, y la universidad forma a educadores y mediadores del centro de arte, investiga en educación artística y media entre centro de arte y escuela. Esta forma colaborativa la definimos como “mutualista” por establecerse una relación en la que cada una de las partes se ven beneficiadas sin alterar ninguna de sus estructuras. La relación que se establece entre Centro de Arte y Escuela es vertical. La materialización de esta relación se haya como decimos, en la experiencia única o visitas guías o dialógicas y talleres que ofertan los centros de arte para escolares, pero también, y como propuesta más reciente actualmente en auge, en residencias de artistas en escuelas que proporcionan muchos centros de arte. Por otro lado, la preparación y ofrecimiento de “paquetes de recursos didácticos” por parte del centro de arte para las maestras y maestros de grupos escolares es también de una relación colaborativa mutualista entre centro de arte y escuela que en este caso incluye el modelo 3 de Liu: *El museo invita a participar al profesorado, ofreciendo actividades y proyectos con la colaboración de ambos*. En este caso el proyecto educativo es liderado por el museo. Se trata de propuestas de trabajo diseñadas por el equipo de educadores del centro de arte a realizar por el alumnado del centro escolar tanto antes, como después (y también al margen, es decir, independientemente) de la visita a la exposición y al taller del centro de arte. Si lo vemos desde

el punto de vista político-económico, se trata de una relación mutualista en la que el centro de arte recibe del centro escolar “una cuota de participación” de un número de visitantes y el centro escolar cree cubrir su “ración de educación artística” que no necesariamente ha de trabajar en clase (Eça y Reis, 2008, p.175). De nuevo, se trata de una relación en la que ambas partes salen beneficiadas y ocurre un intercambio sin que éste implique una búsqueda de fin común.

Este modo se encuentra dentro del discurso afirmativo, reproductivo del centro de arte y mantiene las relaciones verticales, paternalistas y jerarquizantes de su propia inercia tanto *ad intra* (mediadoras con otros trabajadores del centro de arte) y como *ad extra* (mediadoras y maestras) de la institución. Las relaciones entre maestras y mediadoras que se han descrito arriba son el resultado de estos modos de colaboración.

### **Modo cooperativo institucional**

El segundo modo de colaboración interinstitucional, el cooperativo institucional, surge de relaciones de correspondencia y horizontalidad de iniciativas particulares de profesoras de la facultad de Educación, de mediadoras y educadoras del centro de arte y de maestras y/o directoras de escuela. En este caso el beneficio entre las partes pasa por modificaciones, transformaciones o generaciones de nuevas formas de las organizaciones participantes que ven afectadas sus modos de proceder que pueden devenir en cambios estructurales de la institución. Este modo colaborativo incluye el modelo 5 de Liu: *El centro educativo y museo trabajan conjuntamente, el centro de enseñanza utiliza el museo como recurso comunitario de la ciudad*. Los niveles de influencia en cada tipo de relación cooperativa institucional establecida son muy diversos.

Realidades como *Cuaderno del Paseante* de la Universidad de Santiago de Compostela, el Centro de Arte Contemporáneo de la misma ciudad y del grupo Paseantes iniciados en 2003 con M. J. Agra, C. Franco y C Trigo; *Espei Híbrid y Zona Baixa* de la Universidad de Lleida y del Centre d'Art La Panera iniciados también en ese mismo año y continuados en la actualidad con L. Vicens, H. Ayuso, R. Sanjuan y G. Picazo y G. Jové y su equipo de investigación; y *Ser de Huevos* de Escuela 2 y la Universitat de València en 2007 con M. D. Soto González y A. Siurana; entre otras, son referentes pioneros en este tipo de colaboración.

En 20015 se toaba conciencia de que las iniciativas colaborativas interinstitucionales realizadas se habían basado en una experiencia de relación “entre personas más que entre instituciones” (Franco entrevistada por Soto, 2015, p. 285). La idea de las protagonistas de estas colaboraciones es que la experiencia fraguada a lo largo de los años por relaciones de amistad y por relaciones de afinidad en la creencia de lo que el arte es y en la formación del profesorado se extendiera, se consolidara y cuajara de modo que puedan ser asumidas por las propias

instituciones y así conseguir que las propuestas que han funcionado tengan continuidad (Agra y Franco entrevistadas por Soto, 2015, p.284-285). Al respecto el modo de colaboración cooperativo instituyente que se describe a continuación busca, en entre otros objetivos, a ser respuesta a esta llamada.

Por las afinidades con este modo de colaboración en las prácticas de mediación que se desarrollan y analizan para esta investigación, vemos necesario desarrollar sus características de un modo más amplio. Estas se describen en un apartado posterior, tras la presentación del resto de modos de colaboración interinstitucionales.

### **Modo cooperativo instituyente**

La tercera forma de colaboración, el cooperativo instituyente, la identificamos a partir del

trabajo en red que nace de agrupaciones de autónomos o colectivos de artistas, trabajadores sociales, activistas, educadoras, profesores y profesoras de facultades de Bellas Artes y de Educación, así como de educadoras y jefas de departamento de educación de museos-centros. Estas agrupaciones y colectivos que reciben diversos nombres según matices como el de Pedagogías Colectivas (PC), Prácticas Culturales y/o Artísticas Colaborativas (PCAC) o Prácticas Artísticas Socialmente Comprometidas (con sus siglas en inglés, SEA) (Rodrigo, 2011; Rodrigo & Collados, 2015a; Rodrigo, S.F., Redes educativas y museos; Rodrigo, S.F., Escuelas como espacios de conflicto; Sola, 2019), realizan prácticas artísticas cruzadas con lo social y lo educativo, y se sitúan entre el arte y la educación, el arte y el activismo, el arte y la acción social y comunitaria.

El nombre de este modo hace referencia al artículo *El complejo educativo. Políticas de mediación y culturales en Cataluña. Redes instituyentes* del colectivo transductores (Rodrigo y Añó & Soria, 2015). El *Instituyente* es lo distinto, el cambio que supone una variación crítica sobre lo establecido. Lo instituyente es el conjunto de fuerzas productoras de nuevas ideas y valores. Para algunos sociólogos lo instituyente es lo que crea las significaciones imaginarias, aquello que crea el cosmos social. Lo instituido (la instituciones) se orienta hacia sí mismo y necesita de lo instituyente para no fosilizarse, y lo instituyente necesita instituirse en algún momento. Lo que permanece eternamente en proceso instituyente no es generativo, se dispersa, se disipa.

Afectadas por el giro educativo del arte estas colectividades no representan a ninguna de las instituciones escuela, centro de arte o universidad y a la vez se hayan intensamente vinculadas a ellas y a otras entidades, organizaciones y colectivos de la sociedad. Se trata de colectivos y plataformas que no tiene como fin establecer modelos definidos que sirvan bien a la oposición bien a la silenciación de otros modos relacionales institucionales sino que se tratan de mantener una *forma orgánica* de relación entre agentes sociales, artistas de todo disciplina (arquitectos, urbanistas, artistas plásticos, diseñadores, artistas de arte y naturaleza, etc..) que van generando

trabajo artístico-educativo-social en función de las necesidades concretas que demande el contexto desde el que se realizan los proyectos (Rodrigo & Collados, 2015b).

Investigaciones de las prácticas de estos colectivos y agrupaciones demuestran que lo suyo devienen en prácticas instituyentes en la medida en que abren otras posibilidades de analizar la colaboración y operatividad de las instituciones culturales cuando estas plantean trabajar y generar relaciones con proyectos autónomos, colectivos o experimentales de educación <sup>58</sup>. Como la anterior, también busca generar formas de relación más horizontales entre los colaboradores por lo que es crítica con las dinámicas institucionales que mantienen las jerarquías profesionales y estructuras verticales. Como hemos señalado, se trata de una forma de colaboración que aspira provocar cambios estructurales en las instituciones (Rodrigo, Añó, & Soria, 2015).

Dentro de las plataformas de colectivos de estas prácticas colaborativas destacamos como colectivo pionero a nivel internacional el *Área de Mediación Comunitaria* de la Fundación de Mediación Museos de la Ciudad de Quito<sup>59</sup>. Este ha colaborado en la difusión de las conceptualizaciones de las metodologías de mediación crítica, deconstructiva, transformativa y feminista de las prácticas de la Documenta 12 coordinadas por C. Mörsch. El *Área de Mediación comunitaria* comienza en 2011 con el objetivo de establecer un programa transversal en los cinco espacios que integran la Fundación y reflexionar sobre el rol social del museo a partir del reconocimiento de las tensiones entre instituciones culturales y comunidades en el lugar físico en el que se encuentra cada centro de arte (Landkammer, 2015; Cevallos, 2015). Los agentes iniciaron el colectivo son maestras, antropólogos, expertos de educación popular, geógrafos, urbanistas y jornaleros agroecológicos, entre otros.

Algunos de los colectivos y plataformas destacadas comprometidas con las prácticas de intersección entre arte y educación, mediación y activismo social y comunitario en España son TRANSDUCTORES<sup>60</sup>, LAFUNDICIÓN<sup>61</sup> y LAS LINDES<sup>62</sup>. En cuanto a asociaciones de mediación cultural destacan AMECUM<sup>63</sup>, AVALEM<sup>64</sup>, AMUREM<sup>65</sup>, INTERMEDIAE<sup>66</sup>, TAULA y AMECSur. Los proyectos y programas B-MINCOME, *Cohabitar entre*, *Interfícies*, *Hezkuntza*, *Tabakalera* y *Mercado San Roque* del colectivo TRANSDUCTORES, son ejemplos de modos cooperativos instituyentes de mediación.

---

<sup>58</sup> <https://redesinstituyentes.wordpress.com/pedagogias-colectivas-y-practicas-instituyentes-2013/>

<sup>59</sup> <https://fundacionmuseosquito.gob.ec/tag/mediacion-comunitaria/> y <https://fundacionmuseosquito.gob.ec/mediacion-comunitaria/>

<sup>60</sup> <https://transductores.info/>

<sup>61</sup> <http://lafundicio.net/>

<sup>62</sup> <http://ca2m.org/es/las-lindes>

<sup>63</sup> <https://amecum.es/>

<sup>64</sup> <https://avalem.wordpress.com>

<sup>65</sup> <http://www.mediacioncultural.es>

<sup>66</sup> <https://www.intermediae.es/>

### Modo de rol en hibridación o comisariado pedagógico

Finalmente, podemos referirnos a una cuarta forma de colaboración entre Escuela, Centro de Arte y Universidad que se establece fundamentalmente no tanto por un cambio en la estructura relacional de estas entidades sino por una modificación, alteración o metamorfosis en algunos de los roles de sus participantes colaboradores. Se trata de un modo de relación de fines educativos-artísticos que nacen de profesionales de la educación desplazados a lo artístico y de comisarios desplazados a lo educativo y social que da como resultado *comisariados pedagógicos*, también llamados *educativos* o *creativos* (según el campo desde el que parta). Se trata de prácticas híbridas de arte-educación por parte de arte-educadores (Mesías-Lema, 2019) y comisariados desplazados a lo educativo (Coca, 2014).

La tarea comisarial como mediación artística tiene su origen en el entorno político, cultural e intelectual del giro del arte hacia la educación<sup>67</sup> de los años noventa, y antes desde la Nueva museología de los ochenta, desde el que el comisariado de las exposiciones empieza a no estar fundamentado en objetivo único de conservación y protección del patrimonio artístico cultural ni en la atención exclusiva al espectador experto en arte. En los últimos años, se han desarrollado propuestas artísticas motivadas por centros y museos desterritorializadas de su entorno tradicional, ubicándose exposiciones y realizándose eventos artísticos en otros lugares de la ciudad (centros comerciales, descampados en zonas periféricas (Morat, 2005).

Como en el modo anterior este se caracteriza por la aplicación de una metodología crítica y deconstructiva de las formas del sistema del comisariado y de la institución Centro de Arte, así como también de las formas del sistema Educativo actual y de la forma establecida de comprender la Educación Artística. Como los dos modos anteriores este, el de rol en hibridación, busca trabajar desde relaciones más horizontales tanto entre comisarios formados en arte y educadores como con los usuarios del museo-centro de arte.

Algunos ejemplos de este tipo de comisariado creativo o pedagógico son:

- *Espacio educativo, ¿espacio estimulante?* (2007), *Autopsia educativa* (2010) exposiciones comisariadas por los profesores de educación artística M.J. Agra y .M. Mesías-Lema realizadas en el Centro Galego de Arte Contemporáneo (CGAC) y desde la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, y por J.M. Mesías-Lema en el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) desde la Universidad de La coruña, respectivamente. O *Atmósferas para el cambio educativo* (2015) comisariada y por el mismo arteducador en Normal desde la misma universidad, respectivamente.

---

<sup>67</sup> El concepto del giro del arte se desarrolla en apartados posteriores de este capítulo.

- *Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món* (2019), una exposició del Museo Pedagógico de Castellón junto con la colaboración del Instituto d'Estudis Ilerdencs de la misma ciudad y la Fundació Pública de la diputación de Lleida, comisariada por los profesores de pedagogía G. Jové y de Sociales Q. Bonastra de la universidad de Lleida.
- Todas las realizadas por el comisario educador P. Coca del Museo Patio Herreriano junto con J. S. Olivar de la Universidad de Valladolid.

### Cooperación institucional

Una cualidad común de los primeros proyectos colaborativos institucionales a los que nos referíamos en apartados anteriores, para la mediación de arte es que los departamentos educativos de los centros de arte implicados tienen el beneplácito de la dirección del centro de arte para desarrollar proyectos a medio y largo plazo con escuelas, otras entidades y colectivos, o bien directamente tal dirección es proactiva en la promoción del arte en la vida de las personas. Estos agentes directores o directoras del centro de arte apuestan por una educación seria y contemporáneo, es decir, compleja por hibridada con las cuestiones de la vida sin por ello tener que rechazar la realidad escolar actual y a la par sin dejar de ejercer la crítica con el sistema del arte y con el sistema escolar.

Tras haber revisado los trabajos de grupos de investigación de proyectos y prácticas de mediación de arte y educación artística interinstitucionales pioneros referentes, podemos apuntar algunas claves comunes:

1. Nacen de iniciativas particulares de profesionales de las instituciones implicadas cuyas ideas sobre arte, educación de arte, educación en centros de arte y sobre la idea de apreciación de los receptores del arte, confluyen, se vinculan y/o se complementan.
2. El concepto de lo artístico que tienen los agentes implicados está vinculado a su inserción en lo cultural “como algo que se relaciona con todos los ámbitos de la vida colectiva en una incesante dinámica de transmisión de significados” (Agirre y Arriaga, 2008, p. 112).
3. La concepción y meta de la educación y de los mismos es entendida como empoderamiento identitario del sujeto y como un instrumento para la construcción del juicio crítico (Agirre y Arriaga, 2008). Sus parámetros son generalmente constructivistas y/o deconstructivos de ideas preconcebidas, por lo que la educación se entiende como el proceso de construcción de aprendizajes y si se trata de mediación y formación de arte contemporáneo de las obras del museo, el proceso de aprendizaje se concibe como multidisciplinar (Jové et al., 2008).
4. El arte contemporáneo es visto por estos agentes profesores, directores y educadoras de museo y maestras como un activador de discursos, como un creador de públicos

receptores y movilizador de conexiones para el desarrollo del conocimiento a través de procesos de aprendizaje.

5. El museo es comprendido como “ágora pública” (Jové y Betrián, 2012, p. 312), como centro de actividad cultural, reflexión y diálogo de múltiples agentes en acción (estudiantes, educadoras, artistas, colectivos de la comunidad local y las mismas obras) y como centro de acciones extensibles a otros ámbitos físicos como el escolar, el universitario, el hospitalario, el comunitario vecinal, etc.
6. Las prácticas artístico-educativas que generan estos colectivos son inherentes al trabajo investigativo educativo artístico por lo que las metodologías que se usan suelen ser la investigación acción (Schön, 1992) y las basadas en artes (Viadel 2015; Viadel y Roldán, 2017).
7. En conjunto, estos agentes se adentran en un trabajo abierto que no parte de dinámicas y roles preestablecidos o al menos tratan de romperlos si no sirven al fin artístico, educativo, cultural y social que les une, por lo que las relaciones tienden a ser más horizontales a las establecidas, instituidas.
8. Generalmente la concepción de la educación formal, es decir, la universitaria y la escolar, de estos proyectos es comprendida desde la idea del curriculum “rizomático” (Jové et. Alt. 2008; Acaso 2011; Agra entrevistada en Soto 2015) . Este es aquel que no tiene preestablecido lo que va a ocurrir, no tiene un programa detallado previo (sí unos ejes base) de modo que las sesiones y el proceso docente va tomando, a modo de crecimiento rizomático, aquello que tiene a su abasto y le es nutriente para funcionar.
9. Por lo expuesto en el guion anterior estas formas colaborativas se inscriben desde el punto de vista de la función educativa en la teoría de la complejidad (Morin, 2001). Con respecto a la idea del trabajo en red las protagonistas de este trabajo cooperativo -la mayoría empezaron siendo mujeres- piensan que la complejidad del mundo actual ha obligado a crear nuevos modelos de trabajo en los que deben integrarse diferentes servicios y agentes, de manera queden integrados profesionales de diversos ámbitos creándose así redes interprofesionales; pero, a la par, son conscientes de que no existe una cultura de trabajo en red y que esta ha de irse creando sobre la marcha de la inexperiencia. Explican que es cierto que se dan ejemplos de prácticas que pretenden integrar distintos servicios pero a menudo se presentan carencias para implementar proyectos de relaciones e intereses específicos complejos (Jové et al., 2008, p.128) por lo que estos proyectos se forjan paso a paso y se construyen desde el marco conceptual de la teoría de la complejidad.
10. Uno de los referentes artísticos comunes de estos proyectos colaborativos es el situacionismo artístico extrapolado a la función educativa. La idea de la creación de situaciones se toma en la materia de procesos de aprendizaje artístico como inspiración y préstamos de nuevas formas de crear contextos o situaciones de aprendizaje no típicamente escolares o académicos (Jové, et al., 2008). Los proyectos educativos artísticos de estos colectivos se apropian de conceptos como la teoría de la deriva, el

andar sin sentido fijo por la ciudad, por el campus, la fábrica, el cementerio, el pueblo, y por todo espacio propenso a la generar de conocimientos inesperados. Se usan también la deriva inducida, la noción de mapas para perderse en los territorios, así como el concepto de psicogeografía (Agra, 2007).

11. Los proyectos de estos colectivos suelen entrar en una dinámica de apertura a la suma de otros agentes colaboradores y otras entidades, espacios, comunidades, profesionales de establecimientos locales como peluquerías (Silva y Jové, 2019) y personas particulares que puedan abrir nuevas perspectivas artístico educativas.

Además de los proyectos pioneros apuntados arriba, destacamos aquellos grupos que fueron referentes pioneros en investigación centrada en mediación y en las relaciones de colaboración interinstitucional desde la primera década de 2000:

GIMUPAI- En 2003 y en paralelo a la reestructuración del Museo Pedagógico de Arte Infantil de Madrid se conforma desde el departamento de didáctica de la expresión plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, el Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI) que fijó su práctica investigativa en las propuestas educativas para el Museo Pedagógico de Arte Infantil y para otros centros expositivos como han sido La Casa encendida, la Fundación ICO y Fundación telefónica.

MACEAC- Es el grupo de Museos de Arte Contemporáneo y Educación Artística Caleidoscópica o grupo MACEAC conformado en 2008 por investigadores que coincidieron en la asignatura Arte, educación e integración en museos de los cursos de doctorado del programa Aplicaciones del arte en la integración social: arteterapia y educación en la diversidad de la universidad de Valladolid.

EDARTE- Grupo de la Universidad de Navarra. Nace en 2008 con el propósito de dedicarse al estudio de aspectos relacionados con la educación artística especialmente de los ámbitos de educación no formal como museos y centros de arte. En ese año se inauguran dos centros de arte importantes en la ciudad de Navarra: la Fundación Museo Jorge Oteiza y el Centro de Arte Contemporáneo Huarte al tiempo que varias de las profesoras integrantes del grupo comienzan su actividad profesional trabajando como educadoras en diferentes museos del ámbito estatal e internacional, así como sus tesis doctorales en torno a temas relacionados con las prácticas de mediación cultural en museos y el centros de arte.

Actualmente se multiplican, aparecen y desaparecen grupos de investigación que estudian los resultados de prácticas colaborativos entre Universidad, Centro de Arte y Escuela para la mediación artística.







# Capítulo 4

## MEDIACIÓN ARTÍSTICA DESDE LOS CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL



Extracto de la fotonovela *Obras de arte y niñ@s de primaria* durante una sesión en el aula de 2º de Primaria 2019-20 de L'escola La Masía de Museos en Valencia, de la propuesta *Blancos-vacíos y proyecciones. Una transformación del aula* del proyecto de mediación *Arte Contemporáneo*.

## 4.1. Mediación artística desde los contextos de educación formal

Hasta aquí se ha desarrollado el asunto de la mediación artística desde el punto de vista del Centro de Arte como contexto y agente de mediación. Sin embargo, y como también se ha visto, el museo, sus agentes en general (directores, curadores, conservadores...) y sus mediadoras y mediadores en particular, no son los únicos promotores explícitos de la mediación. El estudio realizado por Álvarez-Rodríguez, Marfil-Carmona y Báez-García, (2019) en torno a las investigaciones de impacto sobre la formación en mediación y educación en los museos revelan que la mayor parte de las investigaciones de mediación artística o patrimonial en centros de arte se realiza en combinación con los contextos de formación académicos. El lugar en el que se albergan los objetos de mediación, las obras de arte, no puede eclipsar la realidad de que también son los agentes de los contextos de educación formal quienes vienen procurando una educación del arte basada en la relación con sus obras, especialmente con las del arte contemporáneo de los centros de arte. Este capítulo tiene por objetivo construir un marco que defina los tipos de mediación artística contemporáneos que nos podemos encontrar desde las prácticas de mediación que surgen de las facultades y las escuelas de Educación.

Para este fin hemos visto bien tomar como referencia la conceptualización que hiciera Helguera como director del equipo curatorial pedagógico de la icónica 9ª Bienal del Mercosur en Porto Alegre en torno a la mediación desde los contextos de los centros y ferias de arte. Recordamos que esta feria es considerada uno de los hitos del giro educativo en el mundo del arte. Helguera (2011a) reconoce tres grandes regiones que configuran el *campo expandido*<sup>68</sup> de la pedagogía y una *reterritorialización*<sup>69</sup> de sus áreas en los contextos señalados:

- La mediación dialógica.
- La transpedagogía o el arte como educación.
- El arte como forma de conocer el mundo.

Esta pedagogía contemporánea a diferencia de la tradicional reconoce:

- La realización creativa del acto de educar.
- La construcción colectiva de un ambiente artístico con obras de arte e ideas como construcción colectiva de conocimiento.
- El conocimiento sobre arte como herramienta para *comprender el mundo*, donde esta comprensión no está asegurada por el conocimiento de la obra como producto (fechas

---

<sup>68</sup> Con el término *expandido* Helguera se refiere al influyente ensayo de R. Krauss *Sculture in the Expanded Field* que articula la necesidad de una práctica artística que quiebre los parámetros expositivos convencionales (P. Helguera, 2011d, p. 558).

<sup>69</sup> Para Deleuze y Guattari (1988) el proceso de reterritorialización es el de la deconstrucción de un viejo orden por el establecimiento de otro nuevo. Helguera hace uso del término en el marco del campo de la pedagogía y del ámbito de las artes visuales.

de realización, técnica, contexto histórico, social, etc...) sino por una suerte de relación del participante con la obra (Helguera, 2011a, p. 159).

Tomando la perspectiva de los campos por los que el arte se expande en el mundo de la pedagogía según Helguera, hemos podido identificar, desde los contextos propios de la educación formal, tres formas paralelas contemporáneas de comprender y practicar la mediación artística y la vinculación del arte con la educación:

- La mediación dialógica.
- La transpedagógica que vincula la práctica artística y la educativa y viceversa.
- La *inter* y *transdisciplinaria* del arte para la generación de conocimiento y en este caso, conocimiento de tipo pedagógico.

Cada una de estas formas de entender la mediación se corresponde con una tradición distinta en cuanto a forma de comprender la educación del arte.

La mediación dialógica es según Helguera, la forma contemporánea que ha adoptado la línea tradicional de la educación de arte como interpretación de la obra. En el contexto que nos ocupa podemos apreciar que la educación de arte como interpretación de la obra se torna mediación dialógica cuando se entiende como experiencia estética pragmatista o mediación experiencia (Agirre, 2013, 2005; Arriaga 2011, 2010, 2009) y cuando lo es en base a una idea de la educación como mediación de la obra de arte contemporánea (Maset, 2005; Lidón, 2005).

La transpedagogía, por su parte, se sitúa como una otra manera –y la más reciente–, de entender la educación del arte. Desde esta comprensión, arte y educación conectan y se interrelacionan llegando a hibridarse. La transpedagogía queda identificada con el viraje educativo y social del arte (visto desde el campo de la práctica artística) o bien con el de la expansión de la pedagogía al campo del arte (visto desde la educación del arte en los museos, centros y ferias de arte). Desde uno y otro campo este desplazamiento se concreta en una práctica artística que incorpora activamente elementos de la pedagogía como, por ejemplo, objetivos pedagógicos, culturales y democráticos. Dentro del contexto que nos interesa, el de la educación formal de arte (el de la educación del arte en la escuela y la formación de educadoras y educadores desde la universidad), identificamos esta transpedagogía en las prácticas artísticas y docentes educativas de artistas profesores, también llamados *arte-educadores* o *a/r/tógrafo/as*.

Finalmente, el arte como forma de conocer el mundo se sitúa como comprensión del arte y de su educación no como disciplina sino como oportunidad *inter* y *transdisciplinaria* cuyo enfoque

original está motivado por la búsqueda de la generación de un arte heterónimo<sup>70</sup> (Jackson, 2011). La tradición del arte como conocimiento del mundo, viene de la tradición que llamamos de la educación a través del arte y tiene su origen en el pensamiento del arte de Friedrich Schiller (1759 - 1805) descrito en sus históricas *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795).

A continuación, se desarrollan estas tres formas de comprender y practicar la mediación de arte, la vinculación de la práctica artística y la docente-educativa, y la formación de arte para su enseñanza, dentro del contexto de la educación formal en las escuelas y en las facultades de educación, agrupadas en los siguientes apartados:

- 1- EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN DIALÓGICA
- 2- TRANSPEDAGOGÍA Y ARTE RELACIONAL EN LA ESCUELA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE PROFESORES O ARTISTAS QUE EDUCAN
- 3- EL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA LA INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD PEDAGÓGICA

## 4.2. Educación como mediación dialógica

Desde la tradición de la educación como interpretación de la obra de arte, y tal como se ha ido señalando en bloques anteriores, a principios del siglo actual, uno de los campos emergentes desde la enseñanza y formación de arte ha sido el de la educación artística desde la mediación de arte. Recordamos que a España vinieron de la mano de las propuestas de la educación artística como mediación de la obra de arte contemporáneo (Lidón, 2005b) y de la educación artística como experiencia estética (Agirre, 2005), ambas motivadas por la llamada pedagogía reconstructivista a través del arte (Efland, 2003; Barbosa, 2005). Este inicio de la comprensión de la educación como mediación desde la interpretación de la obra de arte se ha caracterizado por el reconocimiento, por una parte, de que la educación y el conocimiento del arte han de darse a través de una experiencia individual que ocurre en la subjetividad y en la dimensión identitaria de cada persona, y por otra, que la dicotomía entre educación artística y educación estética (o interpretativa de la obra de arte) o de la educación del arte como expresión y de la educación del arte como impresión (Eisner, 2012) es una definición reduccionista, parcial, incómoda y poco operativa para el conocimiento y la experiencia del arte. La pregunta fundamental de la educación artística como mediación es ¿de qué nos sirven las obras de arte si no las contemplamos ni entendemos?

---

<sup>70</sup> Para conocer más sobre el arte heterónimo y autónomo desde el contexto de las prácticas sociales y artísticas id el artículo de Shannon Jackson (2011) ¿Qué hay de "social" en la práctica social experimentos comparativos en performance, en la publicación de Helguera Pedagogía del arte expandido?

A continuación, identificamos y pasamos a describir tres características de la mediación basada en la educación como interpretación de la obra de arte desde su perspectiva más contemporánea:

- 1- El carácter subjetivador e individual del arte.
- 2- La recreación de procesos artísticos de las obras por el participante como modo de materialización de concomimientos no tanto como acto creativo.
- 3- El carácter dialógico de la mediación.

#### **4.2.1. El carácter subjetivador del arte**

La tarea de la educación artística tiene sentido si se adapta a las exigencias y necesidades del ciudadano al promover experiencias significativas formativas y comunicativas que se desarrollan en la adquisición del *habitus* cultural (Bourdieu). Y para que esto sea, es necesario que la acción educativa esté basada, según Lidón (2005) en la *percepción diferenciada* (2005a, p.356), la responsable de integrar percepción y sentimiento en un acto cognitivo. Si estamos de acuerdo con Valcárcel cuando afirma que “el arte solo tiene sentido cuando nos hace conscientes y responsables de una realidad personal normalmente a través del propio juego del arte” (citado por Jové 2017b), la *percepción diferenciada* se conforma como uno de los componentes fundamentales para la generación de una didáctica de la experiencia estética basada en la percepción, el conocimiento y la reelaboración personal.

De acuerdo con Piñero (2005), lo que aporta el tipo de conocimiento individual por subjetivo que es el conocimiento artístico a la educación artística, es un cambio de paradigma que convierte a la educación no en un instrumento para transmitir conocimientos sino en un ámbito en el que se construye un saber entre todos que no pierde los referentes objetivos (las obras y sus datos) ni las aportaciones subjetivas (los participantes intérpretes) (Piñero, 2005, p.42).

Al darse la vinculación obra y vida, se da también la del individuo con la sociedad:

La constructiva y la creatividad de la percepción estética posibilita la trascendencia de la perspectiva subjetiva y crea un aperturismo para captar “lo otro” es decir, para ver realidades ajenas con una cierta distancia y diferenciación. Esta es la base de toda transformación social (Lidón, 2005c, p.179).

#### **4.2.2. Interpretación y práctica artística**

Tal como se señaló en bloques anteriores, la propuesta de la educación artística en base a la experiencia estética contingente pragmatista procura la superación de la dicotomía de la experiencia artística y la estética entendidas respectivamente, como la práctica de la creación



de arte y la práctica de recepción de las obras. La disección que se constata entre cómo formar creadores y cómo formar espectadores en el campo de la educación artística es para Piñeiro (2005) igual al abismo de incomunicación que se abre entre el artista y el espectador del arte contemporáneo, abismo en el que para el autor se sitúa lo nuclear de la obra.

El argumento de Piñeiro (2005) en favor de la promoción de la práctica artística para la interpretación de la obra de arte contemporáneo está en la propia forma de ser del arte. Este tiene la peculiaridad de estar formado por aspectos intelectuales y sensoriales, así como en conceptuales y prácticos. La conjunción de conceptos y destrezas supone empeñarse en buscar un sentido de la realidad y a la vez la posibilidad de interactuar en esa realidad mediante la adopción de determinados comportamientos y de la creación de determinados objetos. Según el profesor, el arte ofrece ideas y, con su práctica, y con el fruto de las destrezas aplicadas, ofrece actitudes, y con estas, a su vez, valores. Por tanto, la interpretación y mediación de la obra de arte supone ajustar significados y también apuntar sentidos a partir de esa conjunción entre habilidades, destrezas, conceptos y valores. Desde estas ideas se hace preciso entonces aprender a usar el lenguaje del arte, porque hacer arte o hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida, puesto que el lenguaje y el arte son fenómenos de la vida misma, y esto lo es al margen de que uno acabe siendo artista profesional, literato o especialista en lingüística.

Desde esta perspectiva, algunos mediadores como R. Burnham y E. Kai-Kee (2011) entienden que para que el participante conecte con la obra este ha de tener la oportunidad de experiencia creativa y, por tanto, se han de generar dispositivos que de alguna manera recreen la experiencia del artista en la práctica de creación de obra pero ya no tanto, o no solo, en el usos de sus materiales y técnicas sino en el de sus propósitos conceptuales.

### **4.2.3. El carácter dialógico de la mediación del arte**

El valor de la realidad subjetivadora del hecho artístico que se ha señalado arriba, y con este, el de las particularidades del participante, vienen invitando, desde hace más de una década, a un cambio en el perfil del agente educador del arte y a un proceso de la mediación de la obra de arte en el centro de arte que ha ido de la visita guiada y el soliloquio a la mediación activa práctica-artística (como se acaba de desarrollar en el apartado anterior) y a un proceso dialógico.

Las obras de los artistas plantean cuestiones serias, que no son otras que la de los temas que también le conciernen a los propios participantes y que demandan una toma de posición por su parte, también cuando es participante de la mediación. Y para que un participante de una mediación tome una posición a partir de la obra, la mediación no puede ser más que dialógica e inductiva. Y es aquí, en esta praxis dialógica donde el agente responsable de la relación entre arte y participante ha de poner todas sus habilidades y destrezas cognitivas, empáticas y

persuasivas en juego creativo si es que quiere ganar la partida de la consecución de una experiencia real entre participante y obra.

La mediadora, el mediador, establecerá diálogos con los participantes para tomar su pulso en cuanto para la generación de nuevas narraciones personales con la obra. Antes de esto y para esto, se ha de partir de la honesta realidad de que el participante va a partir de una experiencia previa con las obras de arte reduccionista. La mayor parte de las veces las primeras preguntas de los participantes apuntan a un tipo de respuesta que reduce el potencial experiencial y de significación de la obra. En estos casos, la labor de gestión de la conversación del mediador es crucial para provocar un cambio de dirección de las preguntas y romper, o al menos astillar, algunos prejuicios (Helguera, 2011e).

Uno de los juicios previos más predominantes entre los participantes de contextos educativos nace de la creencia de que la obra tiene un solo significado válido y global que aporta un sentido sólido y final (Helguera, 2011e; Burnham & Kai-Kee, 2011). Preguntas como *explícame, por favor, la historia de esta obra, ¿esto qué significa? o ¿cuál fue la intención del autor?*, son preguntas que la persona mediadora debe tratar de gestionar para posibilitar la apertura a la idea de que la obra tiene múltiples y contingentes significados (Helguera, 2011e, Burnham & Kai-Kee, 2011).

Hay que considerar la dificultad de gestionar este tipo de preguntas como para tomarlas prestadas y usarlas para sacar a luz de sus propios protagonistas, las falsas creencias que va a afectar a sus reacciones sentimentales, afectivas y cognitivas. De acuerdo a Helguera:

...la activación de un grupo a través de la conversación es una tarea en extremo difícil que requiere práctica y destreza; y sin embargo, el ignorar la necesidad de diálogo equivale a negar el potencial de reflexión y conocimiento individual (2011e, p. 155).

Por esto vemos necesario detenernos en una de las situaciones que pueden y suelen darse en estos casos: uno de los reduccionismos que más tentación puede provocar al agente mediador es funcionar como si creyese que una obra puede ser explicada. La tendencia a explicar es para el mediador una forma de sucumbir a una empatía de primer nivel con el participante para complacerle y acabar rápidamente con esa incomodidad que percibe en él cuando de formas directas o indirectas, este le va dando cuenta de un sentimiento de vergüenza por sentir que debería saber lo que la obra que tiene delante significa, y que el no saberlo está revelando su ignorancia y también su indignación por sentir, aunque no sea su voluntad, que el autor de la obra y todos los agentes de la institución en la que se alberga, incluido la mediadora o mediador, están jugando a confundirle o a mofarse de él. La habilidad dialógica es crucial en estos casos para emplear recursos narrativos direccionados a mostrar la complejidad de la obra en vez de simplificarla contestando directamente lo que el participante quiere oír que no acabaría por aportar novedad, ni provocar aprendizaje significativo (Burnham & Kai-Kee, 2011 página 209)

sino un descanso superficial y huía rápida del agente mediador que vive la situación embarazosa. La persona mediadora a través de la gestión de la conversación y del carácter narrativo de la mediación misma, habrá de buscar aquellos vericuetos en los que, partiendo del amplio conocimiento y comprensión que tiene de las obras que media, inspiren e incentiven a los participantes una apropiación de estas por su parte y *un soñar un poco con ellas* que vuelva efectivamente reales las posibilidades de las obras (Burnham & Kai-Kee, 2011, p.209). En este sentido, y de acuerdo con los mediadores referenciados, mediar “requiere flexibilidad, equilibrio entre el deseo de compartir un conocimiento adquirido arduamente y la apertura para las interpretaciones que vienen de lugares completamente nuevos” lo que hace que mediar sea un arte complicado que requiera “una preparación, conocimiento y planteamientos formidables” (2011, p. 220).

Al respecto, no parece que sea en vano que la formadora de mediadores A. Parsa escriba acerca de *El cultivo de un estado del espíritu del mediador* cuyos ingredientes necesarios se definen por *la abertura al imperativo de la abertura* (2011, p.221-225), la consciencia de la fuente personal de los participantes, la valoración del aprendizaje del mediador, la conexión de las narrativas que surgen y el cultivo de la paciencia.

### **4.3. Transpedagogía y arte relacional en la escuela: artistas que enseñan, educadores que generan arte**

El término transpedagogía es acuñado por Helguera en 2011 para señalar, agrupar y comprender aquellas prácticas artísticas que llamó Arte Socialmente Comprometido (Society engagement art, SEA) que incorporan elementos y objetivos de la pedagogía:

Varios años después, se sugirió que ese campo expandido, “reterritorializado”, del arte tuviera un carácter social, en el cual la pedagogía ocupara un lugar central como instrumento de comunicación, reflexión y, en los términos de Paulo Freire, concientización (P. Helguera, 2011d, p. 558).

Nos encontramos en la identificación y comienzo de la conceptualización del desplazamiento o giro del arte a la educación y a lo social.

El término fue pensado a partir de la necesidad de determinar un denominador común para el trabajo de artistas que huían de las definiciones en torno al arte participativo y se movían en un ámbito generalmente fuera de cualquier estructura académica o institucional (Helguera, 2011a, p. 158). Las prácticas de estos artistas mostraban tendencias comunes como la de eludir la referencia explícita a la producción de arte u “obra” como “producto” y la de evitar hacer

alusiones tanto al papel moderno del artista (como visionario iluminado) como al de su versión posmoderna (el artista como ser crítico y autoconsciente). Procuraban una construcción de artista como un individuo cuya peculiaridad era la de trabajar con la sociedad *con profesionalismo* distante en consecuencia, a las formas de hacer arte centradas y construidas esencialmente a partir de la personalidad del artista (Helguera, 2011c, p. 181) y que se colocaba en una relación directa con comunidades específicas a través de trabajos que fomentaban el diálogo con un interés social (C. Alba entrevistada por Helguera, 2011b, p.163).

La pregunta al respecto en el campo del arte en la escuela y en la mediación para adultos, futuros educadores, que planteamos en este punto para construir este marco teórico es la que sigue:

¿Existe un tipo de transpedagogía en el contexto del arte en la escuela y en la formación de arte para personas que no van a ser artistas? Esta pregunta queda reforzada cuando observamos que podemos dar cuenta de los orígenes de un arte preocupado por lo pedagógico en colectivos y figuras por todos conocidas como La Bauhaus y J. Beuys entre otros tantos —tal como se ha venido explicando en apartados de capítulos anteriores en torno al giro educativo— pero ¿qué hay de los educadores que tienden a lo artístico o de los artistas que trabajan como profesores en el enclave de la enseñanza básica y secundaria? Nuestra respuesta es que en el contexto de la enseñanza formal de arte y de las prácticas artísticas nos resulta transpedagógico el trabajo de aquellos artistas que son también profesores o, dicho a la inversa, de profesores que también son artistas.

Si bien es cierto que los artistas y profesores a los que nos referimos no se hallan fuera de la institución, sino que por el contrario trabajan desde el ámbito de lo educativo formal, desde las escuelas y universidades, no es menos cierto que lo hacen desde metodologías críticas y transformativas y del carácter *outsiders* al que nos hemos referido en capítulos y apartados anteriores. Además, huelga apostillar que los artistas de arte comprometido a los que se refiere Helguera, si bien se mueven desde una actitud instituyente (Soria, 2018, 2016; Rodrigo 215b), no huyen precisamente de lo institucional sino que buscan erosionar y transformar la institución mientras se vinculan a los circuitos del arte comunitario, dialógico, participativo, colaborativo, etc...promocionado y apoyado tantas veces y cada vez más, por los centros, bienales y ferias de arte, es decir, por la institución, generando vínculos con la escuela y su educación formal. Podríamos decir entonces que la transpedagogía de unos y otros se mueve *ad intra* y *ad extra* de la institución buscando fines transformativos comunes.

Tras la aclaración indicamos que los próximos apartados buscan aportar ejemplos de artistas profesores del ámbito de la educación y la formación de educadores para enmarcar una pedagogía artística como forma de transpedagogía. A la transpedagogía motivada desde los centros escolares y universitarios de grados de Educación podemos llamarla también de arte relacional educativo. Se trataría de las prácticas de arte relacional desde el campo de la

educación, desde el contexto educativo de las aulas o del espacio físico desde el que trabaje el grupo-clase. La idea de un arte como espacio abierto en la producción cultural, como modelo para otras formas de vida, y la idea de una experiencia colectiva y socializadora de arte son aspectos de la estética relacional de Bourriaud (Helguera, 2011b, p.178) que bien podemos observar en las podemos ver en contextos docentes a partir de metodologías pedagógicas y artísticas de algunos artistas educadores.

Pensamos que esta transpedagogía, este arte relacional o este arte de artistas educadores desde los contextos formales educativos del arte tiene sus antecedentes en los *artistas profesores* de los años 20 a 40 en Europa y EEUU, en los artistas *talleristas* de las escuelas Reggio Emilia en el norte de Italia de los años 70, en artistas reconocidos como tales con una comprometida labor pedagógica como Bruno Munari desde los años 30 hasta finales de siglo pasado, y con la idea de la *Artistry* o la docencia creativa de Eisner a principios de siglo. A la explicación de estos antecedentes dedicaremos el apartado siguiente.

Sin embargo, no será hasta poco antes del comienzo de nuestro milenio se conceptualicen las ideas contemporáneas a cerca del Artista Profesor o de la comunidad de a /r/tógrafo. En bloques anteriores, como los del planteamiento y el marco metodológico de este trabajo, nos hemos referido y hemos descrito la figura contemporánea del a/r/tógrafo como personalidad híbrida y mestiza entre las identidades del artista, del educador y del investigador que comienzan a conceptualizarse a principios de siglo en la facultad de Educación y Cultura Visual de la Universidad de Columbia, de Canadá. Sin embargo, el a/r/tógrafo no es el único foco de atención hacia la personalidad que aúna inquietudes y contradicciones docentes y artísticas: en Inglaterra, antes de comienzos del nuevo milenio, se perfilaba ya el modelo del Artist Teacher para definir un modelo de profesor y artista con esta característica. A estas ideas actuales del artista profesor dedicaremos los apartados 4.3.2. y 4.3.3.

Posteriormente se describirán algunos ejemplos referentes de artistas profesores o profesores inclinados a la práctica artista que enmarcan la práctica educativa artista o artístico educativa de la investigadora de este trabajo.

### **4.3.1. Antecedentes del artista profesor contemporáneo**

#### **Los *artistas profesores*. Años 20-40**

Si rastreamos pistas de artistas educadores antes de las conceptualizaciones contemporáneas conocidas, detectamos movimientos de artistas preocupados por la educación entre los años 20 a 40 en Europa y EEUU. Artistas como Fran Cizek, Marion Richardson, Florence Cane, Natalie Cole, Victor D'Amico o Peppino Mangravite contribuyeron al desarrollo del método de enseñanza artística autoexpresionista creativa (Efland, 2003). Este método daba cuerpo, desde

la enseñanza básica del arte, a la corriente expresiva de la enseñanza en general, una de las tres líneas de la educación progresista del periodo de entreguerras junto con el movimiento científico y el de la corriente reconstruccionista de la educación. Estos artistas profesores comulgaban y contribuyeron al desarrollo de la llamada educación centrada en el niño (Rugg y Ann Shumaker, 1928 citados en Efland, 2003, p. 286), una educación artística impartida por artistas profesores.

Este pensamiento de la educación estaba cruzado en estos artistas profesores, con una atención especial a la producción plástica y gráfica infantil que no había tenido lugar hasta el momento. Los artistas de vanguardia habían enseñado a poner en valor de forma evidente el llamado arte primitivo: el arte de otras culturas y el de los niños. Estos profesores artistas fueron los primeros en ver en las producciones gráficas creativas de los niños un valor intrínseco como para hablar de un *arte infantil* o del *niño como artista*. Para estos profesores y profesoras artistas el niño es un artista con el deseo innato de expresarse, deseo obstaculizado por los métodos formales de enseñanza propios de los adultos. Su tarea entonces consistiría en procurar otros métodos centrados en esa capacidad natural del niño. Por otra parte, sostenían que un buen profesor de arte debía ser un individuo de una elevada sensibilidad por lo que el educador había de ser también artista:

(...) creo que es absolutamente imposible que alguien que no sea un artista consiga enseñar arte. El profesor de arte hecho por encargo depende de métodos estandarizados más que de su propia sensibilidad. Nadie que no sea un artista posee la delicada intuición necesaria para reconocer aquello que otra persona está tratando de expresar (Mangravite, 1932 citado por Efland, 2003, p.294).

El vienés Fran Cizek (1865-1946) junto a sus colegas de la secesión vienesa, desarrollaron la idea de crear un nuevo tipo de educación artística basada en este arte infantil y en un talante pedagógico no intervencionista. La educación en el arte infantil se llegó a incorporar como materia en la Escuela de Artes y Oficios de Viena de 1904 en la que Cizek trabajó hasta su retiro en 1938.

Se ha de aclarar que la corriente autoexpresiva del arte se suele identificar con el trabajo en la práctica artística a través de técnicas procesuales del arte que encuentran su germen en los procesos y conceptos del arte abstracto americano. Estas nada tienen que ver con lo que los primeros artistas profesores proponían; y es que, en este punto, hay que dejar muy claro que mientras que en el campo de las Bellas Artes era indudable que el expresionismo abstracto se había convertido desde los años 40 en el estilo artístico dominante en Estados Unidos, las prácticas escolares históricamente, raramente y se han inspirado en las tendencias del arte



De izquierda a derecha: Franz Cizek trabajando con sus hijos en la Clase de Arte Juvenil; Bordado de lana de la clase de arte juvenil de Cizek. diseñado por un niño de 10 años, cosido por una niña de 14 años. Fuentes: ambas fotografías de Wilhelm Viola (1938) en *Arte infantil* y Franz Cizek. © 1936, Cruz Roja Juvenil de Austria.<sup>71</sup>

contemporáneo (Efland, 2003)<sup>72</sup>. Por otra parte, se ha de aclarar también que por mucho que estos artistas profesores liberaran a los niños del arte que se enseñaba en las escuelas convencionales, todos influían sobre la obra de sus alumnos con sus propias preferencias e indicaciones. Así por ejemplo dice Efland (2003) de las prácticas de Cizek: “sabía cuál era el aspecto que debía tener el arte infantil, y sabía cómo conseguir que los niños lo produjeran” (p. 292). Sin embargo, el mismo autor señala que:

(...) sería un error negarle sus méritos, ya que la libertad es un término relativo, y en comparación con los estándares vigentes en su tiempo de las escuelas vienesas, la suya era una pedagogía relativamente libre (Efland, 2003, p. 294).

El desarrollo de los estudios sobre el arte infantil centrado en el estudio de sus características formales como estilo propio que iniciara Cizek, fue derivando en estudios del arte infantil en términos de desarrollo, especialmente a partir de las teorías de Lowenfeld de los años 40-60.

<sup>71</sup> Para más información véase <http://meredithsabbatical.blogspot.com/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>

<sup>72</sup>Una de las razones históricas de esta falta de contacto entre el arte contemporáneo de cada momento y la educación artística escolar está en la injusta —por desigual— concepción de la formación artística que se diseñó e implementó en las escuelas Normales de finales del siglo XIX (primeras academias de arte para estudiantes que no iban a ser artistas) y en comparación con la que ya se venía implementando tradicionalmente en las academias de artes para artistas; dos tradiciones de la educación artística de las que según Mörsch (2015) y Efland (2003), educación del arte en escuelas y educación del arte en facultades de Bellas Artes, son herederas. Los fines y las metodologías de la educación artística de las primeras, dirigidas al proletariado, y la de los niños/as, estaban basadas en el método científico y sus fines era industriales, de artes aplicadas. Las clases de arte para artistas, sin embargo, seguían impartándose por hombres blancos, artistas, desde metodologías de libertad creativa subjetiva. Recordemos que la tendencia de la concepción del Arte que sea construido a lo largo de su historia es de carácter elitista, por lo que la distinción aludida, entendemos que se haya y se explica bajo esta cobertura.

Estas teorías basadas en la creación plástica como desarrollo evolutivo (creativo, motor, conceptual espacial-temporal, corporal, etc.) por etapas, permitía pensar que un profesor educador no tenía que ser necesariamente artista. Si el profesor o profesora contaba con un conocimiento mínimo de arte, si sabía cómo motivar a los niños, y si tenía las expectativas razonables sobre lo que estos eran capaces de hacer en cada etapa de su desarrollo, podía dar clases de educación artística.

No fue hasta finales de los años 60 cuando en un pueblo de Italia se incorporó como profesional necesario en la escuela a un artista, y se volvió a valorar en el contexto educativo la figura del artista profesor.

### **Talleristas: artistas en la escuela**

La tallerista<sup>73</sup> es la artista o profesional formado en artes que trabajó en coordinación con las pedagogas y maestras de los centros infantiles de las escuelas Reggio Emilia del norte de Italia desde finales de los años 60, hoy extendidas por todo el mundo. La introducción de un artista en cada una de las escuelas públicas del municipio italiano Reggio Emilia de finales de los años 60, fue una decisión revolucionaria que inauguró una nueva forma de comprender la escuela y los procesos de aprendizaje en comparación con las ideas al uso y con la tradición pedagógica del momento (Vecchi, 2013)<sup>74</sup>.

Desde el comienzo la pedagogía de las escuelas reggianas trató de romper los límites de la pedagogía tradicional e interpretar constantemente el mundo contemporáneo. Para lo cual buscaba y se apoyaba en referencias culturales internacionales e interdisciplinarias, no solo pedagógicas<sup>75</sup>. Las escuelas de Reggio Emilia tuvieron la oportunidad de contar con la colaboración de Loris Malaguzzi (1920-1994) desde sus precarios inicios hasta la muerte del

---

<sup>73</sup> Aunque la funcionaria tallerista puede ser hombre o mujer, hasta el momento, la gran mayoría de las talleristas que han pasado por las escuelas Reggio Emilia desde su conformación, han sido mujeres. Con el afán de reflejar con realismo esta realidad usamos el término en femenino como neutro, fórmula que tomamos de la tallerista Vea Vecchi cuando escribe sobre esta figura (Vecchi, 2013, p. 38).

<sup>74</sup> La figura de la tallerista hay que verla en el contexto de la emergencia y desarrollo de las escuelas de la localidad del norte de Italia y su nacimiento en el coraje, convencimiento y entusiasmo de unos pocos campesinos y mujeres viudas de la guerra que en 1945 y desde una gran precariedad, venden los materiales abandonados por el ejército alemán (caballos, un tanque y un camión) para financiar y autogestionar una escuela para los hijos e hijas del pueblo. Tras mucho empeño, adversidades y progresos, la escuela continuó en marcha reproduciéndose también en las zonas periféricas de Reggio. Nueve años después, en 1954, pasó a estar gestionada por la administración municipal.

<sup>75</sup> Los referentes teóricos, filosóficos fueron en los años 50: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Bovet, Ferrière y Dewey; posteriormente: Decroly, Gramsci, Freinet, Wallon, Cleparéde, Marenko, Erikson, Piaget, Wertheimer, Vigotski, Bruner, Freire, Fromm, Bronfenbrenner, Maslow, Rogers y Hawkins. Más tarde en los años 80: Carr, Gardner, Kagan, Shaffer, Kaye, Bateson, Morin, Prigogine, von Foerster, Varela y Edelman. Popper, Bachelard, Lorenz, Bronowsky, Wittgenstein, Meisemberg, Arnheim y Grombrich. A parte de todos estos autores y sus teorías, vieron a necesidad de estudiar y conocer a otros autores, artista teorías y concepciones según se desarrollaban los proyectos pedagógicos. Además, se unieron a lo largo del tiempo personalidades como Gianni Rodari, creador de gramática y cuentos infantiles, y Bruno Ciari, uno de los mejores y más apasionados pedagogos infantiles del momento y no faltaron convenciones con autores de las grandes aportaciones de cada momento como Gardner en la presentación de su libro sobre las inteligencias múltiples.



pedagogo. Él fue el *alma mater* de las escuelas Reggio, quien vislumbró la necesidad de incorporar un artista a la vida y el trabajo de la escuela y definió, procuró y defendió a ultranza la figura profesional del tallerista.

Para Loris Malaguzzi (1920-1994) los niños y niñas tienen capacidad de asombro porque no dan el mundo por supuesto y esto es justo lo que hace un artista, no dar nada por sentado. De esta forma, la tallerista en la escuela se convierte en una *profesional de la maravilla* que junto con las pedagogas propone proyectos donde la realidad a trabajar y sobre todo sus procesos no están predeterminados y son imprevisibles (Hoyuelos, 2013, p. 14). Así, la tallerista de Reggio está en la escuela para cumplir una función específica: *fastidiar a cada una de las maestras* (Hoyuelos citando a Malaguzzi, 2013, p. 27) y ser una *excitadora cultural* (Vecchi, 2013, p. 196). La artista en la escuela está para ofrecer a las maestras otras posibles interpretaciones de su trabajo con los niños y niñas, otro *puó darsi*, para desvelar nuevas formas posibles de mirar y hacer (Hoyuelos, 2013, p. 27). Y esto solo puede acontecer viniendo de alguien que no es especialista en pedagogía, pero sí conocedor del arte y de su experiencia tantas veces rompedora. La existencia de la tallerista pretende ser un aval para el mantenimiento de una experiencia educativa fresca e imaginativa, una ayuda para “no dejarse engañar por las rutinas y los excesos de esquematización” (Malaguzzi, 1972 citado por Hoyuelos 2013, p. 27).

#### Tallerista y el lenguaje estético unido al aprendizaje

La existencia de las talleristas viene motivada por una *pregunta-hipótesis irreverente* en el terreno de la escuela y la educación: “la de pensar y plantearse hasta qué punto la atención prestada a las cualidades expresivas y a la dimensión estética de todas las disciplinas puede contribuir a dar al conocimiento una dimensión más plena y humana” (Vecchi, 2013, p. 70).

De modo que la figura de la tallerista emerge como profesional que estimula el papel de los lenguajes de tipo poéticos y expresivos, sobre todo los visuales, y que pudieran ayudar a entrelazar y hacer conexiones con el resto de los lenguajes o disciplinas. Es en este punto donde la dimensión estética adquiere un valor clave para el desarrollo de aprendizajes y por lo que se acabará afirmando que el trabajo de las talleristas en colaboración con las maestras está en el corazón del aprendizaje.

Por un lado, el sentido estético es un sentido connatural a nuestra especie que se extiende con facilidad a los distintos campos del saber y que invade transversalmente distintas disciplinas. Y esto es posible porque provoca un proceso de empatía capaz de poner en relación al yo con las cosas y a las cosas entre ellas. Esta *vibración estética*, es decir, esta empatía, simpatía, placer, o capacidad de seducción (Vecchi, 2013, p.58) puede convertirse en activadora de aprendizajes al alimentar unos tipos de conocimiento que no se basan únicamente en la información sino en la creación de conexiones de cosas que pueden estar alejadas entre sí. Final y sintéticamente, si el

aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse como un importante activador de aprendizaje.

Con todo, lo que hace el pensamiento pedagógico constructivista reggiano es poner un activador de aprendizajes en la escuela: un artista que puede ayudar a generar entrelazamientos y conexiones desde cuyas bases las maestras pueden trabajar (Vecchi, 2013)

### Hipótesis como proyectos de talleristas y maestras

La artista tallerista se reúne y trabaja codo a codo con las pedagogas y maestras para proyectar que no programar (Vecchi, 2013), propuestas pedagógicas e inventar las formas más adecuadas para el análisis y la documentación de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Proyectar en Reggio implica tomar la propuesta pedagógica una y otra vez para someterla a modificaciones y cambios de dirección a medida que se desarrolla el trabajo con los niños. Estos proyectos tienen un enfoque global y flexible y parten, por un lado, de una hipótesis inicial sobre el trabajo en el aula, y por otra, de la formación continua del profesorado y de las relaciones con las familias. Se trata de un proceso de abordaje curricular parecido a otros que se han venido llamando *curriculum emergente* o *curriculum integrado* (Dalhlgren y Moss, 2013, p. 39).

En los desarrollos del proyecto las elecciones que van marcando los rumbos a seguir sobre la marcha tienen como premisa “no traicionar el pensamiento de los niños ni la naturaleza del tema sobre el que están trabajando” (Vecchi, 2013, p. 189). Desde el punto de vista de un paralelismo con el proceso artístico esta es la parte que más arte, creatividad, perspicacia, rigor y simbiosis con el material (el proceso de aprendizaje del niño o niña) se requiere por parte de las maestras. En síntesis, las talleristas junto con las pedagogas tratan de trascender los materiales y las técnicas para detenerse y observar los procesos de empatía y las intensas relaciones que esta provoca en pro de aprendizaje no programados, inesperados.

La convivencia entre tallerista y maestras en el día a día queda muy bien representada desde la arquitectura y la disposición de los espacios de trabajo en la escuela. Existe un taller por cada dos aulas que están unidas al primero por dos puertas. Así que el taller es un anexo al aula ordinaria al que se accede de forma fluida y en donde el trabajo y sus protagonistas de cada una de las aulas pueden coincidir con los de la otra. Además, sus paredes generalmente acristaladas, transparentes, permiten la sensación de un solo espacio diáfano en donde el trabajo de una parte y otra se contaminan visualmente. Si bien es cierto que esta *arquitectura transparente* la observamos hoy en la mayoría de locales profesionales que dan al exterior, hacía nuestras calles no lo hacen en el interior y menos especialmente, en el interior de las aulas y despachos de facultades y escuelas.



La ventana del taller de la escuela comunal de la infancia Diana. Fuente: Vea Vecchi, 2013.

Una imagen que ilustra muy bien el cuerpo que toman los proyectos desarrollados por las pedagogas, las talleristas y los niños y niñas es la que trasladó la que fuera alcaldesa de Reggio Emilia durante diez años, A. Spaggiari, cuando visitó una de las escuelas. La alcaldesa se sorprendió cuando vio un pequeño grupo de niños y niñas de 5 años que estaban examinando una cebolla: unos dibujaban su forma, otros pintaban su olor, otros trataban de reproducir sonidos para representarlos y otros se encontraban con las cocineras en la cocina partiendo cebolla en pequeños trozos para añadirlas a la ensalada. En ese momento la maestra le recordaba a la alcaldesa que pocos años antes las maestras, talleristas y los niños y niñas habían trabajado en una especie de *estriptis* de una cebolla despojándola de sus capas una a una para pegar después esas finas capas en el cristal de una ventana que quedaban transformadas en un montón de alas de mariposas a través de las cuales pasaba la luz (Vecchi, 2013, p.153).

Además del trabajo desde la proyección conjunta tallerista-pedagogas de las propuestas pedagógicas, una de las características identitarias de las aportaciones de la tallerista en las escuelas Reggio que ha afectado a las formas posteriores de la enseñanza en general y del arte en particular es la del valor de la Documentación pedagógica que ha sido desarrollado en el marco metodológico de esta investigación, al que remitimos.

#### La tallerista y el taller hoy

La labor de las talleristas en las escuelas Reggio Emilia no fue fácil de mantener a lo largo de los años de existencia como puesto de trabajo público. El grado de los resultados cualitativos en la

educación de los niños y en el desarrollo cultural de la localidad que aporta una tallerista en la escuela se puede medir, paradójicamente, en una proporción similar al grado de dificultad para su justificación a las administraciones municipales. A lo largo de la historia de las escuelas Reggio las administraciones públicas han tendido a reducir la figura de una artista en la escuela, especialmente en tiempos de precariedad. La apuesta por una artista como agentes imprescindibles en la escuela no ha sido (ni es) del todo comprendida como para no darle un valor solo adyacente por parte de las administraciones<sup>76</sup>.

Desde el inicio del trabajo de las artistas en las escuelas democráticas Reggio se han sucedido tres generaciones de talleristas. Actualmente, las talleristas trabajan por mantener el *espíritu primero* y expandir la cultura del taller más allá del enclave de la escuela. Hoy son conscientes del riesgo del taller en convertirse en una técnica banal, un ambiente de perfil esteticista sin profundidad y nos advierten del uso de la Documentación Pedagógica en una técnica finalista que puede olvidar su uso como transformación de la práctica educativa y afán investigador. Al mismo tiempo se prevé “la dilatación de las demarcaciones del taller más allá de los contextos educativos específicos y artísticos para utilizarlo como denominación de origen de una cultura que privilegia aspectos importantes para toda la sociedad” (Vecchi, 2013, p. 277). Se trata de dar a conocer el taller como *carga fecunda innovadora o encima productora de creatividad* expandiéndolo también fuera de las instituciones escolares que trabajan en un territorio más amplio. Su objetivo es el de divulgar una cultura *atenta a la calidad de los procesos* que contrasta con un tipo de cultura de usar y tirar (Vecchi, 2013, p.276-277).

### **Bruno Munari. El artista que enseñaba a jugar con el arte**

Es de sobra conocido en el campo de la historia de las artes –además de ya mencionado en este trabajo– la labor pedagógica de la escuela de la Bauhaus y décadas más tarde, en los años 60, la del artista Josep Beuys. Sin embargo, las atenciones a los aprendizajes del arte y las artes aplicadas lo son, en estos referentes, para un aprendiz y público adulto. Lo que hoy se entiende por artista profesor habría de buscarse, más bien, en figuras de artistas desafortunadamente, menos reconocidas por su labor pedagógico como el milanés Bruno Munari (1907-1998).

Adentrarse en la polifacética figura de Munari exige explorar en la lecturas de tan diversos campos como los de del arte, el diseño gráfico, el industrial, el de muebles y juguetes así como el de su didáctica y ética. Pero también en los terrenos de la literatura infantil, la pedagogía del arte y hasta los del cine, las matemáticas y la geometría<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> La cuestión de fondo de esta realidad habría que de ser estudiada por lo generalizada que está: en el contexto español actual la obligatoriedad de la especialización de maestras en artes lleva años suspendida.

<sup>77</sup> No nos extenderemos en este apartado en las dos últimas facetas de Munari. Por tanto, solo apuntar en este pie de página, el estudio de las posibilidades factuales de la curva de Peano del matemático Giuseppe Peano (1858-1932) que Munari realizó en 1974.

Por el trabajo desde esta pluralidad de áreas de conocimiento y de acción a Munari se le ha definido como protagonista del arte y del diseño industrial y gráfico del siglo XX (Eslava, 2017), diseñador y pedagogo prominente (Campos & Moya, 2014), autoridad indiscutible en el campo del diseño (de la Calle, 1975); también como un científico artista o un artista científico del campo de la arquitectura y del diseño de muebles (Eslava, 2017), como autor de las aportaciones más importantes a la literatura infantil desde el campo de las artes (Campagnaro, 2019), y quien sienta las bases del álbum ilustrado más modernas y rompedoras que poseemos en la historia de la literatura infantil (Benzanilla, 2009). Además, se le describe también como pionero en series de televisión de enseñanza de las artes y de laboratorios de arte desde galerías de arte (Artinconi, 2019).

### Juego, centralidad en el usuario y rigor en los planteamientos

Con todo, nos atrevemos a apuntar que son tres los factores o leitmotivs que hacen posible que todo aquello que nace de las manos, la mente y sensibilidad de Munari, por muy distintos campos de los que provengan y fines hacia los que vayan, nos parezca que pertenecen a un mismo mundo bien equilibrado, acrisolado, aunado; y que todas las múltiples facetas del artista diseñador educador nos resulten de una emergencia natural por hiladas y dotadas todas ellas de un sentido único de una tan inevitable y comprensible propulsión a tantos campos de aplicación y creación. Estos motivos recurrentes en toda producción de Munari pensamos que son:

- 1- El sentido de los juegos y del humor.
- 2- El sentido ético social (que le vale para poner en el centro al usuario).
- 3- El rigor y la creatividad a la hora de materializar sus ideas.



*Máquinas inútiles* (1933)

A continuación tratemos de argumentar la afirmación con ejemplos.

El trabajo artístico de B. Munari reivindicó desde sus inicios el juego y la libertad de experimentar. Su dadaísmo, más que futurismo (Cador, 2012) es ligero, lúdico, riguroso en lo formal y en la ejecución técnica para dar valor precisamente a lo casual y a lo inútil (Cirotti, 2003).

Así sus *Máquinas inútiles* de 1933 y las obras que sus compañeros llamaron *Juguetitos de Munari* 1958 son algunos de los muchos ejemplos que dan cuenta de esto. Pero también lo es su *Museo imaginario* de objetos fantásticos sobre la base de fragmentos de residuos, que crea jugando con su hijo. También se incluye aquí las *esculturas-libro plegables*, que muestran la capacidad del artista para identificar lo obvio, lo cotidiano y despegarse de él utilizando todos los estímulos que la realidad le ofrece (Cirotti, 2003). Se tratan de cartones plegables para llevar en la maleta cuando uno se va de viaje y están preparados para ser desplegados y hacer más rica la habitación del hotel hasta que se deshagan, se tiren y se sustituyan por otras.

Además del juego y del humor, la atención al usuario como participante del producto es atendida también, en los ejemplos hasta ahora descritos. Esta centralidad en el usuario para la configuración de sus obras, artefactos y productos se observa en realidad, en todas las demás. Así, su Movimiento de Arte Concreto italiano fue fundado para desmitificar la sacralidad del arte atribuida hasta el momento, y pasar a otorgar al espectador la capacidad de inventar, interpretar la obra. Por su parte, los juguetes de los años 40 y 50 fueron diseñados desde la idea del *non finito* (Baggio, 2014) de Munari. Esta implicaba la creación a la atención de los usos y formas infinitas por parte del usuario del juguete. Con esta idea se ideó el señalado *Mono Zizi* y el resto de personajes posteriores. Se trataba de un muñeco construido con un nuevo material, la goma espuma, al que Munari junto al pedagogo Belgrado quisieron dotar de un nuevo uso industrial al ver su adecuación para el empleo por los niños. Para poder dotarlo de un uso *non finito*, a este nuevo y plástico material se le reforzó con hilo de cobre para que se pudiera mover y buscar formas y posiciones diferentes, además de mantenerse algo más rígido .

El sello de la centralidad del usuario ya estaba impreso en la obra *Tavola tattile* de 1943 realizada con Marinetti, una obra para ser tocada. Para Cador (2012) la obra es un antecedente de los *Prelibri* y *Libri Illegible*. Con estos, a través de estímulos táctiles y visuales, "puso al alcance de pequeños iletrados su primer libro e hizo de esta experiencia algo memorable" (Cirotti, 2003, p. 7). Por su parte, los *Libri Illegibili* se presentan desnudos, sin una sola grafía, listos para ser contruidos, destruidos y reconstruidos por el niño no lector, listos para darles la vuelta. De modo que estos libros de artista, —y ahí residirá su humor— son de un uso impertinente e imprudente (Bezanlla, 2009; Cador, 2012). Pero al humor, y a este uso del destinatario se unirá además la rigurosidad en el diseño, la limpieza técnica y el equilibrio y la calidad entre lo comunicativo, lo estético y lo educativo visual que hacen que los objetos-libros "entren el arte



De izquierda a derecha: agujeros y líneas negras irregulares como en las pinturas rupestres del tercer tramo del Libro *Nella notte buia* ilustrado por Bruno Munari (1956) – Fuente: © 2016 Bruno Munari. Todos los derechos reservados a Maurizio Corraini Srl, Mantua. (Campangaro, 2019); Libro *illeggibile* (1953).

en la casa, la escuela y la biblioteca” (Pissard-Mirabel, 1999), por tanto, sea una forma en sí misma de divulgar el arte, ampliando sus espacios y sus usuarios.

Este sentido social y de atención al periodo de la infancia de estas obras de arte para niños es el mismo que motivan las series televisivas y los talleres en museos e institutos de primaria que dirigió. Munari lo tenía claro: la mejora de la sociedad solo podía generarse yendo a la raíz del problema, yendo a la niñez y los primeros años de vida de la sociedad. Su conciencia sobre, cómo ya desde la guardería, condicionamos y menoscabamos nuestras capacidades de creación, impulsó a Munari a construir un sólido enfoque pedagógico para que los niños de escuelas, de museos de todo el mundo y televidentes tuvieran la oportunidad de jugar con el arte (Baggio, 2014<sup>78</sup>). La idea de generar estos talleres fue promovida por el galerista Russoli de la pinacoteca de arte de Brera en 1977 que pretendía diseñar un *museo viviente* en el que el arte *volviera a la vida* como herramienta de comunicación de masas y no solo como archivo y conservatorio de obras de arte (Baggio, 2014). En los laboratorios de arte de los niños jugaban con las reglas y las técnicas del arte pudiendo liberar su propia capacidad expresiva<sup>79</sup>.

Fue también desde un compromiso social similar –no del mismo modo compartido por sus colegas artistas de vanguardia–, que se definió así mismo como un operador cultural que si hacía descubrimientos había de comunicárselos a los demás y no tanto *llevárselos a la tumba* tal como hacen “algunos artistas con sus secretos” (Baggio, 2014). Esta fue la perspectiva desde la que

<sup>78</sup> Baggio (2014) describe el contenido de una entrevista de Rosa María Rinaldi a Bruno Munari publicada en la revista *Domus*.

<sup>79</sup> Video de un Laboratorio de Beba Restelli <https://youtu.be/MKvh1mAcLjw>



Fotografías extractos de videos de los laboratorios de Bruno Munari con Beba Restelli Fuente: Video de un Laboratorio de Beba Restelli <https://youtu.be/MKvh1mAcLjw>.

escribió los libros de didáctica de diseño gráfico e industrial. Para Munari se trataba de enseñar un método propio de diseño que podía dar mucho fruto. Munari daba valor al método en la medida en que su uso implicaba desarrollar más la creatividad y por tanto, la personalidad (Munari, 1977, p. 18 citado por Articoni, 2019, p.609). En estos libros de enseñanza del diseño, como en sus obras de arte y su literatura infantil, Munari pretendió establecer un diálogo directo con el usuario y se sirvió de la ironía para mantener su atención.

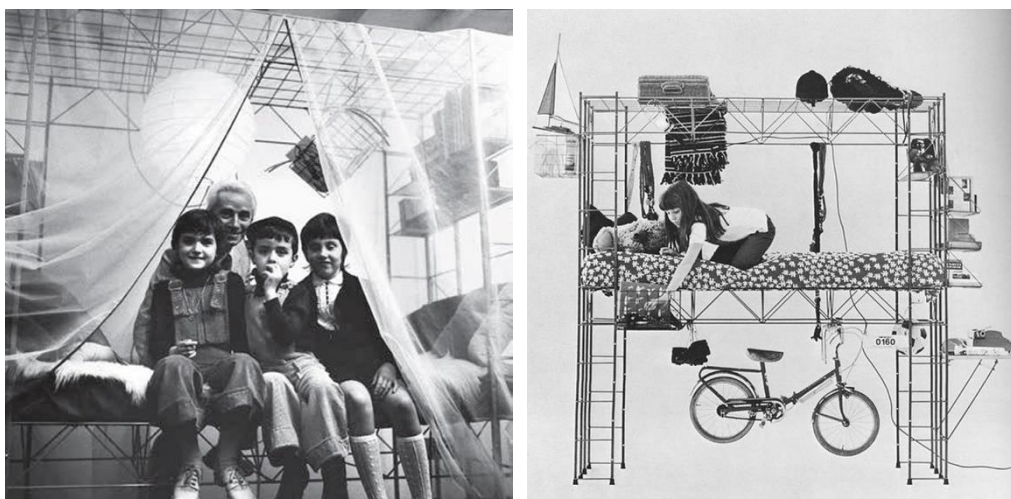
Un icono del hermanamiento entre la invocación a lo lúdico, la consideración del usuario como centro y sentido último del objeto y la rigurosidad en su configuración en el diseño estructural sin que le reste rasgo alguno de sentido poético atribuido a esta misma estructura, es *Abitácolo* (1971).

Se trata de una obra arquitectónica de diseño doméstico que da respuesta a la pregunta sobre qué necesita un niño de ocho años. La respuesta verbal es: autonomía, y artefactual, un *Abitácolo*. Este es una cama-libro (*libro-letto*) (Campos y Moya, 2012), o bien una placenta (Eslava, 2017) “hecha de acero plastificado reducido a lo esencial” (Eslava, 2017, p.106 citando a Munari) planificada para que su habitante propietario medite, lea, fantasee, escuché su música amada, etc... y en el que la construcción y su mecánica sea el propio objeto.

Aun con esto último, en *Abitácolo* la tecnicidad, es decir, la lógica, la claridad, austeridad y objetividad ajustadísimas del diseño, pasan a un segundo plano ante la capacidad lírica que se le ha atribuido. Su forma y uso han sugerido expresiones tan poéticas para su definición como “una burbuja protectora cuya sustancia sería el aire”, “un gran objeto sin sombra” donde “ el polvo no sabe dónde posarse” o “un microcosmos que habitar” (Eslava, 2017, pp. 105-106).

La contemporaneidad de este lugar donde el niño puede habitar un espacio propio, su mundo y microcosmos sin salir de su habitación de casa, dentro del territorio doméstico, está en haber generado un soporte como *obra abierta*, necesariamente incompleta, que apela activamente a la imaginación de lo real mediante el trazado de infinitas constelaciones producidas por su usuario-niño (Eslava, 2017). Por eso *Abitácolo* tiene un sentido además de lo anteriormente





Fotografías de la cama *Abitácolo* (1971) y del diseño de la misma.

descrito, pedagógico: Munari contribuye a hacer visible una cultura de la infancia. Concibe y nos enseña una visión del niño a la que no estamos acostumbrados a tener de los muebles e instrumentos que le envuelven que hemos ido fabricándolo: la del niño pequeño como un individuo completo, pleno en derechos y con necesidades reales. Tomamos así conciencia de un nuevo campo de experimentación (Eslava, 2017).

Un operario visual cultural, un *outsider* o un artista que atiende a la infancia

¿Qué visión podemos tener de Bruno Munari desde el punto de vista de los antecedentes de lo que hoy llamamos Artista Profesor?

Para algunos investigadores como Campagnolo (2019) la figura del artista hay que verla como operario visual que se convierte en asesor empresarial gracias al boom económico tras la posguerra, y que contribuye a un renacimiento industrial italiano. En este sentido Munari, junto con Fontana, dominaron la escena del arte en Italia entre especialmente en las décadas de los años 60 y 70 (Campagnolo, 2019).

Por otra parte, explica Articoni que Munari fue “un actor sublime y testigo de como el arte siempre ha sido intolerante con las fronteras, las restricciones, las preconcepciones...” pero que, sin embargo, no fue tomado siempre en serio debido a que jugaba con niños (2019, p.618). En una ocasión Munari comentó: “E uno che gioca o lavora con i bambini, in una società come questa, rischia di essere bollato a vita come uno stravagante”<sup>80</sup> (Sica, 1998, citado por Articoni,

---

<sup>80</sup> “quien juega o trabaja con niños, en una sociedad como esta, se arriesga a ser marcado de por vida como un extravagante”.

2019, p.618). Explicó como por las dos grandes acciones que habían articulado su vida, la de experimentar y la de educar, siempre había sido definido como un jugador –debido a la experimentación considerada inútil por superficial– y no como un artista –por la didáctica– (Munari, in Caramel, Caroli, Fagiolo, 1978, p. 72, citado por Articoni, 2019, p. 609).

Definitivamente, y volviendo a la cuestión anterior de la falta de reconocimiento en la historia del arte de figuras como las de B. Munari como artista pedagogo, intuimos que probablemente esta falta estriba no tanto en su aportación a las artes desde el futurismo, el dadaísmo, el surrealismo o el Movimiento de Arte Concreto, tampoco porque una de sus inclinaciones como enseñante lo fuera hacia el estudiantado universitario del campo del diseño gráfico e industrial, sino que lo fuera también y de una forma bien pública e intensa, en atención a un público infantil.

Actualmente, parece que la figura de Bruno Munari se está reconociendo más que nunca. En mayo de 2022 se realiza la primera exposición en España de la obra de Bruno Munari en la Fundación Juan March de Madrid, que han definido al artista como *Diseñador outsider* (Rivera, 2022) y en septiembre de este mismo año la exposición Bruno Munari se expone en el Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (MACA) en colaboración con esta última fundación.

### **La Artistry de Elliot Eisner**

Uno de los grandes referentes de los últimos tiempos en educación, formación e investigación en artes, pero también, en educación e investigación en general *desde* las artes es Elliot W. Eisner (1933-2014). Su trabajo como profesor e investigador en la Universidad de Stanford desde 1965 abrió paso a un papel de las artes en educación y en investigación no solo serio sino también, enriquecedor para todas las áreas educativas e investigativas. Algo necesario cuando las artes por tradición venían —y vienen— siendo mal tratadas en estos campos, bien por una reducción de su concepto, por un desprestigio histórico tradicional hacía lo que no son las ciencias exactas.

Sin embargo, en pocas biografías se reseña de Eisner el hecho de que no fuera la educativa su carrera primera, sino su formación en la práctica artística. En el prólogo de su lúcido libro *The Arts and the creation of Mind* publicado en 2002, el profesor explica en primera persona como las artes plásticas le habían *salvado* del fracaso escolar y como sus estudios posteriores lo fueron en arte, en la escuela de artes de Chicago primero, y en el instituto de diseño del instituto de tecnología de Illinois, después. Fue tras estos estudios cuando comenzaría a enseñar en centros públicos de Chicago y en el Laboratory School de la Universidad del mismo estado desde la que se doctoró en educación en 1962. El profesor reconocería en el prólogo citado, cómo gran parte de lo que había conceptualizado sobre arte en educación, sobre docencia creativa, a lo largo de su vida se fundamentaba en esta experiencia anterior como pintor y enseñante de arte.

Es desde esta experiencia y bagaje en la práctica artística y educativa que el artista profesor pudiera idear el concepto de la *Artistry* que se describe en el artículo *Artistry in education* de 2003 en el que recogía sus ideas expuestas un año del libro arriba señalado en el capítulo 8, *Lo que la educación aprende de las artes*. La *Artistry* (la *artimetría* o *artisticimetría* en castellano) es el conjunto de cualidades y pensamientos que emanan del trabajo de los artistas extrapolables a otras áreas de conocimiento, a otras acciones como por ejemplo a la praxis docente. Estas cualidades permitirían medir el arte aplicado en algún asunto u objeto, en este caso en educación.

Para Eisner la misión primaria de la educación general es formar artistas pero no necesariamente en el sentido de artistas especialistas en arte. Tal como pretendían las cartas de Schiller sobre la educación del arte de las personas (*La educación estética del hombre*), la misión de la educación estaría en formar a personas con cualidades y formas de pensamiento propias de los procesos de trabajo de los y las artistas. La *Artistry* se sitúa entonces como el conjunto de pensamiento y cualidades que ayudarían a los docentes a mejorar su enseñanza al dotarla de tales cualidades haciendo de su forma de enseñar una docencia creativa generadora de unos aprendizajes y unos conocimientos necesarios para la sociedad: la medición de lo artístico en la educación no vendría gratuitamente ni por capricho sino como un marco en el que podría inscribirse una docencia que astillaría el pensamiento dominante de las políticas educativas y remediaría los daños que ocasionan a los niños y por ende a la sociedad al tender a estandarizar y a homogeneizar los procesos de escolarización.

*Qué puede aprender la educación de las artes* es la pregunta clave de Eisner para definir las formas de su *Artistry*. La enunciación de sus respuestas se hayan en el valor de: la posibilidad de haber más de una pregunta y más de una solución a un solo problema, la manera de conformar algo, la imaginación y la sensibilidad, las relaciones entre partes de un todo, las satisfacciones intrínsecas, las formas de representación de la comprensión distintas a los medios del lenguaje literal, el lenguaje y del cuantificativo, las matemáticas; la *flexibilidad de propósito* en el curso del propio trabajo y dedicar tiempo a saborear la experiencia para realmente, tenerla.

Cada una de estas cualidades que en la práctica artística son claras, próximas, obvias y naturales, resultaban ajenas y extrañas a la práctica docente y Eisner aboga por el esfuerzo en la extrapolación de estas en la definición de los procesos docentes y educativos de cada profesor y profesora. Por esto, uno de los valores de la propuesta de la *Artistry* del artista educador de Eisner es que trata de abordar la educación general desde un carácter artístico que anuncia la posibilidad de la generación de procesos y resultados nuevos que no se pueden dar desde otros tipos de aproximaciones docentes. Lo que la educación puede aprender de las artes es tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación; una educación que se calificó como creativa (Sinner, Leggo,

Irwin, Gouzouasis citados por Irwin, 2013b, p. 126) que ayudan al docente a mejorar su docencia y con ella a mejorar la educación (Jové, 2013).

### 4.3.2. The artist teacher. Reino Unido

Quan entres a la docencia sents que ja no pertanyes al món de l'art  
Olivera, 2013

#### El artista docente

A finales del siglo pasado en Reino Unido se comienza a considerar una nueva figura, la del Artist Teacher (AT), como un nuevo modelo profesional. La realidad de The Artist Teacher de UK viene a atender la situación de aquellos profesores de secundaria, de institutos o similares que formados como artistas, tienden, por fuerzas e inercias culturales y del sistema, a abandonar – sin desearlo–, su natural inclinación por la práctica y la proyección artística.

El desarrollo de la figura del Artista Profesor viene apoyado en Reino Unido desde 1990 por el Programa estatal de Artista Profesor (Artist Teacher Scheme (ATS) en Inglés)<sup>81</sup> financiado por el consejo de Inglaterra a través de la National Society for Education in Art and Design (NSEAD)<sup>82</sup> y otros fondos adicionales desde el curso 2005-2006<sup>83</sup>.

El término Artist Teacher (AT, Artista Profesor en castellano) se distingue del *artisteacher*<sup>84</sup> y del *teacher of art*, ambos traducidos al castellano como maestro (*profesor o docente*) de arte. Los últimos términos enfatizan el rol del profesor frente al del artista, mientras que el primero destaca el del rol del artista (Thornton, 2013). De este modo, el Artist Teacher (o Artista Docente, AD<sup>85</sup>) es una persona que genera arte y al mismo tiempo enseña arte dentro del sistema educativo forma y busca otorgar un valor equilibrado a ambas prácticas: “las personas que se construyen como artistas profesores lo hacen porque para ellos ambas actividades son

---

<sup>81</sup> <https://www.bcu.ac.uk/courses/artist-teacher-scheme> .

<sup>82</sup> La NSEAD nace en 1888, como sindicato, sociedad científica y organismo profesional para educadores de arte, artesanía y diseño en todo el Reino Unido. <https://www.nsead.org/about-us/who-we-are-what-we-do/> .

<sup>83</sup> Los de la Creative Partnerships entre otros.

<sup>84</sup> Artist teacher significa profesor de arte, Artista profesor.

<sup>85</sup> La palabra “Teacher” en Español se traduce tanto como profesor como maestro, cuando en la práctica existen importantes diferencias entre estos vocablos. Un profesor lo es de adolescentes, jóvenes y universitarios y un maestro o maestra es la educadora de alumnos de infantil y primaria. También es aquella persona que destaca en destreza, conocimiento, maestría en alguna rama de conocimiento pero este significado genérico no corresponde al contexto que estamos tratando. Para poder envolver ambos significados del mismo modo que lo hace el término Teacher en su lengua inglesa, usaremos el término Docente.

necesarias” (Thornton, 2013, p. 42). Así, el modelo de AT se situaría justo en la intersección entre las prácticas artísticas y las docentes, sin que ninguna se imponga a la otra (Thornton, 2013).

Los referentes del modelo de Artista Profesor según Daichent (2010) se encuentran en los artistas de la Bauhaus (1919-1933) como P. Klee, J. Albers y artistas posteriores como Beuys (1921-1986) por cuanto consideraron la enseñanza del arte como una faceta importante para su trabajo artístico:

Aquí, en el estudio, trabajo con media docena de pinturas al mismo tiempo estoy dibujando y pensando en mi docencia, en mi curso. Por descontado, todo junto. En caso contrario no funcionaría en absoluto (Klee citado por Thornton, 2012, p. 38).

El aula de Beuys se convirtió en una experiencia artística destinada a transformar y educar (Daichent, 2010, p. 69).

Los y las artistas profesoras son docentes de arte se han formado como artistas en las facultades de Bellas Artes que comprenden que no deben dejar de desarrollar una práctica artística propia aún a pesar de que ni la comunidad escolar, ni la comunidad de artistas de los circuitos del arte valoren y faciliten prácticamente esta pretensión. Así, el término de Artist Teacher tiene connotaciones reivindicativas del arte dentro del mundo docente-educativo, al mismo tiempo que tiene connotaciones reivindicativas del profesor de arte de enseñanzas básicas y secundarias dentro del mundo del arte y de los artistas (Parker, 2009): la figura del AT trata de confrontarse con la idea de que el artista puede encontrarse solamente en el mundo de los circuitos del arte donde una posible emergente voluntad de desarrollar la dimensión educativa de aquello que ama, el arte, tiende a ser minimizado por infravalorado o ignorado (por ejemplo, ningún artista que también es profesor de secundaria escribe en su curriculum artístico que da clases, de lo que se desprende que enseñar arte no es un valor para el mundo de la producción artística).

Una de las aportaciones importantes de los estudios y prácticas de artistas docentes de Reino Unido ha sido la deconstrucción de la forma de comprender la educación y formación en arte. Apoyándose en Eisner, Parker (2009) alude a la figura del Artist Teacher como una forma diferente de entender la enseñanza del arte ejercida por los artistas a lo largo de la historia del arte y la de su pedagogía. Los estudios y las prácticas de los artistas profesores han deconstruido la manera de comprender la docencia del profesor de arte cuyos alumnos acaban haciendo arte *a la manera* del profesor *o a la manera* del artista que el o la docente toma como referente. Esta práctica pedagógica que tiene su origen remoto en el contexto de las escuelas gremiales del maestro artista renacentista es todavía hoy, en el siglo XXI, una tendencia docente muy arraigada en los enseñantes de arte de todos los niveles de formación. El alumno acaba aprendiendo a pintar, a construir, a crear instalaciones o realizar performances en la línea y

estilo de su profesor. Este último no ha adquirido los conceptos y destrezas pedagógicas como para impartir unas clases en las que cada uno de sus alumnos trabaje a partir de una peculiar y probablemente, emergente manera de producir arte. Esta forma de entender la docencia del arte no se adquiere por el mero hecho de desarrollar prácticas y proyectos artísticos, sino que se adquiere a partir de un replanteamiento de los procesos del artista y de estudios, reflexiones y puestas en práctica de su docencia.

El profesor Adams (2003) realizó una investigación del Programa de The Artist Teacher de Liverpool John Moores University en la que encontró claros indicios que vinculan el aumento de la producción de arte con las buenas prácticas del aula de profesores artistas del curso. Por otra parte, según Thornton (2011) el deseo de algunos profesores de arte que no quieren dejar de lado la práctica artística y buscan ser reconocidos alude directamente a esa *libertad artística* desde la que parece haberse construido la historia y la cultura del arte. En coherencia, la práctica artística por parte del profesor de arte no puede sino legitimar la importancia de dar cauce a la creatividad artística del alumnado. El profesor que también es artista ha roto con la tradición gremial de enseñar arte (Parker, 2009) y lo que procura es dar voz a las narrativas personales como forma de conocimiento de cada alumno/a. Desde esta perspectiva el artista profesor trabaja *junto* a estudiantes en la investigación creativa conjunta:

Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-students with students-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself (or herself) taught in dialogue with the students, who in their turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. (Freire 1970, 53) (Thornton, 2011, p. 32)<sup>86</sup>.

Este enfoque propone a la figura del Artista Docente como objeto de reciprocidad con la noción de Artista Alumno y tiene en cuenta el término colectivo Artist-Learner aplicable tanto al maestro como al alumno.

### **El conflicto identitario del artista que entra en la escuela**

Los conceptualizadores del AT dan cuenta de cómo la escuela dificulta la negociación y valorización de la identidad artística y a la inversa, cómo el mundo del arte dificulta también la entrada al campo docente educativo.

Antes de continuar se ha de recordar que cuando nos estamos refiriendo a artistas profesores lo hacemos de docentes de secundaria, o de institutos o escuelas de Magisterio, no así nos

---

<sup>86</sup> “A través del dialogo, el profesor de los estudiantes y los estudiantes del profesor dejan de existir y un emerge un nuevo término: profesor-estudiantes con estudiantes-profesor. El profesor no es simplemente el que enseña, sino uno que se enseña así mismo (o misma) a través del diálogo con los estudiantes que, a su vez, mientras son enseñados también enseñan. Ellos se convierten en corresponsables de un proceso en el que todos crecen” (Thornton, 2011, p. 32).

estamos refiriendo a los profesores de arte de futuros especialistas en artes, profesores y profesoras de facultades de Bellas Artes. En estas últimas, encontramos muchos docentes de arte que también desarrollan su dimensión artística. En estos casos no hay conflicto alguno. Por lo general, un profesor de Bellas artes no piensa en estar descuidando su práctica docente por practicar arte. Más bien al contrario, uno se podría sentir incómodo por no practicar aquello que se dedica a enseñar. Junto con Olivera (2013) observamos que la brecha socialmente insalvable está en el modelo del Artista Docente de enseñanzas básicas, secundarias, en bachiller y similares. El profesor de arte de facultad y el de instituto tienen la misma titulación, la misma formación, y es de suponer que la misma necesidad, vocación y aptitud para el desarrollo sus facultades artísticas. Sin embargo, el arte que se produce en los contextos educativos es desacreditado siempre como una práctica amateur (Thornton, 2013; Olga Olivera, 2013). Que se tenga esta visión del profesor de arte de escuela se debe, según los estudios de Thornton (2013) a una posición binaria cultural y socialmente establecida de la figura del artista y la del educador: la escuela raramente entiende que un profesor pueda ser al mismo tiempo artista y profesor. Más allá de eso, la escuela no comprende que quizá necesite que el profesor de arte sea también artista para ejercer su profesión, y por lo tanto, que el ejercicio de ambas acciones, sea necesario y útil para la educación artística escolar. No teniendo en cuenta esta realidad, el sistema educativo no incluye ni desarrolla cultura ni medios para la práctica de ambas facetas por parte del profesor. Por su parte, el mundo del arte junto con el educativo, tiende a ver en el artista que tiene motivaciones docentes y que pasa a enseñar arte en la escuela, un síntoma de fracaso profesional en vez de una oportunidad para la experimentación por aprender, por abrir nuevas vías, posibilidades y campos de investigación dentro de su compromiso con el arte que implique algo más que la sola práctica artística.

La imagen del maestro y maestra de escuela es la de una persona que forma parte de una entidad cerrada y de mentalidad convergente, muy alejada de la experimentación y la creatividad del mundo del arte y que tiende a una comprensión de la cultura como trasmisión y reproducción y no tanto como producción y generación de nuevos conocimientos ajustados a la atención de los problemas de la realidad de cada momento. Para el profesorado de escuela parece que todo esté decidido de antemano y parece que hay poco margen de movimiento para la pluralidad de contenidos, metodologías y formas de evaluar dentro de las acotadas líneas estructurales que marca el currículum escolar. Los profesores de enseñanzas básicas tienen un currículum que delimita mucho el ejercicio de su profesión y que hace se vuelva fácilmente repetitiva, poco creativa y rutinaria (Thornton, 2013; Olga Olivera, 2013).

Por el contrario, a esta construcción de la imagen del profesor escolar, el constructo social del artista es el de un ser abierto y libre que vive dentro de las hibridaciones e intersecciones que convoca el arte contemporáneo y que por tanto, se haya en una forma de estar y ser en el mundo poco avenido al carácter de la escuela. Por otra parte, existe la falsa creencia (originada en la idea tradicional del artista genial y salvador de los contextos “científicos” y rígidos) que el artista

que va a impartir clases no tiene necesidad alguna de desarrollar su capacidad pedagógica para poder realizar sesiones de enseñanza de arte, pues existe el presupuesto de que por sus habilidades plásticas, todo lo hace creativo incluso también su forma de enseñar (Olivera, 2013).

En conclusión, el modelo del Artista Profesor es un modelo complejo que implica tratar de subvertir estos prejuicios y barreras culturales.

### *El roll estrés de la crisis inicial*

Con todo, la emergente figura del AT en Reino Unido viene a hacerse cargo de la ansiedad y el aislamiento que muchos profesores de arte del ámbito educativo sufren (Adams, 2003) de forma que sin eludir las dificultades que comporta la idiosincrasia de la práctica artística y la de práctica docente, que son de naturalezas bien distintas, estos artistas que son también profesores puedan encontrar puntos de unión de la una con la otra.

Un concepto de interés dentro de esta problemática de la persona formada en Bellas Artes que entra por vez primera en contacto con el mundo de la docencia escolar es el de la *crisis inicial*, (Thornton, 2012) para describir una ruptura brusca entre diversos momentos de la vida. Desde el punto de vista de un licenciado o un graduado en Bellas Artes que para sostenerse económicamente elige ser profesor de arte de secundaria, la necesidad de desarrollar su práctica artística es una realidad muy comprensible. Sin embargo, cuando el recién llegado profesor entra en la escuela vive lo que Thornton (2012) conflicto de identidad o *rol stress* provoca en esta *crisis inicial*.

Según la inercia de sistema cultural y social del mundo de lo escolar y del arte, parece que una vez que una persona formada en artes entra en el terreno de la docencia escolar ha de elegir entre su práctica artística y la de la práctica como enseñante cuando en realidad el docente recién ingresado se ha formado como artista y no tanto como profesor.

La idea del Artist Teacher y su programa público en Reino Unido<sup>87</sup> es ayudar a que el protagonista de este proceso esté dotado de estrategias cognitivas y prácticas, así como de propuestas introspectivas dialógicas y apoyos institucionales, para atravesar esta crisis inicial y este proceso de conciliación de ambas inclinaciones. Por otra parte, e independientemente de cursar este programa, el modelo del Artista Docente y la toma de conciencia de su realidad puede ayudar a que esta ruptura o separación sea vivida como una transición y devenga menos traumática. Según la experiencia de la Artista Profesora Olivera (2013) buscar los mecanismos para evitar vivir esta realidad como una elección impuesta entre ser artista y ser profesora, podría evitar el *roll estres*.

---

<sup>87</sup> The Artis Teacher Scheme estatal (el Programa del Artista Profesor).



## Consideraciones al modelo del artist teacher

Desde el inicio de la conceptualización del Artist Teacher inglés existieron fisuras en torno su idea y con estos detractores legítimos a su modelo. Para Day (1986) y después para Radley (2010) el Artista Profesor es un modelo problemático para la educación artística ya que la naturaleza del trabajo artístico y el educativo son tan distintos como incompatibles.

Una de estas incompatibilidades la marca el tiempo de dedicación que implica cada una de estas tareas. Se necesita mucho tiempo para ser un profesor *especial* (de estilo propio) eso sin contar con el tiempo que se necesita para enseñar y planificar las clases. Por otra parte, es por todos los artistas conocido, cuan compromete la práctica artística en tiempo, esfuerzo, concentración y energía individual. Esta es una de las razones por las que para estos autores es potencialmente imposible dedicarse a las dos prácticas al mismo tiempo: el profesor de arte que es al mismo tiempo artista acaba poniendo al arte por delante de la práctica docente y por tanto, acaba dejando la docencia de lado o descuidando la formación de su alumnado. Por otra parte, se dan casos de muy buenos artistas que son en realidad pésimos profesores y a la inversa, excelentes profesores de arte que no participan en la producción de arte (Day, 1986).

Al respecto parecería que Thornton, fiel defensor y conceptualizador del Artist Teacher, estaría de acuerdo con los detractores del modelo cuando explica que no hay una evidencia que afirme que la habilidad como profesor de arte dependa de la continuidad de la práctica artística propia, pero dentro de este caso, se aleja de los detractores del Artista Docente, al considerar que el hecho de que un profesor de arte desarrolle su dimensión artística es ya de por sí un valor.

Con todo, la consideración de la noción del Artist Teacher no es ajena a la enorme dificultad que supone, así como los problemas que acarrea, tratar de encontrar el equilibrio justo entre el trabajo como artista y el trabajo como educador. La idea de AT asume las naturalezas diversas de estas dos funciones del arte, la exigencia de los ritmos y el tiempo a la que cada una de ellas compromete, y las actitudes, enfoques y expectativas que cada una lleva implícitas.

La noción de AT es la toma de conciencia de una realidad: la de que existe una considerable parte de profesores de arte que no se consideran profesores, educadores, ni aun cuando han dejado de lado la práctica del arte desde hace años:

Si bien los artistas tienen claramente respeto por la profesión docente y por los profesores, individualmente no se ven a sí mismos como maestros o profesores y, sin excepción, no desean convertirse en uno” (Pringle, 2002, citado por Parker, 2009, p.283).

Que los profesores se ven a sí mismos como artistas es algo que la noción de AT da por supuesto, y en este supuesto descansa su inquietud identitaria como para ponerse a trabajar sobre ella en busca de un equilibrio en las dos labores.

### **4.3.3. Comunidad de a/r/tógrafos**

A principios de la primera década de 2000 un colectivo de profesores, artistas e investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia Británica (UBC) de Vancouver en Canadá, designó con el nombre de A/r/tografía a una forma específica de ejercer la profesión de enseñante de arte, la práctica artística y la investigación en educación y en arte desde metodologías basadas en artes (Irwin, 2013b; Dias, 2013a; Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, Grauer, 2013). Desde entonces se ha ido conformando una comunidad de a/r/tógrafos que de Canadá se fue extendiendo principalmente a EEUU, Brasil, Portugal y España como el conjunto de especialistas que han favorecido la presencia del arte en investigaciones de educación y que han generado docencia, arte e investigación en ciencias sociales y humanas.

El concepto, el término y su origen, las características y los referentes más destacados de la A/r/tografía se han explicado pormenorizadamente a propósito de la A/r/tografía como método específico de la Investigación Basada en Artes (IBA), en el marco metodológico de este trabajo a cuyas páginas remitimos<sup>88</sup>.

La A/r/tography, sin embargo, aparte de ser una metodología de investigación, es también un modo de trabajar, una filosofía profesional, artística, docente e investigadora que se mueve bajo tres principios orientadores: estar en comunidad, investigación relacional y ética (Irwin & Springgay, 2008, p. XIX). Recordamos además, que con el concepto y término A/r/tografía –Arte y Artista (A), investigador (Research en inglés) y docente (T-ografía, de Teacher en inglés) – se aúnan los deseos de equilibrar y obtener los mejores competencias desde las labores artísticas, educativas e investigativas a la vez y en la misma persona o grupo de personas.

De acuerdo con Viadel:

La naturalidad con la que se produjo el hallazgo terminológico y metodológico vino provocada porque la gran mayoría de las personas implicadas en su creación y desarrollo tienen una formación inicial como artistas y su trabajo profesional se desarrolla en la universidad casi siempre en departamentos de educación artística, bien en Facultades de Educación o bien en Facultades de Bellas Artes. Formados en arte y siendo profesoras y profesores, la tríada, arte, investigación y educación es la

---

<sup>88</sup> Véase el apartado 2.4. A/r/tografía del capítulo 2 de este trabajo.

que organiza sus vidas e intereses personales y profesionales (Viadel y Roldán, 2019, p.888).

Un ejemplo ilustrativo de la situación profesional de los a/r/tógrafos y de las soluciones a las que aspiran y promueven es el del T. Eça, –quien fuera más tarde presidenta de la International Society for Education Through Art (InSEA) entre 2014 y 2019–, quien en 2013 daba cuenta del *enorme foso* que existía –y que existe si no se le ponen medidas– entre los educadores e investigadores y entre los educadores de arte y los artistas:

essas barreiras entre territórios estanques carregadas de discursos de poder e de valores de inferioridade e superioridade fizeram-me pensar os lugares onde arte-educação se constrói e desenvolve, os lugares de interação entre artes, cultura e ciências da educação observando os valores dos grupos em oposição e tentando compreender de que modo, na práxis da arte-educação, eles se tocam criando híbridos. Encontrei, assim, o *entrelugar* descrito pelos teóricos do *pensamento liminar* (Eça, 2013 , p. 73)<sup>89</sup>.

Teresa T. Eça es una de las tantas componentes de las *comunidades de a/r/tógrafos*: Belidson Dias, Rita L. Irwin, a la cabeza, junto con Cosson (2000 – 2002), Robertson (2000), Rogers Reywolds (2000), Springsay (2000) y Wilson (2003), entre otros, conforman la primera promoción de artógrafos, que se ha ido promocionando y extendiendo a todos aquellos que se cuestionan sobre su realidad de artistas, profesores y educadores de forma interrelacionada e híbrida.

#### **4.3.4. El artist/teacher, arte-educador, artista professor, professor artista...**

Aunque es en Reino Unido donde la idea del Artista Profesor ha sido tomada como compromiso público estatal con pretensiones de extensión a todas las comunidades posibles del territorio, la realidad del Artist Teacher no se focaliza tan solo en UK. Tampoco las inquietudes sobre el terreno híbrido entre docencia, quehacer artístico e investigación del arte y su educación se concretan, tan solo, en el campo de la llamada A/r/tografía de la comunidad que surge en universidad de Columbia Británica en Canadá y que se extiende por el resto de los países del continente europeo y americano. Bajo otros nombres como Artist/teacher en EEUU (Graham and Zwirn, 2010; Zwirn, 2005), Arte-educador, o Professor artista en Brasil y Portugal, y en los

---

<sup>89</sup> “estas barreras entre territorios estancos cargados de discursos de poder y valores de inferioridad y superioridad me hicieron pensar en los lugares donde se construye y desarrolla la educación artística, los lugares de interacción entre las artes, la cultura y las ciencias de la educación observando los valores de los grupos en oposición y tratando de entender cómo, en la praxis de la educación artística, se tocan creando híbridos. Así, encontré el “intermedio” descrito por los teóricos del “pensamiento liminal” (Eça, 2013, p. 73).

países latinos en general, se ha tratado de atender a la realidad del artista educador investigador desde diversas formas.

Así en EEUU se suele usar el término y la fórmula textual Artist/teacher para designar protagonistas de la generación de una vigorización de la producción docente cuando el profesor ejerce como artista y que según Graham and Zwirn son una *significativa anomalía* (2010, p.230). Estos estudiosos americanos de la realidad del Artist/teacher, observan entre otros aspectos Una inclinación por la exploración artística que incluye al arte contemporáneo de estos profesores artistas por lo que sus contextos de aprendizaje están ajustados a la realidad de los asuntos y las preocupaciones actuales.

Por su parte, el concepto de arte/educación está asumido socialmente en Brasil, ente otras causas, gracias a la corriente artístico educativa de la pedagoga y comisaria Ana Mae Barbosa (2015) y por otra, porque los ecos de la comunidad a/r/tografía de Canadá, tal como se ha señalado, han sido bien acogidos en este país.

En Brasil a diferencia de los anteriores términos remarcan la prevalencia de la formación pedagógica complementaria a la del artista (Born y Loponte, 2012). Los y las professoras artistas así denominadas (lo son por haberse formado en los cursos de Postgrado en Artes visuales, Danza, Música y Teatro de la licenciatura de FUNDARTE/UERGS<sup>90</sup>, que desde 2002, tienen por objetivo formar a artistas docentes para restablecer el equilibrio entre la formación pedagógica y artística (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 04, citado en Born y Loponte, 2012, p.6). Un ejemplo que ilustra los frutos posibles de estos postgrados es la conformación del colectivo de Arte *Ponto de Fuga* en 2010 en la ciudad de Montenegro/RS.

En España profesores y profesoras como María Jesús Agra, Fernando Hernández, Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán trabajan desde principios de dos mil en torno a las intersecciones entre arte y educación y la investigación educativa basada en artes. Por otra, y desde hace poco más de una década, arteducadores como Ricard Ramón, José María Mesías-Lema, y Ricard Huerta entre otros muchos; artistas docentes como Valeriano López, Olga Olivera, Ángel García Roldán entre otros tantos; y artistas que trabajan colaborativamente con centros de escolares a través de centros de arte como Lucía Loren o Marco Ranieri entre otros artistas; combinan, desde múltiples fórmulas a veces muy híbridadas y otras no tanto, su labor educativa y artística, artística y educativa.

Las trayectorias de algunos de los docentes artistas señalados son desarrolladas en próximos apartados como ejemplos ilustrativos de artistas profesores o profesores artistas.

---

<sup>90</sup> Se trata del Pregrado en Artes Visuales de la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, en convenio con la Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

### 4.3.5. Alguno/as artistas docentes actuales

Existen múltiples y diversas maneras de convivencia entre *el ser artista y el ser profesor de arte*. Tal como se ha visto, las identidades profesionales que surgen de la relación de estas entidades pueden ser de las más dicotomizadas a las más dialogantes.

Muchos profesores de arte acaban su jornada docente y se centran en el trabajo de estudio-taller de arte y promoción de obras (Jesús Gazol en Zaragoza, Aurora Valero en Valencia, o Moisés Mahiques, Enrique Veganzones en Murcia, Jesús Garzol en Zaragoza etc...). Hay artistas que son profesores que se revelaron por un tiempo como artistas de cierto reconocimiento, que no encontraron la manera de aunar estas actividades sin dejar alguna de lado. Muchos de ellos y ellas abandonaron su trayectoria como artistas sin acabar de estar satisfechos dando clases. Por otro lado, normalmente, tal y como se ha comentado arriba, los y las artistas que son profesoras no suelen poner en su currículum artístico que son docentes de arte, más todavía, si se trata de docentes de enseñanzas medias, secundarias o primarias. El hecho de ser enseñante de arte de alumnado no especialista en arte no es contemplado como un valor para el mundo de los artistas y por ende de los espectadores del arte.

Otros profesores que son artistas, tal como se viene desarrollando, optan por moverse entre las fisuras y dentro de las grietas del arte y su educación (en España: Olga Olivera en Lleida, José María Mesías-Lema en A Coruña, Ricard Ramón y Ricard Huerta en Valencia, Ángel Roldán en Granada, Valeriano López en Granada, etc...). Las formas que adquieren estas hibridaciones entre arte y educación son diversísimas. Lo son en cuanto a opciones particulares en tendencias pedagógicas desde las que definen su docencia. Por otra, son diferentes por sus diferentes contextos institucionales, sus niveles educativos, sus materias de conocimiento a impartir, las necesidades del tipo de alumnado destinatario de su docencia (sus aspectos sociales-económicos-culturales, su carácter como grupo...), los recursos humanos, materiales y espaciales e instalacionales con los que cuentan, etc... entre otros muchos factores que condicionan su estilo docente. Pero además, como artistas, tienen abordajes distintos de sus también distintas preocupaciones artísticas creativas. Estas son consecuencia de los requerimientos específicos de la disciplina o disciplinas artísticas a las que un día se consagraron o que van adoptando en el transcurso de su trayectoria artística. Finalmente, son diferentes y diversos los niveles de implicación y compromiso entre una y la otra actividad (arte y docencia), así como, son diferentes, las intensidades de la relación de estas áreas y sus mezclas: las *terceiridades* que surgen de estas dos siempre son genuinas y particulares. En conclusión, cada persona arteducadora tiene una identidad propia, una manera única de situarse en la docencia, en la producción artística, y entre y junto con ellas. Cada una de ellas *es una manera de situarse en el mundo* y, por tanto, una manera única de cuestionarlo (Eça, 2013, pág. 72).

Si bien es cierto que, como en 2010 según Graham and Zwirn, el conjunto de los profesores de educación artística que siguen trabajando como artistas sigue siendo hoy una *significativa anomalía* (2010, p.230) debido a las dificultades para encontrar esa identidad mestiza. Sin embargo, esta identidad posible, se ha ido extendiendo y cada vez son más los profesionales de la educación y del arte que llegan a encontrar ese equilibrio y conciliación entre las dos facetas y un estado de saberse religado con una mismo o una misma cuando la práctica de la vocación artística, siendo profesor o profesora de educación formal, parece un imposible.

A continuación, describimos varios ejemplos de artista profesores, a/r/tógrafos, arteducadores... que pueda ilustrar desde lo concreto, tal realidad, así como la de una gran variedad de conformaciones de la identidad profesional vocacional.

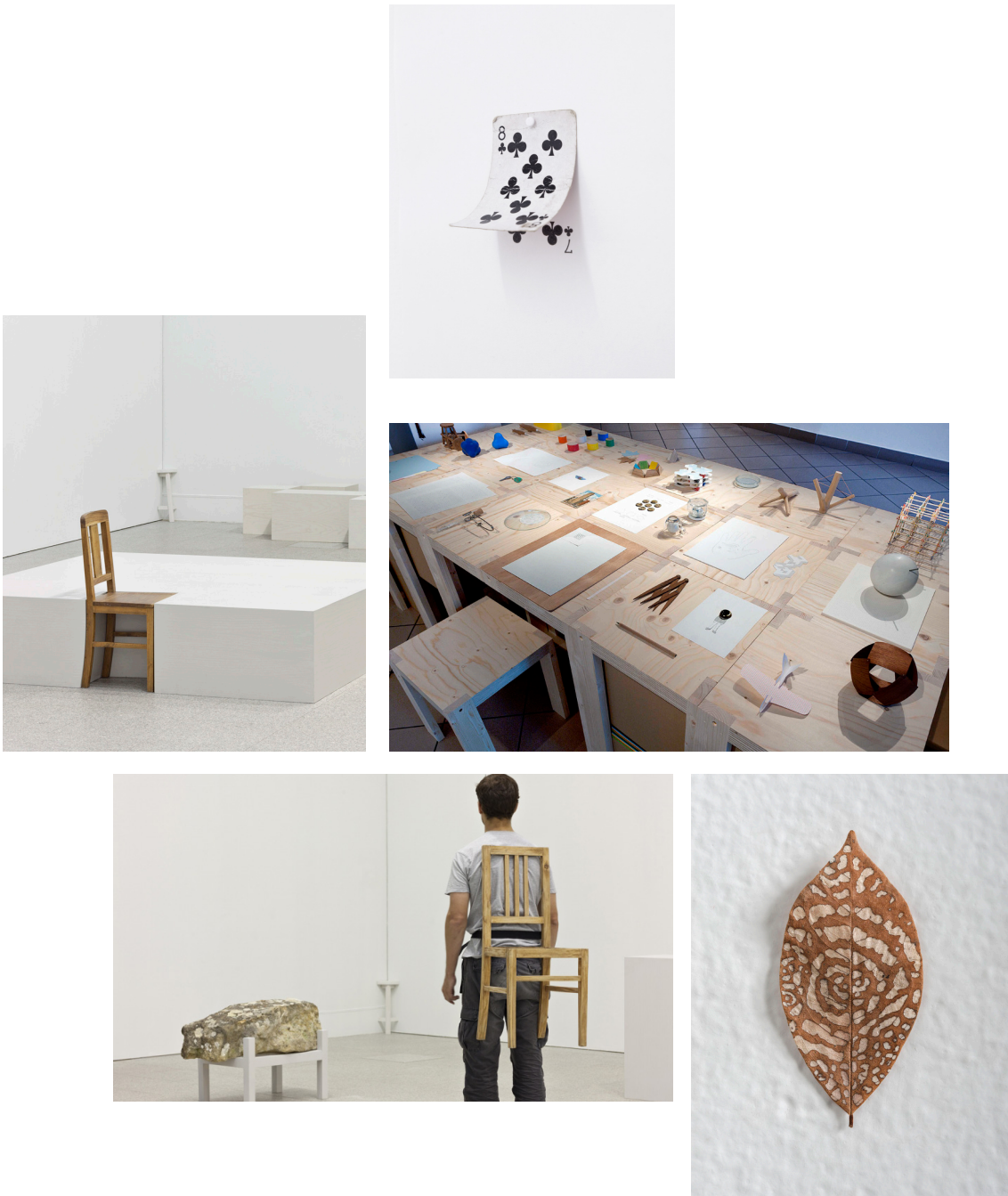
Antes hemos de aclarar algunos aspectos:

- No todos los artistas profesores y profesores artistas que presentamos se identifican así mismos con las denominaciones como arteducador, Artista Docente, A/r/tógrafo o similares. Entre ellos y ellas, hay grados diferentes de conocimiento y autoidentificación con estos términos y conceptos. Eso no quita con que, desde nuestro juicio, ejerzan como tales, cuando han conseguido, como decimos, religar las acciones del arte desde su práctica, educación y divulgación, y por tanto, nos sirvan como referente e ilustración de ello
- Como acabamos de señalar, cada vez son más los artistas docentes. Esta tesis no tiene como uno de sus objetivos realizar una relación sobre estos, ni si quiera sobre buena parte de ellos. Aquí tan solo se pretende presentar la idea de que hay tantas formas de mediación y de educaciones posibles como artistas profesores, y pretende mostrar también, cuáles han sido los referentes básicos de la agente mediadora investigadora de esta tesis al verse involucrada en esta figura de a/r/tógrafa y en el contexto de la educación formal, para conformar la estrategia y la práctica de mediación que trata de aportar con su investigación.

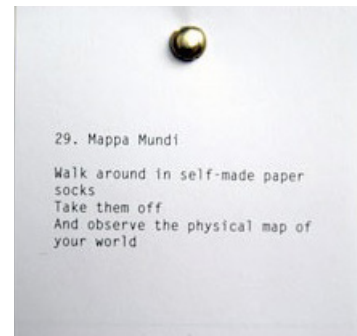
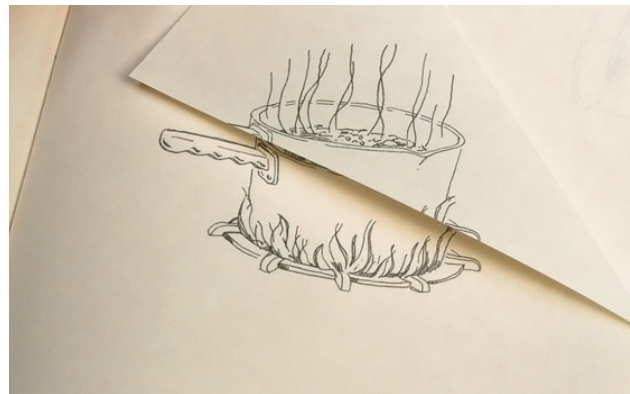
Algunos de estos artistas profesores son: Nicolas Paris, Valeriano López, Olga Olivera, Ángel Roldán, Marco Ranieri y José María Mesías-Lema.

### **Nicolas Paris, el arquitecto que dibuja contextos de aprendizaje**

Nicolas Paris (1977, Bogotá) es un arquitecto, artista y educador reconocido internacionalmente tanto por parte del mundo artístico como por el pedagógico. Tras acabar su carrera de arquitectura y lejos de iniciar su trayectoria laboral en una oficina, ejerció como profesor en fundaciones educativas y escuelas rurales de su país, como la de La Macarena. Como pedagogo



De izquierda a derecha y de arriba a abajo: *Hacia atrás*, S/F; *Salón de clases para aprender a decir no*, 2015; *Ejercicios para sembrar relámpagos*, S/F; *Classroom to think with the body*, S/F; *El curso natural de las cosas*, S/F.



De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Ejercicios para sembrar relámpagos*, S/F (detalle); *Ejercicios para sembrar relámpagos*, S/F (detalle); *Puntos de encuentro* o *En busca de la línea de Euler*, S/F; *Doblefaz*, 2008; *Mapamundi*, Serie *Ejercicios parciales*, 2011.



siguió el modelo educativo de *Escuela Nueva* que se ajustaba al formato de grupo-clase de diferentes edades y niveles académicos. Allí entiende el dibujo como un instrumento de aprendizaje y no tanto como una estrategia de representación, y crea dibujos —que luego compondrían un libro llamado *Doble faz*— como dispositivo de aprendizaje:

El papel tomaba cuerpo y el espectador lo intervenía, activamente y sin pudor. Las páginas podían plegarse y las manos del espectador lo convertían en una suerte de narrador, que propiciaba que las imágenes pudieran encontrarse con los rumbos que el proyecto había planificado sin llegar a limitar sus alternativas de interpretación (Cedron, 2011).

A partir de entonces no ha dejado de crear obras y artefactos como contextos de aprendizaje y ha extrapolado esta metodología a otros ambientes como el del museo, creando objetos artísticos con los que el público interactúa, así como *grupos de estudio temporales* muchas veces con los guías de los museos. Actualmente, sigue trabajando como profesor en Bogotá y dirige proyectos interdisciplinarios entre el arte, la botánica, la cocina y el diseño (entre otras disciplinas), en su casa taller *Universidad-garaje* (López Sorzano, 2011). Sus obras plantean determinados conceptos que son tomados como puntos de partida para la generación de reflexiones y nuevos aprendizajes, tanto para el propio educador artista como para los espectadores-participantes (Gil, 2015)<sup>91</sup>. Sus iniciativas y proyectos interdisciplinarios tocan las fibras elementales del arte y hacen de este un lugar de interacción colectiva de espacios proclives a la generación de nuevos aprendizajes. Crea conjunto de objetos, dibujos e imágenes a partir de los cuales el artista propone reflexionar sobre la percepción de fenómenos cotidianos a los que apenas prestamos atención pero que generan acontecimientos, muchas veces impredecibles, que dan forma a nuestra experiencia del mundo (Cedron, 2011).

### **Valeriano López. Un Pedagogo de la Escuela pública**

Valeriano López (1963, Granada) es artista de arte conceptual y profesor de secundaria en Granada. Se forma en Bellas Artes y en Artes y oficios de Granada.

El valor del trabajo de Valeriano López como mediación transpedagógica se encuentra, sobre todo, en obras y acciones con los públicos y con sus alumnos (*Confabulación, Top Balsa, La mano siniestra, Me duele el chocho*) que cuestionan la estructura de sistema educativo escolar y los procesos de culturización postcolonial de la sociedad local y nacional. En todas ellas plantea

---

<sup>91</sup> Sus muestras individuales se iniciaron en 2008 en la Valenzuela Klenner Gallery de Bogotá, ciudad en la que vive y trabaja, y desde entonces las ha presentado también en ferias y galerías de su país. También en el Laboratorio 987 del MUSAC (junto a Ignacio Uriarte), el Museo de Arte Moderno de Medellín, la Galería Luisa Strina de Sao Paulo, el MUAC mexicano, la Kadist Art Foundation de París o el Forum Eugénio Almeida de la ciudad portuguesa de Évora. Ha participado en las Bienales de Mercosur (2009), Venecia y Lyon (2011), Sao Paulo, la Trienal del New Museum (2012), el Salón (inter) Nacional de Artistas en Medellín (2013) y la Bienal de La Habana (2015).

temas complejos, dolientes e interpelantes, muchos de ellos locales (*Granada en mano*, 2006; *Top Balsa* 2007; *Juana la Lorca*, 2021), y lo hace con un lenguaje fresco, directo, sencillo y por tanto, accesible a *todos los públicos*, algo que no es fácil encontrar en el panorama artístico crítico conceptual.

Una de las primeras obras de éxito de Valeriano López, el cortometraje *Estrecho Adventure* (1996)<sup>92</sup>, trata de un corrosivo y atractivo vídeo de animación por ordenador que en sus distintos niveles se recorren los obstáculos que deben superar las personas migrantes que deciden cruzar el Estrecho y encontrar trabajo en España. El corto se cierra con la paradójica imagen de dos marroquíes en una cafetería española jugando al videojuego. Es más tarde, con *Secuela pública*, obra expuesta en Galería Juana de Aizpuru de Madrid en 2013, y con *Mapa mudo* de la Bienal de Dakar en 2016, donde podemos identificar de forma más explícita su forma de mediación transpedagógica.

En *Secuela pública*<sup>93</sup>, desde la galería de arte, Valeriano manifiesta públicamente en general, y a sus vecinos de Granada en particular, que es profesor, que es pedagogo. Y manifiesta también que lo es desde una figura compleja: “un profesor sometido a la tiranía del alumnado y al sistema de poder” y a la par “un elemento disruptivo y una figura de resistencia dentro del sistema” así como también “un profesor que disfruta con la difícil tarea que desempeña” y un artista que “como un agente más en este engranaje lo sufre, lo resiste, lo dinamita...” (Vellarino, S/F <sup>94</sup>). Como artista Valeriano tiene un *decir* sobre el sistema educativo y este decir es autorizado, o sea, lo es por *conocimiento de causa* y por experiencia, aquella que conquista diariamente, y desde hace años, en el trabajo en la escuela.

Esta pedagogía crítica irónica del artista profesor se hace evidente también en *Mapa mudo* (2016). En esta obra se presentan, a partir de un audiovisual de lenguaje tan sencillo y de imaginario tan cercano como el de un mapa mudo escolar, los procesos de postcolonización vigentes en nuestros días a través de la violencia epistémica de los procesos educativos, comunicativos, de culturización (Varela y Dhawan citados por Fontdevila, S/F, S/N <sup>95</sup>). El video muestra las respuestas de personas corrientes de España y de Dakar cuando se les pregunta por la ubicación de Senegal y de España sobre un mapa mudo de África y Europa respectivamente. Lo punzante de *Mapa mudo* viene de la habilidad con que el artista profesor articula dos modos de no-saber que es el verso y reverso de una misma figuración: uno, la ignorancia por desidentificación que alimenta el espíritu colonizador (una “ignorancia autorizada” según Spivak

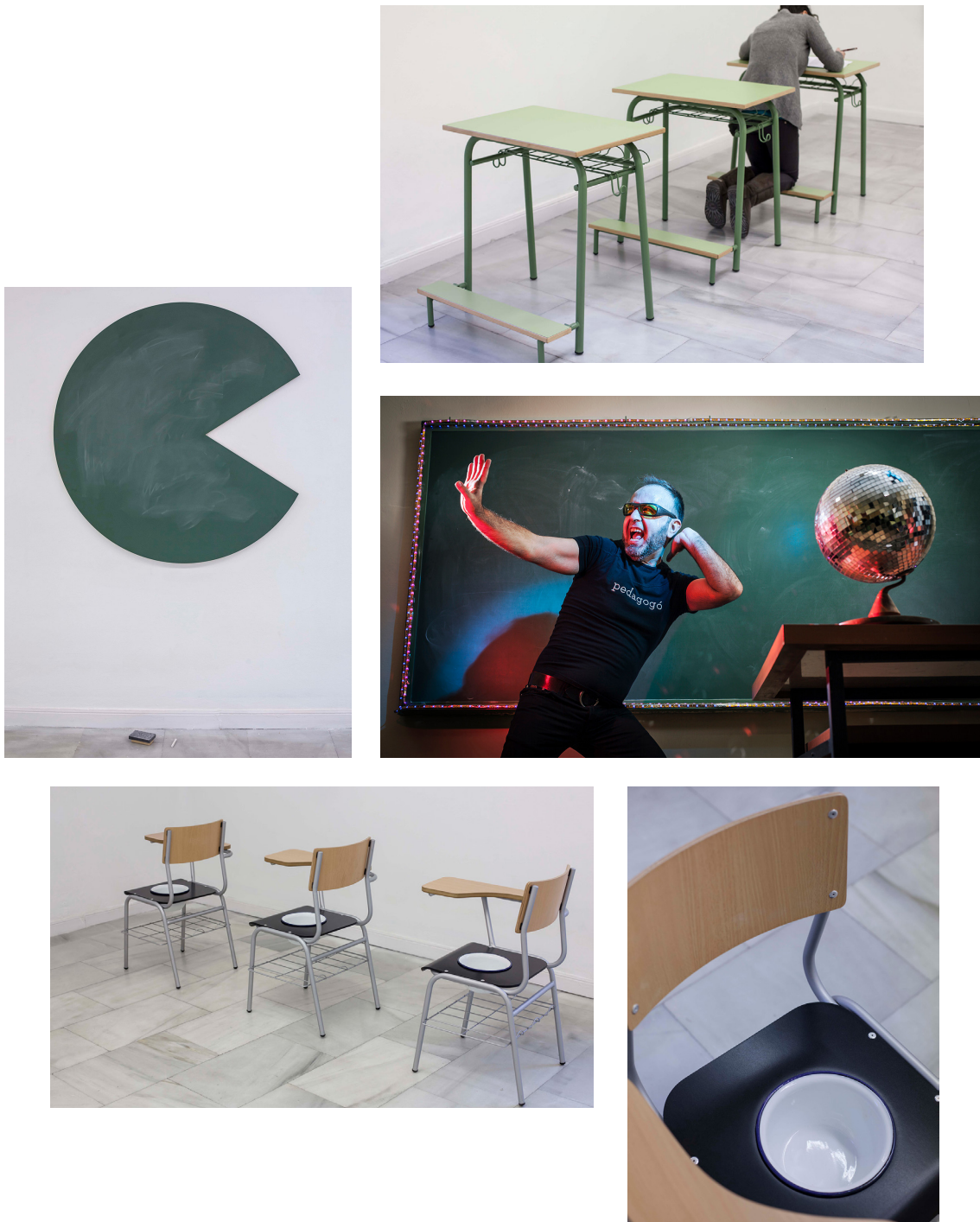
---

<sup>92</sup> <https://valerianolopez.es/vidioteca/> en *Estrecho Adventure*

<sup>93</sup> <https://valerianolopez.es/secuela-publica-2/>

<sup>94</sup> <https://valerianolopez.es/textos/> en *Secuela Pública..*

<sup>95</sup> <https://valerianolopez.es/textos/> en *Modos de ver.*



De izquierda a derecha y de arriba a abajo: *Come-cocos en Currícula*, *Elementos Ridiculares*, *Pedagogó*, *Elementos Ridiculares* (detalle) y *Reclinatorios*, de la serie *Secuela Pública*, 2013



De izquierda a derecha y de arriba a abajo: *Basic skills*, *Secuela de la medusa*, *Basic skills* (detalle), *Instrumentos: Lápiz rema no rema* de la serie *Secuela Pública*, 2013.

citado por Fontdevila, en *Modos de no saber*<sup>96</sup>); el otro, es el correlato del conocimiento geográfico preciso que tiene el subalterno que es el producto de una fantasía de prosperidad con que identifica su aproximación a la élite y que muy a menudo, conlleva consecuencias funestas. *Mapa mudo* es una osadía al identificar el no-saber como forma de poder y el saber como síntoma de la falta de agencia.

Definitivamente, el tipo de artista docente que viene a reivindicar el trabajo de Valeriano López es aquel que parece poder burlar, por momentos, los sistemas de control que nos configuran y nos constituyen a través de una metodología epistemológica y de un trabajo desde el humor ácido por corrosivo. El *Pedagogó* (2013) es un intelectual, un artista-docente, que representa y trata de ser una amenaza para el sistema dentro del sistema.

### **Olga Olivera, Artista Docente**

Olga Olivera (1972, Lleida) es artista conceptual instalacional, profesora de arte en secundaria e investigadora en arte y educación. Olga Olivera se forma en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona. En el curso 2014-15 realiza el máster de Educación por la Universidad de Lleida, universidad a la que estuvo temporalmente asociada. Su trabajo parte de un posicionamiento como Artista Docente comprometida con la búsqueda constante del aprovechamiento mutuo

y profundo de las dos acciones, las del arte propio y su práctica docente. Su obra artística gira en torno a problemas de identidad, género y feminismo, espacios habitados de viviendas históricas y en desuso, y en torno a temas de naturaleza y ecología<sup>97</sup>. En el terreno del arte se muestra directamente como artista profesora, tal como muestra en la Bio en su web. Igualmente, se declara abiertamente como artista profesora en el centro escolar en general y a su alumnado en particular, lo que le permite, en el contexto de clase, junto y entre sus alumno/as, abrirse puertas hacia múltiples posibilidades como: 1) generar obra juntos, 2) tomar las creaciones de los alumno/as como material físico y conceptual del que surgen piezas de obra propia, 3) participación del alumnado en las obras propias que pasan a ser obras colaborativas, o 4) invitar a los alumno/as a sus exposiciones y generar proyectos educativo artísticos desde estas (Olivera, 2014)<sup>98</sup>.

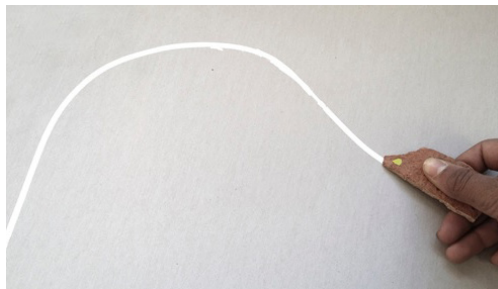
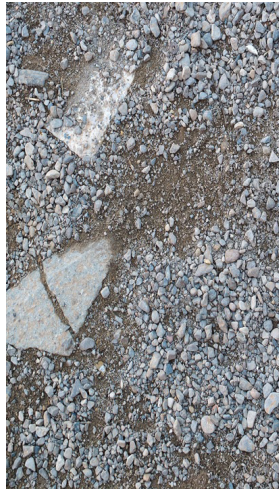
Como Artista Profesora, Olivera, comienza generando una metodología docente *creativa* siguiendo la recomendación de la *Artistry* de Eisner (2003) que le permite canalizar las cualidades que vive como artista pero su inclinación hacia la producción artística queda fuera de

---

<sup>96</sup> <https://valerianolopez.es/textos/> en *Modos de ver*

<sup>97</sup> Ver más en <https://www.olgaoliveratabeni.net/> .

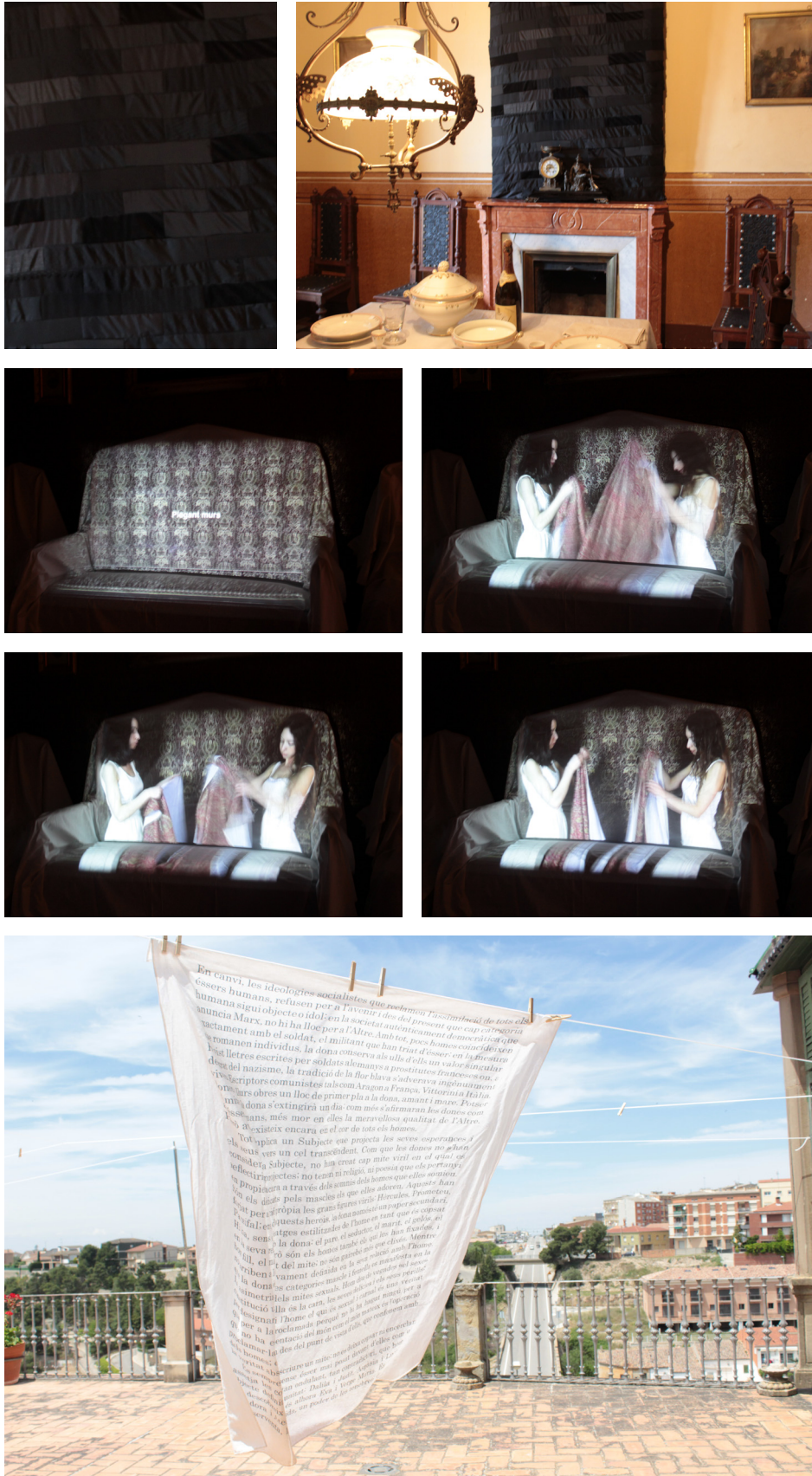
<sup>98</sup> Entrevista en Bruto OOT 1.



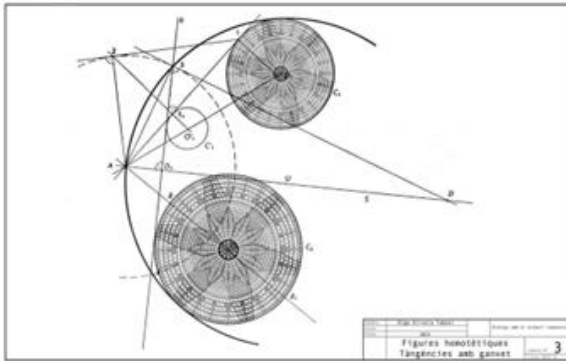
**El pes  
del pas**



Propuesta *Pedres*. Cortesía de la artista profesora.



Casa negra, casa blanca en Casa Duran i Sampere. Fotografias realizadas por la investigadora.



*Mujeres tangentes* (2014), *Tovallols tangents* (2014). Olivera plantea desde la materia de dibujo técnico prácticas con fines artísticos al mismo tiempo que, como artista, generaba obra propia con este mismo planteamiento rompiendo así las ataduras que segmentan áreas de conocimiento a través de los currículos escolares (Jové y Olivera, 2014).

la ecuación eisneriana (Olivera, 2014a). Un punto de inflexión hacia la confluencia del trabajo docente y artístico fue el de las propuestas artístico educativas relacionadas con su obra como

las del taller *Mercadillo* de (2009) para el Centro de arte La Panera de LLeida. A partir de entonces y hasta el momento Olivera comienza a generar modos de compartir e implicar al estudiantado en su producción artística. Igualmente deja que su producción se deje afectar por las producciones de sus alumnos.

En 2015 la artista profesora toma piezas de las instalaciones de los alumnos que une con otras suyas para generar una nueva pieza artística: *la maleta de la Artist teacher* (2015), un elemento performativo con el que se presenta a congresos y jornadas de investigación educativa que tiene por objeto visibilizar la problemática de los profesores de arte que son artistas, de denunciar el sistema encajonado, estriados o *arborescente* educativo actual (Olivera, 2014a). *Un mar que mai ha existit* es una obra que nace también a partir del material fotográfico conceptual de trabajos de sus alumno/as. En el curso 2015-16 Olga Olivera exhibe su trabajo artístico *Casa negra, casa blanca* en Casa Duran i Sampere, una intervención en una antigua casa privada de origen pudiente actualmente abierta a planteamientos, instalaciones e intervenciones artísticas por parte de los dueños. Entre las intervenciones de las habitaciones se encuentran algunas realizadas a partir la participación de alumnas de la artista profesora como *Plegant murs*.

Desde el proyecto artístico *Casa Massot-Dalmaser* (2013-14) la artista profesora, su grupo de alumnos de 4º de secundaria del curso señalado, y otros colectivos buscaron perseguir relaciones personales con el espacio de una casa noble construida entre los siglos XVIII y XIX a





Florista desobedient (2019) y proyecto educativo de la Florista desobedient curso 19-20

través del concepto contemporáneo de site-specific art y su exhibición final en la casa (Olivera, 2015). Desde *In the beginning was...* (2015-16) de Chiharu Shiota, que Olivera fue a visitar con su alumnado de secundaria, se propone en el curso 2015-16 el proyecto *Pedres*. Este tipo de proyectos sentarán las bases metodológicas para proyectos posteriores basados esta vez, en proyectos artísticos de la artistas de los que tienen experiencia sus alumnos al acudir a sus exposiciones. Al respecto, mencionamos las exposiciones y obras *Temptativa d'inventaris* (2018)<sup>99</sup> y *Florista disobedient* (2019)<sup>100</sup> que han dado pie a proyectos educativos interdisciplinares como *Leer, caminar, mirar entre otras* para el del instituto Ciutat de Balaguer.

El acto de reconocerse en clase como artista ha otorgado a Olivera la tranquilidad de poder aprender a moverse sin dicotomizar práctica del arte y de la enseñanza:

Desde que trabajo desde esta concepción [la del Artista Teacher] tengo muy buenos [ex] alumnos que me recuerdan, que les recuerdo (...) la relación profesora-alumnado ha cambiado muchísimo...todo es mucho más natural para mí y se rompe una distancia que existía antes de reconocermelo como artista y compartir mis procesos. (Olivera, 2014b, min. 23'03-23'17).

Definitivamente, Olga afirma que en su proceso como Artista Docente la enseñanza acaba siendo vivida como un acto creativo (Olivera, 2019)<sup>101</sup>.

### **Ángel García Roldan y el videoarte como instrumento arteducador**

Ángel García Roldán (1972) es un artista educador residente en Granada, formado en Artes Escénicas, Bellas Artes y Educación<sup>102</sup>.

En 2008, tras sus estudios de Bellas Artes y de realizar un proyecto becado de producción y estudios en edición y realización cinematográfica y fotografía en la Escuela Internacional de Cine y Televisión (EICTV) en La Habana (Cuba), se traslada a Córdoba donde alternará la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria con otros proyectos artísticos y expositivos, y un año más tarde trabaja en Granada como profesor de grado de Educación desde las materias de arte manteniendo su práctica en producción artística, labor que actualmente, continúa desarrollando. En 2012 finaliza y publica su tesis doctoral en Educación artística de la universidad e Granada. De 2015 a 2019 llevó la coordinación de los Recursos Expositivos y Audiovisuales de

---

<sup>99</sup> <https://es.olgaoliveratabeni.net/temptativa-d-inventaris-llibre>

<sup>100</sup> <https://es.olgaoliveratabeni.net/una-florista-desobedient>

<sup>101</sup> Apuntes tomados del seminario Territoris de l'encreuament de Olga Olivera para el Master de Secundaria de Artes Visuales de la Universitat de València, el 31 de octubre de 2019.

<sup>102</sup> <https://veraiconoproduccion.wixsite.com/angelgarciaroldanart>



Propuesta de Foto-ensayo artístico para estudiantes de grado de Educación de infantil y primaria. De izquierda a derecha: Nombre e imagen del artista de referencia para establecer un diálogo fotográfico; Foto-ensayo de Nerea Navarro, estudiante de grado de Educación. Imágenes extraídas de la tesis doctoral de Ángel Roldán. *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas Narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/r/tográfica* (2012).

la misma universidad. Como artista ha mostrado sus trabajos periódicamente desde 1999 en salas de arte y galerías privadas e institucionales generando una extensa producción, así como destacando en su participación en Bienales, Ferias, Certámenes y otros eventos de arte contemporáneo nacional e internacional<sup>103</sup>.

Su tesis doctoral *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas Narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/r/tográfica* es el trabajo de mayor intersección entre la labor docente educativa y la artística. Esta muestra la emergencia de una didáctica del videoarte para maestros y maestras en formación a partir de la conformación de cuatro estructuras pedagógicas basadas en esta disciplina artística: la cita visual a través de juegos de identidad, el vídeo-ensayo, el vídeo-diálogo y la vídeo-referencia<sup>104</sup>.

Entendemos que Roldan ha sabido y podido compaginar las labores docentes educativas y artísticas afectando una a otra y viceversa, llegando a puntos de encuentro e interacción que le permiten situarse en el entrelugar del a/r/tógrafo.

### **Marco Ranieri. Arte Ecología y educación**

Marco Ranieri (Italia, 1984) es un artista de Arte, Naturaleza y Ecología implicado en proyectos participativos y colaborativos de mediación artística y educación derivados de su trabajo artístico que surgen, bien de forma independiente (*Herbario urbano*, 2018) o bien de la mano

de museos y centros de arte contemporáneo motivados por giro educativo (*ECOARTE* 2019 y 2018, *Botánicas migrantes* 2019, *HabitArte* 2019, *Expressions de la ramaderia extensiva* 2019, y

<sup>103</sup> Para más información véase <https://veraiconoproduccion.wixsite.com/angelgarciaroldanart/bio>

<sup>104</sup> El acceso a la tesis y los videos artísticos que la construyen se encuentra en: <https://veraiconoproduccion.wixsite.com/angelgarciaroldanart/thesis>

*Botaniques de l'avia* 2020 en Valencia). Ambas prácticas, arte y docencia, cumplen para M. Ranieri los propósitos de:

...create collaborative and participatory situations made to weave links and emphatic boundaries through the creation of ephemeral socializing-sharing spaces, contexts and opportunities. The aim is to generate a new contaminated baggage/curriculum of knowledge and skills that recovers traditional knowledge and recontextualizes it; including some subaltern knowledge, skills and abilities from less represented social groups and collectives (Ranieri, S/F47)

La formación de M. Ranieri es en artes y en arqueología por la facultad de Bellas Artes en Carrara, Italia y el postgraduado en el Máster en producción Artística en UPV, en España, y por el Master en Sostenibilidad, Ética Ecológica y Educación Ambiental de la misma universidad. Recientemente se ha formado en mediación y educación a través del arte por el Master Permea en Valencia. Ha participado en numerosas exposiciones y residencias artísticas, en centros de arte de España y Europa implementando proyectos centrados en la relación Arte-Naturaleza-Ecología<sup>105</sup>.

Al igual que su trabajo artístico, su mediación se centra en la transformación de la experiencia

de la naturaleza en arte o artefactos; en el diálogo con el territorio, y con sus agentes y energías creadoras; en la profundización de los conceptos de empatía, biomímesis e interdependencia; y en el estudio, reinterpretación e inclusión de las dinámicas ecosistémicas, los procesos de transformación del territorio y las energías vitales cómplices de los crecimientos vegetales en sus artefactos artísticos ecológicos y educativos. En definitiva, su labor busca generar, restaurar y/o renovar la vinculación empática entre los espectadores (entre ellos, sus alumno/as) y su hábitat, e introducir los fundamentos de la ética del cuidado. En este camino pasa por tratar de hacer comprender, a través de sus obras y propuestas de acción, la crisis ecológica planetaria y emprender iniciativas individuales y participativas sensibles el cambio climático (Ranieri, 2020)<sup>106</sup>.

Algunos ejemplos de propuestas de mediación con su obra son:

---

<sup>105</sup> De entre estos destacan el MUSE, Museo delle Scienze di Trento, Italia (2017); el Museo del Territorio di Biella, Italia (2017), el Centro di Arti Visive di Pietrasanta, Italia (2018), la Anglia Ruskin Gallery, Cambridge, Reino Unido (2015) y los centros de arte valencianos CCCC Centre del Carme Cultura Contemporanea (2021, 2017, 2014) y Las Naves (2017, 2014).

<sup>106</sup> <http://www.talentojuencv.com/participa-septima-edicion/cultura-participa-septima-edicion/marco-ranieri/>



De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Ala de plumas, artefacto de la *Acción Inhabiting experience tolos hybridation-tool*, 2018; Sesión de Ranieri para alumnado de grado de educación en Florida Universitaria, curso 2016-2017; *At41, 78106N, 1, 94467E, 337m*, de la serie *Gelifracciones*; mesa de muestras de materiales, recolecciones y pequeñas piezas de Ranieri en Florida Universitaria, curso 2016-2017.



Acción inspirada en la acción artística *Feel Natural* de Marco Ranieri con alumnado infantil de la escuela Jaime I de Catarroja y de grado de educación de Florida Universitaria, curso 2017-18.

- El juego de *Ecosistema* inspirados en la instalación *Biosfera*.
- La vivencia de procesos artísticos desde el paseo y registro sensorial hasta la creación de una obra escultórica efímera, pasando por el análisis de elementos naturales, inspiradas en los procesos de las obras *1m2\_CACIS 2017*, *Landscapes studies\_CSRES 2015*, *Orizzonti vegetali*, *Historias del aire*, y de las acciones performativas basadas en las obra *Feel Natural REWILD\_symbiotic* y *Action Inhabiting Pianalto*<sup>107</sup>.
- La inclusión de elementos procesados culturalmente significativos, inspirados en los procesos de las obras *Memorias*, *Paisajes habitados* e *Historias del aire*.

### **Jose María Mesías-Lema. Arte relacional en contextos educativos**

José María Mesías-Lema es profesor de Educación Artística en formación universitaria de futuros maestros y maestras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Se autodefine como “Arteducador, activista y provocador de aprendizajes sensibles”. El valor del trabajo de Mesías-Lema está sobradamente demostrado a través de su seria, comprometida y prolífica tarea académica, educadora, investigadora y artística. J.M. Mesías-Lema se forma en Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago obteniendo el Premio Nacional Fin de Carrera. Continúa su formación con los cursos de postgrado en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada que compagina con los de la Escuela de Artes Plásticas de la misma universidad, especializándose en fotografía. Trabajó como profesor Educación Artística en la Universidad de Santiago de Compostela (2006-2009). De 2010-2012 trabaja como director del Vicerrectorado de Estudiantes, Deportes y Cultura de la Universidade da Coruña y de 2012 a

---

<sup>107</sup> <http://marcoranieri.org/> .

2016 como encargado del centro de intervención artística NORMAL<sup>108</sup> comisariando exposiciones y atendiendo a la proyección educativa. Imparte cursos y conferencias nacionales e internacionales. Es director del grupo de investigación <http://arte-facto.org/> y miembro del colectivo artístico Communiars <https://communiars.org/>

Fruto de estos años de formación y práctica docente es su tesis doctoral *Fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* (2012). En esta explica cómo, en un principio, sin darse cuenta, de forma prácticamente inconsciente, fue realizando conexiones entre la fotografía, la pedagogía y el activismo y generando un estilo narrativo que interconecta texto e imagen y que le acompañaría hasta la actualidad. De una forma más consciente y a través de las clases de la que fuera su alma mater y mentora, la profesora de arte de la Facultad de Ciencias de Educación M<sup>a</sup> Jesús Agra Pardiñas, experimentó “un encuentro transformador con el arte contemporáneo” (2012, p.26). Este fue el momento en el que Mesías-Lema comienza a realizar conexiones entre el arte actual, la educación y la pedagogía y a deconstruir formas de comprender la enseñanza, especialmente la del arte. Es a partir de entonces cuando el tema de la educación artística para futuros maestros se convierte también en el *leitmotiv* de sus estudios y prácticas posteriores.

Mesías-Lema encuentra en el arte un cómplice para ser y estar en el centro de la educación artística, para ser docente transgresor de metodologías caducas por faltas de realismo de la enseñanza de artes. Mesías-Lema, como artista mediador de arte contemporáneo, aprende a subrayar los conceptos y las peculiares formas de comprender el arte y comienza a desentrañar los procesos de creación de obras, acciones, performances e intervenciones artísticas para ser generador de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el campo de la pedagogía y la educación artística. Genera una educación artística propia que llama Educación Artística Sensible (2019).

Muchos de los artefactos creados por el arteducador para construir estos contextos de mediación entre arte y estudiantes, y muchos de los artefactos surgidos de los procesos de creación-aprendizaje de estos mismos contextos por parte de sus alumno/as y él mismo, han demostrado tener el interés estético (en el sentido de conocimiento sensible y conceptual) suficiente como para ser presentados en exposiciones de centros de arte. Es el caso de proyectos y exposiciones *Autopsia educativa* en el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) Unión Fenosa de La Coruña, en 2010 y antes en 2007 *Espacio educativo, ¿espacio estimulante?*<sup>109</sup> ya señalados en el apartado sobre el Comisariado Pedagógico del marco teórico sobre Mediación de este trabajo.

---

<sup>108</sup> [www.istoenormal.org](http://www.istoenormal.org)

<sup>109</sup> *Espacio educativo, ¿espacio estimulante?* Ver en Agra & Mesías, 2011 en <https://bit.ly/2rATlAg>). *Autopsia educativa*. Ver en Mesías-Lema, 2011 en (<https://bit.ly/2G79pPa>).

Mesías-Lema se identifica como arteducador que define como un *outsider* del campo de la educación. Para Mesías-Lema el arteducador es una persona que se encuentra fuera de sintonía del sistema escolar y que, sin poseer una formación artística específica, “genera procesos artísticos contemporáneos divergentes al modelo de manualidades imperante en la mayoría de las escuelas” (Mesías-Lema, 2019, p.45). El arteducador, desde su punto de vista y experiencia, trabaja por una necesidad vital de entender la enseñanza y el aprendizaje de manera estética, relacional y divergente, no por ninguna imposición curricular. Por eso crea visiones, ideales y metodologías que se afianzan con el tiempo y hacen camino a la transformación social. Además, según Mesías-Lema estos profesores artistas *outsiders* se implican en proyectos *artistas*, comunitarios y participativos donde el arte contemporáneo sirve a la provocación de una apertura de visiones, y además, son sensibles a las *causas perdidas*, entendiendo estas, no solo como la inclusión en sus proyectos a colectivos empobrecidos –que también<sup>110</sup>– sino como indagación en las propias historias de vida de sus alumnos para generar subjetividades y sensibilidades colectivas como camino para alcanzar cotas sociales más justas.

Con todo, Mesías-Lema plantea un modelo de educador/a más parecida a la del artista que a la del maestro adormecedor tradicional: *Seamos artistas no artistas no anestesistas*, es uno de sus lemas (2019). Esta educación artística la llama Educación Artística Sensible.

La educación artística de Mesías-Lema busca retarse en el campo educativo para “hacer un quiebre en las rutinizadas prácticas cotidianas” que no sirven a sus propios propósitos. El objetivo de su mediación es cortar las distancias existentes entre lo que de facto y prácticamente es hoy la educación artística y lo que naturalmente está vocacionada a ser. La *otra* educación artística se caracteriza por ser generadora de experiencias individuales y colectivas de auténticos procesos artísticos de aprendizaje que se conectan con la educación artística como hecho, como objetivo de estudio, como cuestionamiento y deconstrucción. Y esta se logra, según el arteducador, a partir del encuentro con el arte contemporáneo:

Mesías-Lema ha conocido en profundidad los procesos de creación de artistas de disciplinas diversas y ha estudiado cómo se genera producción y conocimiento artístico a partir de los aspectos específicos de la materia que trabajan, sea el cuerpo en una performance, sea el material plástico en una pintura o los sonidos electrónicos e imágenes en un audiovisual. A partir del conocimiento de estos procesos creativos tanto como espectador, investigador y como creador fotógrafo, ha aprendido a transformar metodológicamente sus clases en experiencias de vida. El objetivo por tanto, es que los alumnos vivan procesos artísticos dentro y fuera del aula pero que no se queden solamente en el aspecto productivo de las artes visuales, sino que en medio de la vivencia de estos procesos artísticos, puedan hacer conexiones con la educación artística en la que se han “formado” escolarmente, para desestructurar ideas preconcebidas y

---

<sup>110</sup> Ved el proyecto *Habitar lo común* con la fundación Vicente Ferrer en Anantapur, India (Mesías, 2019).





Columna izquierda: Propuesta de la serie *El cuerpo sensible en la escenografía del aula*, a propósito de la performance *Se hace camino al andar* de Esther Ferrer; Propuesta de la serie *El cuerpo sensible en la escenografía del aula*. *Inside In, Inside out*, a propósito de la performance *Tunel* de Lygia Clark. Fotografías tomadas por la investigadora.



Propuesta de la serie El cuerpo sensible en la escenografía del aula. Inside In, Inside out, a propósito de la performance Casa-refugio de Lygia Clark. Fotografías tomadas por la investigadora

generar una nueva forma de pensar y construir una educación artística realista por ajustada a las demandas de la realidad.

Con todo, el objetivo de la mediación de Mesías-Lema consiste en trazar una ruta hacia un modelo docente contemporáneo en educación artística para que las maestras y educadoras afronten la enseñanza de las artes en las escuelas, museos y espacios creativos y generen planteamientos metodológicos creativos para el resto de materias. Esta educación artística ocurre, verdaderamente, cuando los profesores y los estudiantes modifican sus discursos y sus estructuras metodológicas en torno a la enseñanza de las artes, explica el profesor (Mesías-Lema, 2019, p. 27). La mirada de los alumnos y alumnas es muy difícil de alterar.

Desgraciadamente, viene forjada desde muy pequeños y a sus dieciocho años cuando comienzan a formarse como educadores es bastante probable que no hayan vivido procesos de aprendizaje artísticos ni creativos serios y mucho menos que hayan aprendido a enseñarlos. El cambio de mirada que alienta micro acciones transformadoras a las que la mediación Contemporánea Activista Sensible se refiere, da como fruto un diálogo con las nuevas subjetividades que produce una dinámica de alteridad en lo colectivo que permite la atención sensible por los conflictos de la humanidad que “cuestiona la autoridad, y que genera una nueva definición de sociedad y de nuestra participación en la misma” (2019, p. 213).

### **Educación Artística Sensible. Características y proyectos**

Algunas estrategias de la Educación Artística Contemporánea Activista y Sensible del arteducador son:

- La creación de nuevas escenografías dentro y fuera del aula como artefactos, dispositivos y situaciones para la experimentación colectiva de la sensibilidad artística<sup>111</sup>
- La valorización de lo performativo

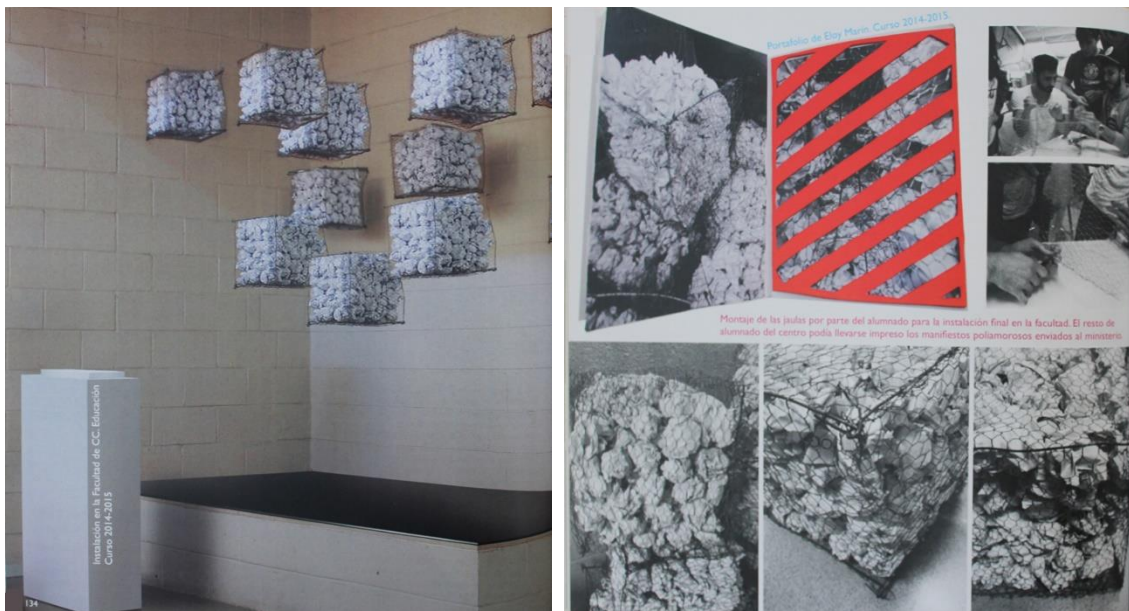
(Anotamos aquí que de ambas estrategias son ejemplos los proyectos: *Sótano del arte*, *Espacio existente*, *los cambios son posibles* o *la clase de Sara*, *Espacios efímeros para el placer estético* o *el mapa de los sentidos*, *Cambio de envoltorio: manchas performativas*, e *Inside in, Inside out*. *Mancharte: performance, pintura, juego*, *SER segunda piel*, *Pieles*. *Espacio de lo posible*, *la utopía real: Pensando la escuela-el Cono*, *El lugar de mi infancia: los espacios afectivos fuera del aula*, *IN/separables*. *Sens Art week*, *Mis manos son mi corazón: evaluación performativa*).

---

<sup>111</sup> Mesías busca subvertir los espacios para sensibilizarnos y transformar la estética escolar para entender el aula como un laboratorio artístico que implica poner “el aula patas arriba” que junto con el valor de lo performativo en el aula, “desestabilice y rompa con los cánones corporales establecidos de un aula”(2019, p. 34).

- La realización y posterior publicación, visibilización y divulgación de proyectos de Educación Artística en contacto con escuelas, centros de arte y artistas jóvenes emergentes.
- La desatención intencionada activa al currículum oficial de la Educación Plástica escolar (Ejemplificada en el proyecto: *No encontré mejor manera de hacer el ridiculum con su curriculum. Manifiesto poliamoroso al ministro*).
- La reivindicación de la incentivación política para la educación Artística como una urgencia cuando desde hace años, las políticas educativas de nuestro país vienen reduciendo la presencia en el currículum de la educación artística en todos los cursos de enseñanzas básicas (p.156).

Finalmente, entendemos su metodología como una forma de arte relacional (Bourriaud) en el contexto de formación para la educación. En la pedagogía y metodología educativa artística de Mesías-Lema vemos: la idea de un arte como espacio abierto en la producción cultural, como modelo para otras formas de vida, y la idea de una experiencia colectiva y socializadora de arte que son, según Helguera (2011b, p.178), aspectos de la estética relacional.



*No encontré mejor manera de hacer el ridiculum que con su curriculum: manifiestos poliamorosos al ministro* (proyecto formativo para estudiantes de grado de educación). Imágenes extraídas de Mesías-Lema, J. M. (2019 ). Educación artística sensible Cartografía contemporánea para arteducadores.

## 4.4. El arte contemporáneo para la inter y transdisciplinariedad en educación

El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse. El público aprende a hacer conexiones.

Frase de la instalación con el mismo nombre de Luís Camnitzer

Desde el punto de vista de la práctica artística la perspectiva o el hecho interdisciplinar del arte es evidencia y obvio: el artista se ve inmerso casi siempre, en estudios y aprendizajes de los campos más diversos: filosofía, ingeniería, etnología, sociología, derecho, ciencias, etc...las obras y los proyectos artísticos no son solo ni totalmente, autorreferenciales al arte mismo por lo que como afirma la artista Bruguera, el arte valora el *no arte* del que está hecho (Bruguera entrevistado por Helguera, p.175, 2011). Con todo, contamos entonces con que la obra de arte procura la posibilidad de tomar préstamos de conciencia de temas y disciplinas tanto autorreferentes como no autorreferentes al arte mismo.

Así, los ejemplos que hasta el momento se han mostrado sobre el tipo de docencia de cada artista profesor se podrían observar también desde el foco de los contenidos interdisciplinarios que aporta cada una de sus pedagogías artísticas o de arte pedagógico. Hemos visto, por ejemplo, como algunas obras y artefactos educativos de Paris plantean cuestiones en torno a los sucesos cotidianos como puede ser el de un relámpago, un contenido que generalmente se tiene a pensar desde las ciencias naturales. La obra de Marco Ranieri plantea cuestiones sobre ecología, naturaleza y biodiversidad; Olga Olivera, a partir de la obra y la propuesta educativa *Tangentes*, plantea cuestiones del dibujo técnico y del feminismo; *Secuela Pública* plantea el tema de la consideración crítica del sistema educativo; y el arte relacional de Mesías-Lema plantea la educación artística misma y la formación de la identidad del y la futura docente. Se trata de ejemplos de atención al conocimiento interdisciplinario a propósito de obras de arte, artefactos y dispositivos educativos.

La idea de la obra de arte como conocimiento del mundo de Helguera viene a propósito de esta multidisciplinariedad del arte que presenta a la obra y a los proyectos artísticos no solo como objetos y acciones de estudio para valorar el arte como hecho, sino también como ventana para poder adquirir una comprensión de temas de relevancia en estos y otros ámbitos (2011, p. 156). Desde esta fluidez en el uso del arte, la enseñanza puede tomarlo como vehículo para aprendizajes de muy diversas áreas.

Con todo, existe una corriente actual que parte del arte contemporáneo como detonador de conocimiento, y más en concreto en el ámbito de la pedagogía y la docencia, como generador

de conocimiento de otras maneras de formar y educar. Algunos y algunas profesoras y pedagogas de escuela y universidad con una formación no artística han acabado encontrando en su relación con obras de arte contemporáneo la detonación de planteamientos y nuevas posibilidades para la materialización de ideas, para la generación de nuevas y necesarias formas de comprender la educación, para la emergencia metodologías y estrategias para procesos de enseñanza-aprendizaje más ajustados a la generación de un pensamiento más complejo y transdisciplinario de la realidad. Definitivamente, lo que tradicionalmente ha venido siendo una educación a través del arte, hoy está adquiriendo las formas de una comprensión y un uso del arte como facilitador de pedagogías y procesos de conocimiento inter, multi y transdisciplinares.

Uno de los referentes más reconocidos de la educación a través del arte que situamos aquí como antecedente de la línea actual del arte como forma de conocer el mundo y, dentro del campo educativo, como dispositivo para la inter y la transdisciplinariedad de los conocimientos, es el pensamiento y la praxis pedagógica de la filósofa educativa, activista social y maestra norteamericana Sarah Maxine Greene (1917-2014).

#### **4.4.1. Antecedentes. La educación a través del arte de Maxine Greene**

Maxine Greene fue pionera en el campo de la filosofía de la educación y la primera mujer presidenta de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Estados Unidos (1967) así como la primera mujer también en presidir la Asociación Americana de Investigación Educativa (1981). En 2003 constituye la Fundación Maxine Greene para la Imaginación Social, las Artes y la Educación. Según la filósofa, la fundación buscaba despertar en las personas “sus propias preguntas, su propio sentido de situación, sus ansias de algo mejor” (Ayers, 1995, p. 324) a través de encuentros con las artes con el objetivo de generar “indagación, imaginación y creación” (Ayers, 1995, p. 324). En 2005 inspiró la creación de la High School of Arts, Imagination and Inquiry en asociación con Lincoln Center Education y New Visions for Public Schools. La escuela, ubicada en Manhattan, Nueva York, animaba, y anima actualmente, a los estudiantes a expandir sus capacidades imaginativas en las artes y otras materias persiguiendo un aprendizaje experiencial. Esta escuela es visitada regularmente por artistas quienes colaboran con las maestras en el diseño de los planes de estudios. De este modo se consigue integrar los programas académicos tradicionales con los presupuestos y aportaciones de las artes actuales.

La inter o transdisciplinariedad de Greene está en las conexiones entre educación estética, imaginación social y reforma educativa. Su propuesta incluye las artes en la educación como medio para visibilizar las condiciones sociales que configuran las escuelas y para despertar la imaginación que mira más allá de las condiciones del momento hacia un cambio para el futuro, hacía una reforma del sistema educativo. Para Greene la pedagogía por la libertad se procura contingentemente, en tiempos y contextos específicos y, por lo tanto, es un proceso continuo que implica a los y las educadoras y a toda la comunidad a plantear constantemente preguntar

y reflexiones sobre lo que se ha aceptado o dado por supuesto en el sistema educativo del momento. Así, para Greene, las transformaciones sociales son posibles cuando educadores y estudiantes, inspirados en obras de literatura y arte, entran en diálogo en los espacios públicos (*La dialéctica de la libertad* (1988)). En *Liberando la imaginación* de 1995, a través de ensayos narrativos, apremia a los educadores a ser conscientes de las desigualdades, de la injusta complacencia y de las exclusiones que produce las inercias de la vida cotidiana de las escuelas. Greene demuestra con sus teorías y su praxis educativas a través de numerosas publicaciones, que la imaginación y las artes pueden y deben desempeñar un papel clave para ayudar a los educadores a ver la educación de nuevo, a cambiar las perspectivas heredadas y a perseguir enfoques que reinventan las formas de aprendizaje.

Este papel clave del arte para una renovación de la enseñanza y el aprendizaje es visto hoy desde el arte contemporáneo para la inter y transdisciplinariedad. Pero ¿Qué es esto exactamente?

#### 4.4.2. Inter, multi y transdisciplinariedad

Ni el arte, ni la ciencia, ni la filosofía, ni la religión marcan por convención sus respectivos límites, ni mantienen sus aislamientos.

Umberto Eco. *Opera Oberta*

Aunque desde hace al menos diez años los términos inter, multi y transdisciplinariedad están a la orden del día en las investigaciones de todos los campos de conocimiento en general y los de la educación en particular, vemos adecuado definirlos sucintamente y contextualizarlos en el campo de la educación.

Los tres conceptos tienden hacia la concepción del conocimiento desde el paradigma de la complejidad que entiende que el conocimiento no se define en su totalidad por la suma de las disciplinas en la que lo hemos dividido, sino desde conexiones entre ellas y desde conocimientos que se escapan de estas mismas disciplinas. El paradigma de la complejidad considera el mundo como una unidad diversa por lo que no cabe separar conocimientos científicos sino distinguir diferencias y nutrirse de estas para aportar una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos. Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad Morín se definen estos términos de la siguiente manera<sup>112</sup>:

---

<sup>112</sup> <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>

Interdisciplina- Forma de organización de los conocimientos que consiste en tomar las estrategias de conocimiento propias de una disciplina y extrapolarlas a otra con la pretensión de obtener una ampliación de hallazgos cognitivos de una o ambas disciplinas.

Pluridisciplina o Multidisciplina- Consiste en juntas varias disciplinas para que cada una aporte una mirada y una atención específica sobre un campo o tema determinado. El conocimiento que aporta cada una de ellas se yuxtapone, pero no se establece interacción entre ellas como en la interdisciplinariedad. Desde la pluridisciplinariedad se termina intercambiando saberes en un ejercicio que comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas.

Transdisciplina- Es una forma de organización de los conocimientos que trasciende las disciplinas de una forma radical. La transdisciplinariedad convoca a las distintas disciplinas, pero esta vez estableciendo relaciones de reciprocidad, de indagación en red. Trans- significa *dentro, a través y más allá* algo que como subraya Hernández (2013) concierne al movimiento.

La transdisciplinariedad no es una moda, sino que se sitúa como un proceso histórico de largo recorrido. Desde la transdisciplinariedad se da por supuesto que hay fuentes de saber que no están necesariamente en las disciplinas. Desde la transdisciplinariedad cada persona es considerada fuente de saber. Finalmente, el diálogo de saberes y la complejidad son inherentes a esta forma de organización de los conocimientos.

Hoy, después de una pandemia mundial, sabemos y comprendemos ya experiencialmente que los desafíos a los que nos enfrentamos requieren de un abordaje de pensamiento de perspectiva compleja, más interdisciplinar y transdisciplinar para poder dar respuesta a una realidad que es compleja y relacional. Desde esta perspectiva el conocimiento y el aprendizaje por transdisciplinariedad es práctico y tiene que ver con procesos de indagación en torno a problemas relacionados con situaciones de la vida real que requieren conocimientos disciplinares, pero también de fuera de las disciplinas: por ejemplo, de la experiencia y la memoria de los actores que intervienen en los procesos a los que pretenden acercarse. Por lo que lo transdisciplinar relaciona conocimiento, experiencia y praxis (Jurado 2010, citada por Hernández, 2013, p.27). La transdisciplinariedad tiene que ver con lo que pasa y con lo que nos pasa (Garcés & López Petit, 2012, citado por Hernández, 2013, p.28) por lo que el sujeto o los sujetos que indagan en una investigación transdisciplinar devienen importantes, ya que el aprender se realiza estableciendo relaciones, nexos entre experiencias, conocimientos y praxis de los propios sujetos (Hernández, 2013). La introducción de la perspectiva transdisciplinaria para la comprensión del mundo, y con ello y en el campo de la pedagogía y la educación, para los procesos de conocimiento, de enseñanza-aprendizaje, provoca la construcción de nuevos escenarios para disponer de un currículum como “espacio vivo de construcción del conocimiento que resulta del pensamiento, de las experiencias, de los sujetos y de sus



interacciones de naturaleza biológica y socio-cultural, interacciones que ocurren dentro y fuera del espacio escolar” (Moraes, 2010, p.16).

Desde este contexto, el arte como conocimiento del mundo resulta un factor facilitador de procesos transdisciplinares de conocimiento y de investigación en general, y del tipo de conocimiento que es la educación y la formación, en particular. Por eso, estamos de acuerdo con el profesor de sociales y patrimonio Castro (2016) que si la educación artística, junto con la patrimonial, buscara un reconocimiento equivalente al de otras materias del currículo, quedaría saciada con la inclusión combinada de aspectos procedentes de la estética, la historia, la crítica y el taller (p.460, citando a Hernández, 2000) y sin embargo, la superación de tal enfoque a razón de “prácticas docentes que se orienta hacia la creación de conocimientos nuevos y originales, nacidos de la sinergia de voluntades de los miembros del proyecto, de la lucidez programática y autorreflexiva o de la indagación desde las diversas dimensiones del ser humano” (p. 460) permiten la emergencia de proyectos pedagógicos de enfoque transdisciplinar mucho más ricos y ajustados a los requerimientos de la realidad que demanda un abordaje cognitivo más complejo.

#### **4.4.3. Transdisciplinariedad a través del arte en el campo de la educación. Ejemplos**

Algunos profesores de materias distintas al arte han encontrado en este una forma aprender a generar conocimiento de otros campos. Es el caso la doctora y pedagoga Gloria Jové profesora en la Facultad de Educación de Lleida junto con su equipo interdisciplinar (Meritxell Simon-Martin de la facultad de Historia, Quim Bonastra de Patrimonio y ciencias Sociales, Daniel Gutiérrez-Ujaque, de ciencias de la Educación y trabajo social, entre otros), quienes enfocan su docencia desde un planteamiento multi y transdisciplinar donde el arte contemporáneo juega un papel importante como provocador de vías de generación de conocimiento campos diversos desde un proceso rizomático y en red. De esta metodología de formación han surgido nuevas docencias para la formación en Educación Física y para la formación en trabajo social de los profesores Irene López Secanell de Florida Universitaria en Valencia y Daniel Guitierrez-Ujaque de la Universidad de Lleida, respectivamente. Igualmente, Luciana Gruppelli Loponte. Universidad Federal Rio Grande du sul Brasil trabaja desde la transdisciplinariedad desde el arte para la formación de educadores en didácticas específicas no artísticas. Antônio Almeida Silva de la Universidade Estadual de Feira de Santana del mismo país, también trabaja desde el arte contemporáneo para la transdisciplinariedad esta vez con las ciencias. De cada una de estas formas transdisciplinarias de enseñar y pensar desde el arte actual vamos a dar cuenta a continuación.

## **Transdisciplinariedad a través del arte para la formación de maestras contemporáneas. Gloria Jové y su equipo en la Universidad de Lleida**

G. Jové Monclús es maestra, pedagoga y doctora en Ciencias de la educación por la de la Universitat autónoma de Barcelona desde 1996. Su encuentro y relación con el arte contemporáneo acontece a partir del curso 2003-2004 durante su trabajo como docente en la Facultad de Educación de la Universitat de Lleida y como asesora de un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Princep de Viana, y a través del contacto con el por entonces, recién inaugurado Centre d'Art La Panera. A partir de este encuentro G. Jové y su equipo no ha dejado de generar conocimiento pedagógico y prácticas docentes a partir de proyectos, exposiciones, y obras de arte contemporáneo.

Su metodología genera y aboga por una educación general inter y transdisciplinar que se *enreda* en las formas y los discursos del arte contemporáneo para generar nuevos aprendizajes, no solo materializados en la palabra, sino también a través de artefactos, proyectos y acciones artístico-docentes que plantean cuestiones del ámbito de la educación y de la comprensión del aprendizaje actual que, como las acciones de los artistas situacionistas, afectan a los espacios institucionales, culturales, a las localidades, a los barrios, en fin, a los territorios en los que se desarrollan. La metodología parte de un modelo de educador/a *maestra contemporáneo* (2017), que tiene que ver con una formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos, curtidos e interesados en el conocimiento actual a través de las artes y del pensamiento contemporáneo, vocacionados y capacitados para la creación de docencias propias.

Solo los nombres de algunos de los artículos que se han publicado sobre proyectos y prácticas desde esta metodología dan cuenta del modo transdisciplinar de este equipo de investigación educativa: *Poéticas do infraordinário: encontros interfronteiriços entre arte, ciência e educação* (2019) de Jové y A. Almeida da Silva; *A la derriba: Una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo o derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano* (2019), de G. Jové junto con Quim Bonastra; o *(De) construyendo la educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte* (2017) de G. Jové con Irene López Secanell.

Las docentes están dotadas de estrategias y de intuición para ver en las exposiciones de arte, en sus experiencias, en la de sus estudiantes y a través del diálogo con ellos, detonantes de líneas de aprendizaje, muchas de las cuales desarrollan en profundidad durante el curso escolar. En estos encuentros con las obras de las exposiciones, las sinergias tejidas con los centros culturales son fundamentales. La universidad de Educación, las escuelas implicadas y los centros de arte que se prestan trabajan cooperativamente (Jové et al., 2008).

Con esto, el trabajo por proyectos de las escuelas dirigidas por estas *maestras contemporáneas* (2017) se vinculan a las exposiciones de arte contemporáneo y estas con el currículum escolar

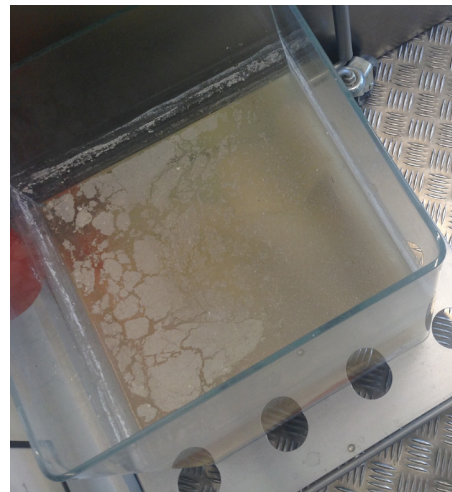
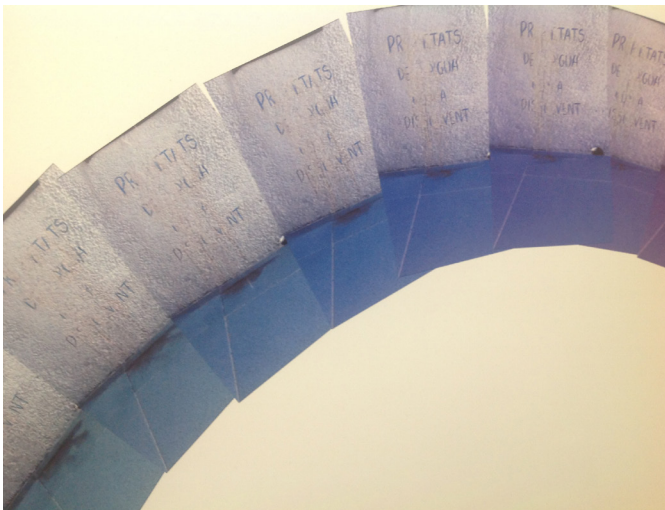
de todos los cursos de infantil, primaria y secundaria. Los contenidos de las exposiciones se relacionan con distintas asignaturas de los cursos escolares.

Desde la universidad, las materias que actualmente imparte la pedagoga en la Facultat d'Educació de Lleida son *Procesos y contextos pedagógicos* y *Educación en la diversidad*. Ninguna de las dos implica por obligación al arte en general ni al arte contemporáneo en particular, sin embargo, beben de los conceptos y préstamos de conciencia que toman de las obras de arte contemporáneo de las no pocas exposiciones a las que acuden y desde las que luego trabajan y reflexionan en las sesiones-aula universitaria y que dan como resultado proyectos de un fuerte carácter de acción artística.

G. Jové y los estudiantes de sus materias, sin formación formal en artes, se forman autodidácticamente en este y siempre a propósito de sus necesidades de ampliación de conocimientos contingentes y de inquietudes pedagógicas y docentes. Toman del arte lo que les interesa para ponerlo en relación con el tema, en principio extrartístico, de otros campos, y definitivamente, acaban —sin casi buscarlo—, aprendiendo arte. En este proceso se valen de los dispositivos y de las personas especializadas en arte que tienen a su alcance (mediadoras, colegas formados o formadas en artes, documentación, lecturas, visitas a centros de arte, etc). Buscan, a través del arte contemporáneo, aprender a comprender el mundo de otras formas, y en especial, a comprender, aprender y a inventar el mundo de la educación de otras maneras —algo que, curiosamente, el arte en sí mismo no se propone expresamente—. Durante las visitas a las exposiciones los universitarios, por iniciativa de los y las mediadoras, interactúan con las obras expuestas. Los profesores de las materias hacen también de mediadores entre obra de arte y el hecho educativo incitando a los estudiantes a realizar conexiones entre las obras, sus formas de vida así como con los distintos contenidos de las materias. De esta forma se crean nuevos conocimientos a partir de la colectividad y se enseñan formas más creativas y reflexivas de abordar el currículum escolar.

Un resultado de uno de tantos proyectos realizados a partir de esta metodología transdisciplinar del arte desde las materias arriba señaladas fue *(In)certezas*. Se trataba de una intervención de un grupo de estudiantes de la materia de Contextos de aprendizaje del curso 2018-19. Inspiradas por algunas de las obras de Oscar Muñoz como *Narcisos Secos* (1998) y *Atracción* (2014) realizaron una deriva por la ciudad observando los lugares donde el agua adquiere un valor significativo como el Depósito del Agua de Lleida, las fuentes de la misma ciudad, y también el agua de una peluquería. Los resultados que se fueron produciendo se mostraron en forma de exposición en la peluquería desde la pregunta sobre qué se puede aprender sobre el agua en una peluquería:

(...) este es un proyecto nacido del momento en que entendemos la ciudad como un recurso de aprendizaje desde una perspectiva infra ordinaria, es decir, observando detalles de la vida cotidiana que pasan desapercibidas. Como futuras maestras entendemos la peluquería HO HO como un contexto



Artefactos de *In(certeza)* en la peluquería HO HO (2019). De la columna de la izquierda y de arriba a abajo: *Cromatología de las aguas residuales*, detalle del mismo artefacto y *Acuarela curricular*. De la columna de la derecha y de arriba abajo: *Curriculum distópico* fotos realizadas de enero de 2019 a junio del mismo año. Las imágenes han sido tomadas por la investigadora excepto las dos primera *Curriculum distópico* que son tomadas del artículo *Conexões entre arte, ciências e educação: experimentando o conceito de museu imaginario* (2019).

cotidiano que puede convertirse en un lugar de aprendizaje para nosotros y para toda aquella persona que quiera intervenir.

Las producciones que hemos realizado son fruto de un proceso de experimentación y de investigación en relación a la función del agua en la peluquería. El agua es el elemento principal de nuestro proyecto. (...) En la peluquería HO HO nos interesa la propiedad del agua como disolvente, un contenido que encontramos en el currículum de educación primaria, el documento que regula y estipula las competencias de enseñanza en esta etapa formativa.

Utilizamos aguas residuales de la peluquería HO HO para darles valor, evitando que simplemente desaparezcan por la tubería. Recoger este elemento nos permite hacer visible lo invisible, es decir, lo infraordinario del contexto. Es de esta manera como llegamos a la producción *Distopía Oculta* donde queremos evidenciar el proceso de transformación y deconstrucción del currículum. El agua es un proceso y también es transformación, sus procesos de cambio nos permiten cambiar el currículum, descomponerlo, dotarlo de vida y transformación. Con el agua como disolvente nos hemos dado cuenta que para crear prácticas educativas distintas hemos de partir de la disolución de la norma, desaprender el currículum de educación primaria (Traducción del texto explicativo-cartela en la peluquería HO HO).

En junio de 2019, cuando la investigadora que redacta estas letras realizó una estancia en la universidad de Lleida, en la peluquería además de un currículum en proceso de disolución en aguas residuales, observó también otros artefactos que formaban parte de la serie *(In)certeza* como marcas y productos que daban cuenta de los procesos de aprendizaje vividos:

*Acuarela curricular* pretendía evidenciar como el color que se busca conseguir con la mezcla de los tintes y los pigmentos no se logra tal como uno se imagina, y nunca puede predecir exactamente. El resultado depende de un componente cambiante: el de la mezcla de los químicos con el aire y el vapor de agua contingente. Las futuras docentes *artefactuales* hacen paralelismo de este hecho con la realidad curricular y pintan sobre extractos del documento del currículum oficial. El currículum se convierte así, simbólicamente, en una realidad en movimiento, no una realidad estática a reproducir.

*Cromatología de las aguas residuales* es un artefacto que contrapone el círculo cromático típico de la docencia escolar plástica con un círculo cromático realizado con tintes y residuos del agua de la peluquería que permite explicar cómo los ciclos del agua no empiezan y acaban solo a través de los ciclos naturales tal y como se explica generalmente en la escuela, sino que también existen otros ciclos del agua en los que además, interviene directamente el ser humano. Por otra parte, el artefacto permite mostrar cómo el círculo cromático tiene un sentido afectivo, realista, no desapegado de la realidad cuando se realiza y se experimenta con productos del entorno como en este caso, aguas residuales y tintes sobre el papel de los extractos del currículum en los que consta la palabra *COLOR*, justo al contrario del círculo cromático escolar realizado por estudiantes, la mayoría de los cuales no estudiaran Bellas Artes, y por tanto resulta muy despersonalizado y poco anclado a la vida real.

## **Transdisciplinariedad a través del arte para la formación de didácticas específicas no artísticas. Luciana Gruppelli Loponte. Universidad Federal Rio Grande du sul Brasil**

Otro foco de la práctica de la mediación de arte como herramienta para conocer el mundo, en este caso, como forma de conocer cómo enseñar desde muy distintas áreas de conocimiento de forma transdisciplinaria, es el desarrollado por Luciana Gruppelli Loponte junto con su equipo de investigación en Brasil. Gruppelli Loponte es doctora y profesora de los estudios de Postgrado en Artes visuales, Danza, Música y Teatro de la licenciatura de FUNDARTE de la Universidad Federal Rio Grande du Sul (UFRGS) y del Departamento de enseñanza y curriculum de la Facultad de educación de la Universidad de la misma ciudad. Es miembro del comité científico de la Federación de Arte-Educadores de Brasil y coordinadora del grupo de Trabajo Educación y Arte de la Asociación Nacional de Postgrado e investigación en educación de la misma agrupación de la que fuera también vicepresidenta entre los años 2006 y 2008. Desde 2010 forma parte del colectivo de Professores Artistas Ponto de Fuga (2010) de Brasil.

G. Loponte tiene experiencia como docente del área de Didáctica para distintas materias de muy variadas licenciaturas: Artes Visuales, Teatro, Educación Física, Química, Física, Historia, Geografía, Matemáticas, Letras, Biología, Música, Enfermería y Psicología, entre otras. La diversidad de áreas de conocimiento a las que ha debido atender desde las materias relacionadas con el área de didáctica, junto con su formación en artes le ha permitido construir un concepto muy particular de docencia de la didáctica: “A partir da minha experiência docente impregnada e definitivamente contaminada com uma formação em arte e certo olhar estético para o mundo, tenho construído minha interlocução com os conhecimentos pedagógicos mais gerais”<sup>113</sup> (Loponte, 2013, p.4). A esta didáctica se refiere como *docência estética* o *docência artística*, términos usados de forma indistinta.

La *docencia artística* para la formación didáctica de G. Loponte es el resultado en constante transformación, de un tipo de didáctica que, a diferencia de lo que pretende la inercia de la formación docente tradicional, no busca la prescripción que viene de las preguntas emitidas por la generalidad del estudiantado de todas las didácticas del tipo: ¿Cómo puedo dar la materia — por ejemplo— de matemáticas, en concreto? es decir, ¿qué hago si las sesiones comenzaran mañana?, ¿qué enseño primero, qué segundo, qué después y de qué forma? La *docencia artística* parte de referencias, no por indicaciones preestablecidas, para la construcción-reflexión y la creación de otro tipo de didáctica no prescriptivas. Se trata de un tipo de docencia abierta a la construcción de una identidad docente propia ya que no toma un referente inmóvil para copiarla de por vida, sino que los busca de forma constante, y atendiendo también a su propia identidad y contexto concreto. Para que esta búsqueda de identidad docente se dé, el o la docente ha de estar abierta a que el mirar “del otro” produzca “una diferencia en sí mismo,

---

<sup>113</sup> “Desde mi experiencia docente, impregnada y definitivamente contaminada de una formación en el arte y de una cierta mirada estética del mundo, he construido mi diálogo con los saberes pedagógicos más generales”.

le multiplique, le transforme” (Lopente, 2013, p. 6). Para la profesora de didácticas este “otro” bien puede ser (aunque no solo) la experiencia con las obras de arte contemporáneo. Estas, al tender a descolocar pensamientos preestablecidos, pueden “desalojar” a los educadores de sus formas preestablecidas de generar docencia. La experiencia del arte hay que verla aquí enmarcada no solo desde una concepción de práctica, de actividad, o de obra de arte como resultado propio de la práctica artística (arte como obra de arte) sino desde una mirada del arte como incitador de modos de vida, es decir, como algo que atañe a la propia existencia de uno (arte y vida). Igualmente, en este contexto, no se está comprendiendo al arte como una disciplina curricular sino como una perspectiva de pensamiento que puede provocar la instauración de preguntas nuevas, a partir de puntos de vista poco investigados. Desde esta perspectiva, una docencia artística es tomarse la docencia como obra de arte que significa asumir la construcción de una docencia hecha de dificultades, disonancias, resistencias, frustraciones, errores, aciertos, cambios de rumbo, dudas, incertezas, conquistas y sucesos. En este sentido ser docente trata de un modo artístico de existir, en la medida en que la identidad docente se conforma con estas experiencias y no —se insiste—, con regulaciones y recetas externas a reproducir.

La realidad, explica la Professora Artista, es que hemos sido educados (artistas por una parte y resto de personas por otra, entre ellos, los y las educadoras) “para acreditar que arte é algo para poucos eleitos e iluminados e que pouco tem a ver com nossa vida cotidiana ou com nossas supostas capacidades criadoras”<sup>114</sup> (Loponte, 2013, p.11). Sin embargo, entendemos con Loponte que las capacidades creadoras de un docente están en su capacidad de enseñar, y por tanto en las de crear su propia docencia. A esta capacidad creadora del docente, Loponte la llama *inquiétude estética*. Esta *inquiétude estética* busca que acontezcan y se generen espacios de creación de docencia desde los parámetros de las prácticas artísticas y las de sus planteamientos, que puedan ayudar a provocar a los y las docentes en formación maneras más arriesgadas de generar planificaciones, estrategias didácticas, formas de afrontar el conocimiento y la cotidianidad escolar para procurar una forma de docencia, en definitiva, menos transmisora y más constructora de conocimientos.

### **Transdisciplinariedad a través del arte para la formación en Educación Física. Irene López Secanell en Florida Universitaria en Valencia**

Tal como se ha anunciado arriba, la doctora en pedagogía y profesora de educación Física (EF), Irene López Secanell se formó en Ciencias de la educación a través del grado y master de Maestro de Educación de la Universitat de Lleida bajo la cobertura de la metodología en la transdisciplinariedad a través del arte contemporáneo y otros dispositivos culturales de esta universidad. Durante su formación universitaria López Secanell, junto a sus compañeros,

---

<sup>114</sup> “creer que el arte es cosa de unos pocos elegidos e ilustrados y que poco tiene que ver con nuestra vida cotidiana o con nuestras supuestas capacidades creativas”.

aprendió a establecer conexiones entre las obras de arte, su vida y los distintos contenidos de las diferentes áreas de conocimiento de las que una maestra ha de educar. Esta formación le

influyó hasta el punto de tratar de generar un modelo propio que se basara en el aprendizaje de la EF a través del arte contemporáneo.

Así la profesora de EF ha ido definiendo una metodología específica propia que asume el reto de Kirk (2009, en López Secanell, 2018): el de la superación de la concepción de la EF como enseñanza de técnicas deportivas que ha permanecido prácticamente inmutable como tendencia curricular en las últimas seis décadas. Para López Secanell (2018) entender que el cuerpo en movimiento es un sistema cognitivo en sí mismo, es empezar a aceptar que se cuenta

con uno de los recursos más potentes para trascender los modelos hegemónicos que tienden a la deshumanización. Por eso la EF de la docente intenta descentralizar valores como los del rendimiento y la competición de una forma tradicional e histórica de entender la EF basada en la reproducción de los deportes de élite y del campeonato, para incorporar otros valores que tienen que ver una comprensión del cuerpo y su acción desde una perspectiva holística donde no se concibe la dicotomía entre el cuerpo y la mente como son el autoconocimiento y la expresión corporal, el mindfulness, la alimentación saludable o el juego físico-cognitivo.

Irene López encuentra en el arte contemporáneo una ayuda para el alcance de este propósito:

(...) el arte se reivindica como una estrategia para asombrar al alumnado, como una fuente inagotable de experiencias singulares. Se utiliza como un lenguaje que nos permite presentar condiciones de aprendizaje nuevas que obligan a los estudiantes a enfrentarse a situaciones que deben ser exploradas nuevamente a través del juego. Esta indagación les invita a alejarse de aquello que ya conocen. Este alejamiento facilita la creación de procesos de subjetivación (Biesta, 2010) que concretan formas distintas de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a tener estrategias para deconstruir aquellos modelos que creen inamovibles, transgrediendo el conocimiento, buscando constantemente la renovación para la mejora (2018, p.239).

Algunos ejemplos de los muchos proyectos desarrollados hasta el momento por la profesora para el abordaje inter y transdisciplinar de una EF a través del arte son Pantallas interactivas en EF: *¡Más luz!* (2020-21) y *Expresión corporal: ¡Más luz!* (2020-21) a partir de la obra *Mehr Licht!* (¡Más luz!) de Inma Femenia; *Mini proyecto la proporción imperfecta* (2020-21) a partir de *Triplo Igloo* de Mario Merz; o *In-movil?* (S/F) detonada por la obra *Körpergewichte* (1969) del artista Franz Erhard Walther, propuestas que muestra en su web [www.educacionenmovimiento.es](http://www.educacionenmovimiento.es).





Propuesta *Orbital Motion* en el centro de arte de Castellón y el pabellón de Florida Universitaria. Fotografías tomadas de la web de Irene López Secanell. <https://www.educacionenmovimiento.es/?p=273>



Propuesta *¿In-movil?* De izquierda a derecha: la obra de *Körpergewichte* (1969) del artista Franz Erhard Walther. Juegos propuestos a partir de la obra. Pabellón de Florida Universitaria. Fotografías tomadas de la web de Irene López Secanell. <https://www.educacionenmovimiento.es/?p=273>

Las propuestas de I. López parten de conversaciones y reflexiones en torno a las obras de arte de las que estudiantes y profesora toman algunos conceptos, procesos y valores para extrapolarlos al ámbito de la EF y cuestionarla: “(...) no nos interesa tanto la finalidad que tiene el artista con la obra, sino cómo ésta nos ayuda a problematizar la educación física” (López Secanell, S/F)<sup>115</sup>. En este proceso de diálogo se hace referencia a aspectos que van desde una perspectiva más teórica, como puede ser el currículum, a aspectos más personales, como pueden ser las experiencias de cada estudiante en las clases de EF de su escuela o instituto.

En muchas ocasiones los puntos de interés hacia las obras están en lo estético-conceptual, en otras en la forma y los materiales que utiliza el o la artista para expresar sus ideas, en otras en la forma de distribuir los materiales por el espacio. Los préstamos que Irene López toma del arte contemporáneo de naturaleza estética-conceptual a partir de sus formas y valores se convierten en preguntas que abren brechas hacia otros planteamientos de la EF: ¿Cuál es el problema que quiere resolver el artista? ¿Cómo se relaciona este problema con el currículum de educación física? Así, desde la atención al uso de materiales y objetos en el arte la EF de López Secanell cuestiona el uso de materiales que produce directamente el sistema de mercado para la EF escolar tan homogeneizada y que invisibilizan otras formas posibles de comprender la acción corporal. En cuanto a la forma y los materiales que utiliza el o la artista para expresar sus ideas obras de arte como *Orbital Motion* de Monika Grzymala en la que la artista pretendía deconstruir la bidimensionalidad del espacio, invitan a preguntarse: ¿por qué los espacios comunes donde hacemos Educación Física sólo se habitan desde su bidimensionalidad? ¿Podemos deconstruir la bidimensionalidad del espacio?, ¿a qué otras formas de ejercitar nuestra capacidad de movimiento físico nos llevan las líneas base de los campos de juego si las creamos nosotros mismos, los propios jugadores o profesores y si el juego al que invitan parte de la concepción del espacio como forma tridimensional?, ¿cómo podemos redefinir las líneas de los campos polideportivos? y para ir más allá, ¿cómo estas transformaciones influyen en la

---

<sup>115</sup> <https://www.educacionenmovimiento.es/?paged=2&cat=28>

identidad del profesor de EF? A partir de entonces las sesiones se convierten en acciones para la experimentación y la reflexión de otras formas de practicar el movimiento y el juego físico (López & Jové, 2017; (López Secanell, S/F)<sup>116</sup>.

Otro ejemplo de la metodología de López Secanell es la propuesta *¿In-movil?* que surge a propósito de la obra de *Körpergewichte* (1969) del artista Franz Erhard Walther. El principal interés del artista con esta performance es romper la autoridad de los artistas y la pasividad contemplativa de los espectadores a través del uso de una tela que convierte al espectador en una escultura. Desde un concepto y un procedimiento similares la obra se redescubre en *¿In-movil?* como la oportunidad de romper con la autoridad del maestro-artista y la pasividad del alumno-espectador a partir de la creación de espacios de juego que plantean la interacción de carácter inmóvil que suelen tener los alumnos-profesores con los objetos de EF, en concreto con las redes y con los juegos a los que estas referencian.

### **Transdisciplinariedad a través del arte para la formación en trabajo social. Daniel Guitierrez-Ujaque en la Universitat de Lleida**

Otra de las prácticas docentes que favorecen el trabajo desde la transdisciplinariedad a través del arte contemporáneo para el conocimiento del mundo (Helguera, 2005a), en este caso, del mundo de la geografía, la historia, el trabajo social y sus docencias, es la del profesor Daniel Guitierrez-Ujaque. Su metodología es otro de los frutos de la formación en la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat de Lleida desde *Espai Híbrid*<sup>117</sup> que fomentan la inter y transdisciplinariedad del conocimiento en la formación universitaria a partir del triángulo metodológico basado en el uso del arte contemporáneo, los espacios híbridos y los relatos autobiográficos (Bonastra, Jové, Gutiérrez-Ujaque & Sebastian-Novell, 2018). La docencia de Gutiérrez-Ujaque hace posible que el arte contemporáneo, por su riqueza expresiva y por los diferentes escenarios que propone, funcione como catalizador de posibilidades rizomáticas de aprehensión de aspectos de la complejidad de la realidad humana, en su caso concreto, el de su interacción en el espacio urbano (Gutiérrez-Ujaque, 2021).

---

<sup>116</sup> <https://www.educacionenmovimiento.es/?p=273>

<sup>117</sup> *Espai Híbrid* <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=2299> es un espacio formado actualmente por los profesores investigadores universitarios como Meritxell Simon-Martin de la facultad de Historia, Quim Bonastra de Patrimonio y ciencias Sociales, Daniel Gutiérrez-Ujaque, de ciencias de la Educación, y Glòria Jové, de pedagogía, entre otras docentes de la Universitat de Lleida. El espacio, que ha ido cambiando de agentes, nace en 2003 como trabajo en red entre de la Escuela de primaria Príncep de Viana, el Centre d'Art la Panera, la Facultat de Ciències de la Educació de Lleida y otros entidades locales y personas particulares de la ciudad con el objetivo común de contribuir al proceso humanizador de las personas implicadas a través de la cultura y en especial a través del arte, y más especialmente de arte contemporáneo (Jové et al., 2008). Actualmente busca seguir generando conocimiento desde la inter y la transdisciplinariedad a partir del trabajo en común de materias de varios grados: Trabajo social, Educación e Ingeniería Industrial, en escuelas de primaria e infantil y generando mediaciones de arte y comisariados pedagógicos en pro de los fines expuestos.

Su tesis doctoral *Aprendiendo a través del espacio urbano: Un caso de estudio entre el grado de Educación Social y los de Ingeniería industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad* (2019) es el resultado de la exploración de estas posibilidades transdisciplinares. El estudio de caso es el de un proyecto que tiene como finalidad la mejora de determinados espacios de la ciudad de Lleida desde los aspectos sociales y técnicos, y tiene como agentes a los estudiantes de dos materias de grados distintos: *Geografía e Historia* del grado de Trabajo Social y *Automatización Industrial*, de la especialidad de Mecánica, del grado de ingeniería Industrial.

### **Transdisciplinariedad a través del arte para la formación en Ciencias. Antônio Almeida silva de la Universidade Estadual de Feira de Santana**

Antonio Almeida da Silva es profesor adjunto de Metodología y Práctica de Biología en el departamento de Educación de la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) en Bahia de Brasil. Se doctoró en educación en 2018 por la Universidade de Campinas (UNICAMP). *Laboratórios dos despropósitos: vestígios ecológicos entre arte e ciência* es el título de su trabajo de tesis doctoral.

Antônio Almeida da Silva, formado desde esta *docencia artística*, une arte contemporáneo y ciencia para aprender y enseñar a dar giros en la forma de enseñar ciencias para los y las futuras maestras. Su transpedagogía está basada, por una parte, en lo que llama una *poética de lo infra ordinario* (del escritor Georges Perec) que permite tener en cuenta cuestiones sobre los objetos desde el plano de lo cotidiano, desde lo desapercibido por ordinario. Por otra, por la idea de *pre-didáctica*, o *didáctica de la superficie*, que es aquel territorio del aprendizaje intuitivo a partir del cual se observan objetos, situaciones, etc... para conocerlos y para hacer ciencia, docencia, arte o filosofía desde formulaciones de preguntas y deseos en torno a estos objetos que en muchas ocasiones vienen en forma de despropósito: ante una piedra por ejemplo, desde la pre-didáctica uno se puede preguntar: ¿qué puedo aprender de una piedra?, ¿tiene sentido pensar en una vida, en una existencia de la piedra? ¿cómo puedo “dar vida” a una piedra? Por último, su metodología inter y transdisciplinar se basa también en la provocación de *encuentros transfronterizos* entre las dos disciplinas señaladas, ciencia y docencia. El papel del arte contemporáneo junto con los espacios académicos y culturales para la reflexión de sus conceptos y planteamientos funciona, según la metodología de Almeida da Silva, como un facilitador de esta poética de lo infra ordinario, de esta pre-didáctica y de los encuentros entre las fronteras de la docencia, de la ciencia y del arte mismo.

La metodología transdisciplinar le ha llevado a Almeida da Silva a trabajar en cooperación con la universidad de Lleida en el contexto de las metodologías arriba descritas, en proyectos como los detonados por la obra de Chiharu Shiota *At the beginning was...* . Esta instalación realizada *ex profeso* en una de las salas de la Fundación Sorigué en Lleida en 2016 fue inspirada y realizada a

partir de la experiencia de la artista en la cementara de la misma Fundación. En esta fábrica atendió especialmente al ruido y a la visión de las piedras al caer al suelo desde los tubos de las máquinas pulidoras. Imaginó parar el tiempo, el movimiento y con ello el sonido dando como resultado *At the begining was...* la metáfora de una explosión silenciosa donde la luz convierte las piedras en planetas, que, aunque tienden al caer al suelo se hayan suspendidas entre tierra y cosmos ligadas por finas líneas formando constelaciones.

A partir de la instalación, estudiantes y profesores repensaron juntos su profesión. Almeida como especialista en ciencias se plantearía el des-propósito pre-didáctico de dar vida a las piedras, de buscar una existencia de las piedras. Paradójicamente, como científico, indagó en los trabajos de artistas contemporáneos que habían trabajado en torno a las piedras como Jean Pierre Pierote Silva, Andy Golsworthy, Marcelo Moscheta y otros artistas Land art. En Brasil en el curso 2016-2017, con su equipo de trabajo Pesquise Humor Aquoso de la Faculdade de Educação de la Universidad estadual de Campinas trabaja en un proyecto colaborativo *Arte, Ciencia y Tecnología*, en torno a las piedras. A partir de la operación estética de Shiota que une piedras a partir de hilos negros, Almeida como científico, creó un mandala con las piedras que hacía a su vez de archivo y cartografía de los referentes artísticos que habían estudiado. El mandala era una forma de dar vida a las piedras inertes tal como hicieran los primitivos desde un sentido animista. Almeida especialista en geología sabe bien como las piedras adquieren las formas animales, vegetales y minerales a través de su rodar por los valles y campos y su depositarse en los estratos de las montañas. Se podía decir que la vida y la historia estaba en las piedras y el acto dar vida a las piedras a través de una metáfora artefactual, para un científico, era un pequeño gesto estético. Almeida Silva mostró a profesores y alumnos el mandala y planteó cuestiones pre-didácticas en torno a la vida y no vida de las piedras y de otros seres inertes; en torno también a lo natural, artificial y universal; a las piedras y a las vidas minerales, a las hojas y a sus interrelaciones, entre otros temas.

Una salida al río de Lleida como deriva artística sirvió a un grupo de estudiantes para recolectar piedras y también residuos urbanos que se hallaban junto a estas, que habían sido arrojados por los viandantes. Los residuos eran rastros de las acciones cotidianas ordinarios o mejor, infra ordinarias, por desapercibidas, escatológicas y faltas de ética, de sus paisanos. Ya en el aula universitaria el grupo mostró los residuos recolectados sobre una mesa, que hacía de ágora para visibilizar una cuestión pública: el de la conexión que veían entre del hecho de los procesos de

transformación por sedimentación de las piedras y el de la transformación de estas por hibridación con los residuos. Los arqueólogos del futuro encontrarían conglomerados de piedras con residuos —argüían— mostrando un “guijarro residual”, un prototipo de este tipo de conglomerados como artefacto.



Imagen del proyecto sobre las piedras, guijarros y guijarros residuales. La imagen muestra el prototipo de la piedra sedimentar contemporánea construida con los residuos encontrados en el río de Lleida, un guijarro del mismo río, la fotos del río debajo. Imagen extraída de la web del proyecto de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

Los futuros profesores vieron desde una mirada no disciplinaria, tal como hacen los artistas a través de sus obras, que a los procesos de las historias de vida de las piedras como los de la afectación sobre ellas del clima, del agua, del viento, los intemperismos físicos y químicos, los procesos de sedimentación, de estratificación, fosilización, etc...se les unían los de la acumulación de elementos, no solo ya de insectos, vegetales o minerales, sino de residuos de origen humano. Esto era así a través de los actos diarios de los transeúntes, hecho relacionado con el tema de la sostenibilidad planetaria. Los procesos de los elementos naturales inertes, los residuos y la sostenibilidad y la ética y vida diaria son temas propios de la educación general que en las escuelas se suelen atender por separado desde materias disciplinarias de forma desconectada de la vida del educando. Sin embargo, visto desde el proyecto de estos futuros maestros, el arte contemporáneo como conocimiento del mundo, hacía posible que la piedra, desde un plano científico, fuera vista también como un elemento que tiene que ver con la vida en general y de cada uno, de cada una en particular y así pueda ser enseñada, conocida, desde otras didácticas posibles más relacionadas con la vida.

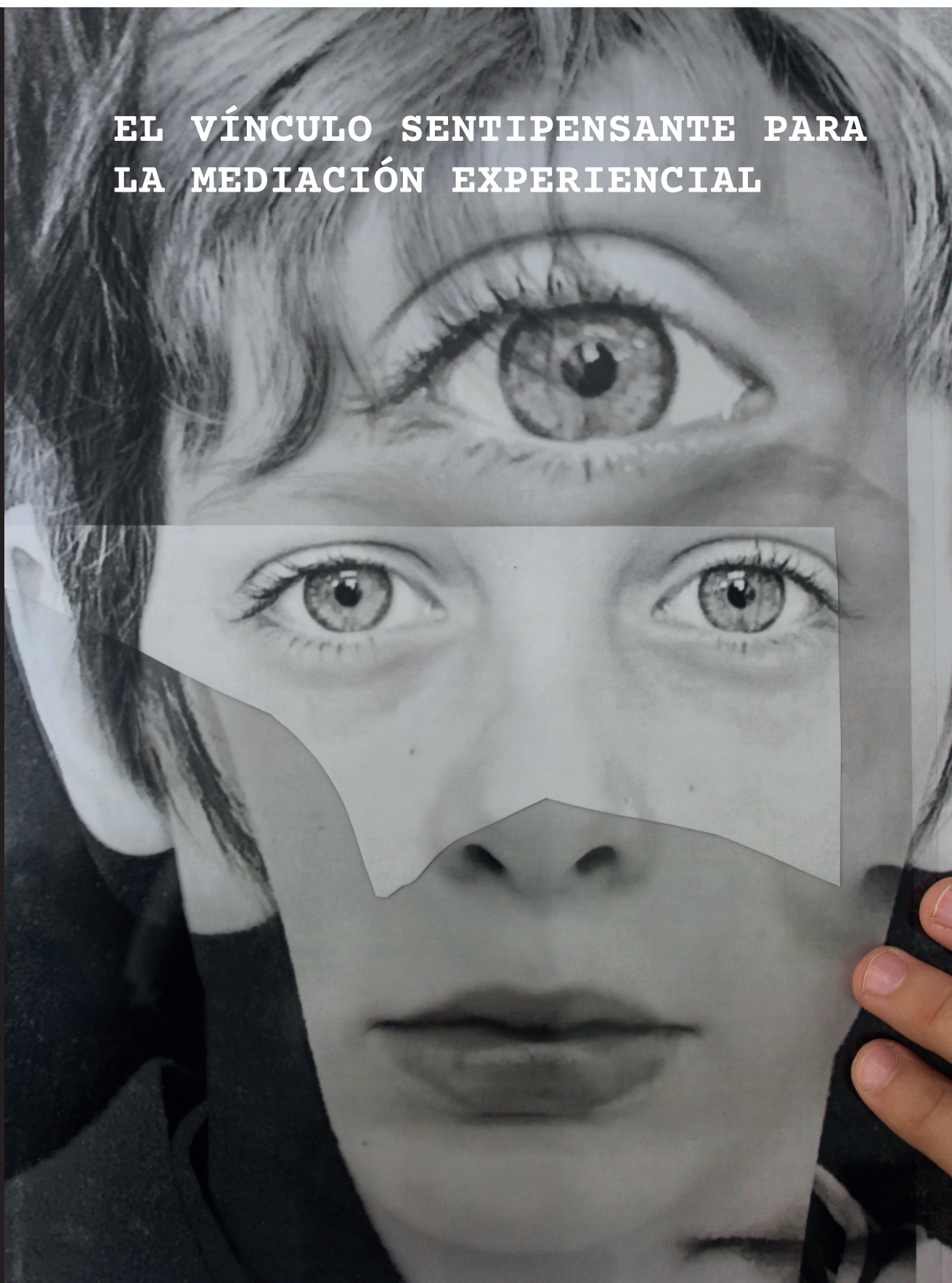






# Capítulo 5

EL VÍNCULO SENTIPENSANTE PARA  
LA MEDIACIÓN EXPERIENCIAL



De la serie *Retratos y autobiografías*. Imagen realizada por Alex de 2º de primaria curso 2019-20 de L'escuela La Masía.

## 5.1. Justificación y recorrido del capítulo

El capítulo que se desarrolla aquí responde a la necesidad de dar respuesta, desde la práctica de la mediación, a la falta actual de una educación estética y en la visualidad desde la apuesta por el proceso de re-estetización de la educación artística en el sentido de García-Sánchez (2017) que hemos explicado en el planteamiento de esta investigación. El objetivo de este capítulo es contextualizar la labor práctica de mediación de esta investigación dentro del marco de la mediación experiencial, así como identificar algunos problemas de este tipo de mediación, tratar de solucionarlos y desarrollar las bases conceptuales que servirán de marco conceptual al tipo de metodología propia de mediación experiencial que se presenta como aportación. Esto significa que mientras vamos dando respuesta y solución a los problemas que la mediación experiencial nos plantea, vamos configurando y definiendo cual es el concepto de arte, el de las obras de arte, el concepto de interpretación de las obras de arte, el concepto de estética y en relación a este, el concepto de lo que aquí llamamos visualidad, desde el que se desenvuelve esta investigación.

Señalamos que la pretensión de definir estos grandes conceptos lo es desde el uso que hacemos de ellos en el contexto de esta investigación, en el marco de la mediación del arte y en un caso práctico concreto. Su propósito es ser consciente como investigadora profesora y consecuentemente, dar cuenta al lector de qué idea de arte, de estética y visualidad se está manejando en el contexto práctico en el que nos movemos. Esto sin ánimo alguno —sería un despropósito— de definir aquello por lo que otras ramas del saber, como el pensamiento y la filosofía del arte y los estudios culturales y visuales, se encargan de desarrollar de forma más generalista.

En este capítulo, en primer lugar, se recordarán y se ahondará en los conceptos básicos, los objetivos y las aportaciones principales de la mediación experiencial que se ha presentado en el capítulo 3. En segundo lugar, se describirán los vacíos identificados en la práctica y en consecuencia, en la teoría de la mediación experiencial vistos desde la atención al campo de la estética y la visualidad de la obra de arte contemporáneo y de los objetos comunes (5.2. *Mediación experiencial. Conceptos base, objetivos, aportaciones y problemas*).

Estos vacíos tienen que ver con la falta de precisión de las bases filosóficas de la mediación experiencial sobre los beneficios y aportaciones que las obras de arte promueven frente a otros objetos. Además, y al subrayar el valor de la subjetividad de las personas receptoras, este tipo de mediación corre el riesgo de sobreexponer las cualidades personales del receptor frente a las propias de la obra de arte, lo que rompería el equilibrio de la relación objeto-subjetivado (obra de arte)-sujeto. Buscaremos llenar estos vacíos en primer lugar, revisando y describiendo los desarrollos, argumentos y conceptos básicos de la filosofía referente de la mediación experiencial, los de Dewey, Shusterman, Rorty en el campo de la filosofía del arte y los de Agirre

en el campo de la educación (5.3. *Del arte a la experiencia estética. Filosofía pragmatista*). Revisaremos también los desarrollos, argumentos y conceptos básicos de otras filosofías que si bien no forman parte del pensamiento que funda la mediación experiencial, sí hemos visto que la complementan especialmente en el sentido que nos preocupa en esta investigación, la estética y la visualidad. Este será el caso de la filosofía del arte de Danto (5.4. *El arte como pensamiento metafórico no verbal. A.C. Danto*).

A partir de argumentos y tesis de autores en torno a las corrientes filosóficas referentes de la mediación experiencial, la pragmatista, encontramos una idea-solución (5.5. *El incremento subjetivo-cognitivo en la experiencia estética*). Esta nos servirá a su vez, como base para generar nuevas preguntas en torno a los problemas prácticos que pueden ocasionar la falta de delimitación de las aportaciones de la experiencia estética de las obras de arte frente a la de los objetos sensibles no artísticos, así como también la de herramientas conceptuales para mantener una relación equilibrada entre las exposiciones de las cualidades de la obra de arte y las de su receptor. Estas preguntas serán respondidas a partir de una consideración crítica de la teoría del arte de Danto (que complementaba el marco teórico anteriormente expuesto). Esta consideración ofrecerá un argumento para definir qué entendemos aquí por arte que pueda distinguir en algo a las obras de arte de otros objetos. Por otra parte, ofrecerá una guía que tenga el objetivo de mantener el equilibrio relacional entre las cualidades de la obra y las del receptor (5.6. *El vínculo sentipensante en la experiencia estética de la obra de arte*).

Por último, anotamos que este capítulo mostrará algunas imágenes sobre prácticas de mediación realizadas por la investigadora que tiene por objetivo ilustrar la concreción de estas cuestiones generales del pensamiento del arte.

## **5.2. Mediación experiencial. Conceptos base, objetivos, aportaciones y problemas que plantea**

### **5.2.1. Conceptos base, objetivos y aportaciones**

Tal como se ha descrito, la mediación experiencial fue conceptualizada por Arriaga en 2009 a través de su tesis doctoral *Concepciones de arte e interpretación en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres*. La mediación experiencial se inscribe en el marco de la educación artística basada en la experiencia estética pragmatista teorizada por Agirre en 2005 en *El arte como experiencia estética contingente. Bases para una revisión pragmatista de la educación artística*. A continuación, se revisan, a modo de recordatorio necesario para la comprensión de los apartados posteriores, los conceptos básicos en torno al hecho artístico, los objetivos y aportaciones de la mediación experiencial.

Esta mediación parte de la idea del arte como experiencia estética y tiene sus referentes en la filosofía pragmatista de Dewey (1859-1952), Rorty (1931-2007) y Shusterman (1949). Desde el punto de vista de la estética pragmatista, la obra de arte es la materialización de un condensado de experiencias del creador y su mezcla o convergencia con las del receptor, siendo esta una oportunidad para la construcción identitaria (Arriaga & Agirre, 2010). Las obras de arte, así vistas, son redescripciones de anteriores descripciones, es decir, de obras referidas a otras obras (Agirre, 2005): las experiencias de un individuo, el artista, materializadas en el producto, *obra de arte*, pueden ser tomadas por otras experiencias, las del receptor, como préstamos de identidad; ambas experiencias mezcladas entre sí pueden ser releídas, recompuestas y reescritas, generando otras nuevas materializaciones de experiencias, otros compuestos de identidad.

Desde esta perspectiva, el arte es comprendido como un *choque*, una *chispa* o un *cruce* entre estos cúmulos de experiencias que son la obra y las experiencias del receptor, es decir, con su histórica, subjetividad, deseos, conocimientos y pasiones (Arriaga, 2009, p.274-275). Por consiguiente, el arte no se define a partir de la obra como producto sino por aquello que ocurre entre esta y el receptor. El arte como experiencia estética pragmatista es la relación entre la obra y el receptor: el segundo activa a la primera poniendo en juego sus propias experiencias. Desde este punto de vista, el valor de la obra de arte no está en la obra como ente aislado y ni los valores estéticos ni los significados de las obras se pueden fijar permanentemente (Arriaga & Agirre, 2010).

El pensamiento de la filosofía pragmatista supera la idea dicotómica de la filosofía fenomenológica entre experiencia artística y experiencia estética como experiencias del artista y del receptor de arte respectivamente, y las engloba en una sola. La experiencia estética de la obra de arte pone en valor el proceso de recepción de la obra como proceso experiencial del arte, es decir, como proceso *artístico*, que junto con el del creador, son un único proceso. Esta idea abre la brecha en torno a la contingencia de las relaciones que se establecen entre el receptor activo y la obra. La experiencia estética de cada receptor con la obra, así como la del mismo receptor con la misma obra cada vez que se relaciona con ella, será siempre diferente. Los esquemas culturales en los que se enmarca la obra en cada momento, estos mismos así como el bagaje cultural del que disponga el receptor, las características individuales de este último, sus experiencias vitales y el contexto particular en el que tiene lugar el encuentro entre ambos agentes, determinarán el tipo de experiencia estética que se tenga en cada momento.

La mediación artística experiencial derivada de filosofía no fundamenta sus propuestas ni en la *calidad* del objeto artístico, ni en la genialidad del sujeto creador o del sujeto receptor, ni en el valor del contexto de forma aislada, sino en el lugar de encuentro de estas dimensiones del hecho artístico. La experiencia estética acontece en el encuentro entre el producto, el sujeto y la circunstancia, teniéndose en cuenta que en este encuentro siempre es contingente, es decir,

que está fuertemente determinado por la propia naturaleza de la obra, por factores de índole psicológico individual y por razones de orden cultural ideológico y de orden social y biológico:

Es el cruce de estos factores el que hace de cada experiencia estética un hecho singular, rico y exportable, como sustancia de alimento sensible y experiencia de los demás. De modo que la contingencia, precisamente, es la que podría explicar la diversidad de respuesta ante el hecho estético (Agirre, 2005, p. 32).

Al respecto del carácter contingente de este proceso relacional entre obra y sujeto, se ha de señalar el concepto de cultura del que parte la mediación experiencial. Este tiene sus fuentes en una realidad cambiante y circunstancial de la cultura (Geertz, 1994) más que en una realidad estática que está ahí para ser transmitida. Desde este enfoque, la cultura se define como “una combinación abierta y en constante evolución de sistemas de interacción donde se resuelven problemas de significación de articulación social y de definición identitaria” (Agirre, 2005, p.330). Esto supone asumir que se ha de prestar atención a un entramado de relaciones mucho más complejo de lo que en principio pudiera parecer, y esto afecta a nuestras concepciones sobre los mecanismos de la significación estética y, en concreto, sobre la forma en que las obras de arte adquieren sentido en cada contexto y sobre su potencial para transportar significados e incidir en la cultura.

El concepto de interpretación que subyace de la comprensión del arte como cruce de experiencias, valoriza el papel del receptor poniéndolo más en el centro que ninguna otra concepción de la obra de arte y de su interpretación estudiadas en el campo de la mediación. La aportación de la mediación experiencial pragmatista dentro del plano de la *poiesis* del espectador está en que pone en valor no solo los conocimientos de este en torno a la obra (posiciones del arte contextualistas y culturalistas) sino que, valora su dimensión emotiva, subjetiva, experiencial, vital y anímica de este que pone en juego en los procesos de interpretación de la obra. Sintéticamente, el enfoque de la mediación pragmatista no está en tratar solamente de discernir o pensar la obra, sino en *conversar* y *tratar* con ella.

En el estudio de caso de la mediación de la Tate Britain de Londres, Arriaga analiza tres tipos de prácticas y teorías de mediación según tres conceptos de interpretación de la obra de arte que hemos visto en el capítulo 3 en el apartado 3.6. *Narrativas y modelos de mediación de arte*: la mediación como identificación, como descodificación de un mensaje a desvelar y como oportunidad para la reflexión crítica. Con la descripción de estos tipos de mediación, la profesora demuestra cómo los conceptos que subyacen sobre la interpretación de la obra de arte no acaban de dar un papel preponderante al receptor desde el punto de vista de su experiencia y contingencia vital. El estudio concluye con la definición de la mediación experiencial que incluye las estrategias de las concepciones de la interpretación de la obra de arte como *identificación*,

*mensaje a desvelar* y como *hecho cultural* y las supera al añadir otras estrategias que otorga valor central al espectador a partir de una idea de arte como experiencia estética.

Así, la mediación experiencial, como la mediación basada en la interpretación de tipo identificativa que concibe las obras como acontecimientos o representaciones visuales, también se dirige a la contemplación y a los aspectos visuales de la obra. Además, como la mediación basada en la interpretación de la obra de arte que entiende la obra como portadora de un contenido a desvelar, la mediación experiencial, también otorga el papel al espectador para descodificar la obra y para reconocer las claves de cómo está construida material e intelectualmente.

Igualmente, como la mediación contextualista basada en la interpretación como hechos históricos, culturales e intelectuales, o como construcción de relatos o contrarrelatos, la mediación experiencial, también ve la obra de arte como oportunidad para la reflexión y la crítica, y otorga un valor importante a la acción del receptor a la hora de dotar de significados a la obra ya que, como los expertos, este está considerado coautor legítimo de la misma. La mediación experiencial, por tanto, asume también la perspectiva de la interpretación de la obra de arte que exige una *poiesis* del receptor. Este tiene la tarea de apreciar los puntos de vista sobre el tema que la obra plantea e informarse sobre estos, al tiempo que habrá de cuestionarse sus propios puntos de vista personales de partida y observar cómo estos han sido fruto de una construcción cultural. El material que el receptor pone en juego sobre sí mismo al conectar con la obra es el de sus pensamientos y construcciones culturales que están dentro del marco del contexto cultural desde el que se hayan sujeto y objeto-obra de arte, de modo que el trabajo previo del receptor es el de estar informado, *culturizado*.

Pero además de todo lo escrito hasta aquí, la mediación experiencial que entiende la comprensión de la obra de arte como cruce de experiencias entre obra y receptor, otorga valor y acción de este último no solo desde el plano intelectual, cultural y cognitivo, sino también desde el plano emotivo, afectivo, experiencial, vital, volitivo y desiderativo: “La comprensión de la obra no debe producirse solo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético” (Arriaga & Aguirre, p. 220). La mediación pragmatista se dirige hacia una experiencia con la obra sustentada en un mayor vínculo personal, elemento en el que ningún otro tipo de mediación estudiada seriamente y enfoque interpretativo de la obra, ha generado. Este vínculo permite que los intérpretes y participantes de la mediación construyan sus propias interpretaciones.

Definitivamente, la aportación fundamental de la mediación experiencial está en que no ignora estas experiencias personales del participante de la obra de arte como material para el encuentro con esta, por lo que en la práctica de la mediación experiencial el eco que la obra produce en el espectador es el punto de partida del proceso de mediación. Las estrategias de la

mediación pragmatista buscan la emergencia de estas resonancias y la implicación personal de los participantes receptores a través de apelaciones directas a sus experiencias culturales y emocionales (Arriaga & Aguirre, 2010).

La diferencia base entre las concepciones del arte formalistas, filolingüísticas o deconstructivas culturalistas de la del arte como condensado de experiencias está en que las primeras parten de la idea de que —bien la obra como producto, o bien la obra en conjunción con el sistema cultural y simbólico que la envuelve—, portan un mensaje a desvelar, bien sea este más o menos trascendente, más o menos plural, con niveles o no de corrección o incorrección en la designación de significados, y cuya autoridad se deposita bien en los expertos o bien en todos los receptores de la obra, mientras que la interpretación de la obra como condensado de experiencias no implica la existencia de un contenido a averiguar.

Así, un método de la mediación experiencial en la puesta en relación con la obra es el de las *lecturas inspiradas* en contraposición al de las *lecturas metódicas* que Agirre (2005) toma de Rorty desde el campo de la filosofía aplicado al de la literatura. El método de la *lectura inspirada* consiste en leer un texto (o una obra de arte de otras disciplinas), desde el punto de vista de los deseos y afectos del lector. De este modo, el lector toma lo que necesita del texto según le oriente su “apetito”. La *lectura inspirada*:

es el resultado del encuentro con un autor, un personaje, una trama, una estrofa, un verso o un torso arcaico que ha tenido importancia para la concepción del crítico sobre quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos. Semejante crítica usa el autor o el texto no como un espécimen que reitera un tipo, sino como una ocasión para cambiar una taxonomía previamente aceptada, o para dar un giro a una historia ya contada. Su respeto por el autor o el texto no es una cuestión de respeto por una *intentio* o por una estructura interna. En realidad “respeto” no es la palabra adecuada. “Amor” u “odio” lo serían más porque un gran amor o una gran aversión es la clase de cosa que nos cambia, cambiando nuestros propósitos, cambiando los usos a los que dedicaremos las personas y las cosas que encontremos en el futuro (Rorty, citado por Agirre, 2005, p.333).

Las lecturas metódicas, sin embargo, consisten en leer el texto a sabiendas de lo que se anda buscando y la subjetividad del lector no es un ingrediente para el proceso interpretativo.

Para los conceptualizadores de la mediación pragmatista el fin de la mediación, y también el de la educación del arte, es crear situaciones a partir de las obras de arte en las que el receptor (el alumno en el campo educativo) reconstruya, redefina, en fin, gestione, su identidad. Como señalábamos, esta idea tiene su referencia en la filosofía de Rorty para quien las obras de arte



son re descripciones contingentes de identidad que no tienen otro propósito que el de ser “retazos” novedosos del “sentimiento que una persona tiene de su propia identidad” (Rorty, 2003, p.22), y para quien el crecimiento que procura la experiencia estética es un constante y contingente “crearse a uno mismo” que no deviene fundamentalmente en formas mejores o peores, o más o menos correctas de ser, sino que devienen en formas nuevas de ser que se tornarán viejas (Rorty, 2003, p.20):

...un tejido de relaciones contingentes, una trama que se dilata hacia atrás y hacia adelante a través del pasado y del futuro, en lugar de una sustancia formada, unificada, presente, completa en sí misma, de una cosa que puede ser vista constante y totalmente (Rorty, 2003, p.24).

La idea base que sustenta este fin de la mediación del arte y el de su educación, es que la relación con la obra tiene “poder para configurar identidad (...) transformando las experiencias ajenas en forma de conciencia de la propia existencia” (Arriaga & Agirre, 2010, p. 221). Estas “experiencias ajenas” y “conciencia de la propia existencia” se materializan en obras de arte de artistas y/o en artefactos realizados por alumno/as y compañero/as de clase. Desde esta perspectiva, el fin de la educación artística es generar contextos para identificarnos con las obras, mezclar nuestra subjetividad con ellas, tomarlas prestadas y generar nuevas identidades personales y nuevos artefactos. Dicho de otra manera, el objetivo de la mediación pragmatista es resignificar las obras de arte desde la experiencia del participante y a la vez resignificar su experiencia a través de la reflexión sobre la experiencia condensada de la obra, de modo que: “los espectadores se comprendan así mismos, que se apropien de los condensados simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria” (Arriaga & Aguirre, 2010, p. 221).

Con todo, la mediación experiencial ha posibilitado, por una parte, la superación de las supervivencias de los anhelos de la metafísica y de la estética analítica que pretendía dar con *una verdad* que se escondía tras los acontecimientos reales. Por otra parte, ha señalado el énfasis excesivo que se venía practicando en los usos de métodos que perseguían alcanzar *la intención del autor*. La mediación experiencial ha recordado que lo importante para los participantes de la mediación no es que interpreten o den con las claves de las obras de arte, según la supuesta intención del autor, de la propia obra o de los valores culturales que encierran, sino que lo que importa, en última instancia, es “dejarnos arrastrar sin miedo para “vivirnos” en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente” (Agirre, 2005, p.334). En definitiva, y como se pretendía, la mediación experiencial ha abierto la brecha de la revalorización de las experiencias vitales del receptor en su proceso poético con la obra de arte.

Otro de los objetivos cumplidos de la revisión pragmatista es el que Agirre enuncia como la *dilución de lo artístico en lo estético*, que en el campo de la educación del arte se concreta, por una parte, en la no conveniencia de separar, como se había hecho hasta el momento, la *educación estética* como el ámbito de recepción, contemplación, fruición, estudio, interpretación, crítica y apreciación de las obras de arte, de la *educación artística* como acto del ámbito de la creación y producción de obra. La educación estética revisada pragmatistamente, rescata a la educación estética del solo ámbito de la crítica y apreciación de la obra de arte, que hace uso de instrumentos de análisis textuales y comunicativos, para abrirse a la creación propia de artefactos y productos estéticos como forma de materialización de conocimientos y experiencias, y de compartición y publicación de los mismos (Agirre, 2005). De esta forma, la educación de corriente experiencial se abre a la idea de que la educación artística no consiste en generar futuros artistas o críticos de arte, sino personas culturizadas con experiencia estética vivida, con capacidad de relacionarse con obras de arte, es decir, con capacidad de tomar préstamos de conciencia existencial para su vida y de generar artefactos que materialicen y compartan estas nuevas experiencias vividas. Por otra parte, y también desde el campo de la educación del arte como contexto de mediación, lo artístico se diluye en lo estético, en la medida en que estas áreas se abren a la consideración de tomar como objeto de su dominio de estudio productos estético-artísticos no institucionalizados, no legitimados como Arte, y por tanto, marginados del curriculum. La educación estética pragmatista considera que el arte es más amplio que el Arte y al igual que para Shusterman desde el terreno de la teoría del arte, los conciertos de hip hop y rock son estudiados como obras susceptibles de experiencia estética, para Ricard Ramón, por ejemplo, desde territorio de la educación artística y el patrimonio cultural, es importante advertir críticamente de la posible tendencia de la educación artística a sumarse con su tarea a los discursos que legitiman expresiones artísticas como el Arte y a olvidar la relación personal, vivida, local y hasta espiritual que pueden tener, por ejemplo, las figuras de la marca Lladró (Ramón Camps, 2013)

Actualmente, una rama de las prácticas y los estudios de la mediación experiencial están procurando un ahondamiento en el conocimiento de las fuentes de la cultura visual de los receptores de arte contemporáneo, participantes de las mediaciones. Este imaginario visual es su material de partida a tener en cuenta en los procesos de mediación (Arriaga-Azcárate, A., Marcellán-Baraze, I., & González-Vida, M. R., 2016; Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., & Arriaga, A., 2013). Actualmente no son pocas las prácticas de mediación que se inscriben dentro de esta línea de mediación que junto con las mediaciones crítica-deconstructiva y transformativa de Mörsch han emergido fuertemente en la última década en el campo de la mediación de arte contemporáneo.

### **5.2.2. Problemas que plantea**

La mediación experiencial hasta ahora teorizada plantea algunas cuestiones:

- 1- Aunque propone una dilución de lo artístico en lo estético, esta no va en la línea de diferenciar el objeto estético no artístico del artístico, por lo que no acabamos de comprender qué aporta la obra de arte que no los objetos estéticos no artísticos, algo que afecta a la delimitación del campo del objeto de la mediación, así como al conocimiento de la forma de relacionarnos con los objetos (artísticos y no artísticos), empezando por la atención al vínculo de las personas con ellos.
- 2- Esta cuestión afectará también a la delimitación de los fines de la mediación y los de la educación de las artes, ya que estas están íntimamente relacionado con lo que las obras de arte y/o los otros objetos estéticos, aportan. Si el fin del arte y su educación es reelaborar a la luz de las obras de arte la identidad y subjetividad de uno/a, esta no distinción entre obras de arte y objetos comunes impide tener claro si ese desarrollo de la identidad ocurre, además de a propósito de las obras de arte, también a propósito de los objetos no artísticos y/o bien, si los beneficios del arte, a través de la experiencia estética aplicados a los fines de la mediación y de la educación artística, son otros, además de los relativos al plano de generación de identidad, por cuanto que presumamos que la obra de arte tiene aportaciones en algún modo diferentes a la de otros objetos estéticos.
- 3- Finalmente, pensamos que la mediación experiencial no advierte suficientemente del riesgo que corre de sobreexponer las cualidades personales del individuo receptor frente a las de la obra de arte cuando se apuesta por mostrar la subjetividad de la persona en particular sobre la obra, a la que se le presupone que no porta mensaje alguno. Esto es un riesgo importante cuando quien sobreexpone estas cualidades personales es el o la agente mediadora. A este respecto detectamos una falta de generación y proporción de herramientas conceptuales así como de métodos de interpretación y mediación para mantener el equilibrio relacional sujeto-objeto subjetivado (obra de arte), sobre todo para un receptor no ideal, es decir, no conocedor de las claves del arte en general y del arte contemporáneo en particular, poco familiarizado con sus procesos y estrategias, que yéndose por el camino de la sobreexposición subjetiva puede llegar a perderse importantes aspectos para sí de la obra de arte con la que trata de relacionarse. En ambos casos, la sobreexposición subjetiva en la relación con la obra (que funciona más como una diana para la proyección personal que un detonante de carácter subjetivador para la creación y re-creación identitaria), puede impedir la toma de préstamos en potencia de la obra para los receptores, participantes de la mediación.

Para poder dar respuesta a estos planteamientos y cuestiones necesitamos surtirnos del material conceptual que encontramos, por una parte, en la revisión de los conceptos base de Dewey y de la filosofía pragmatista de Shusterman y, por otra en el conocimiento de la filosofía del arte de Danto, especialmente la de principios de siglo XXI cuando el autor buscaba ampliar

la definición del arte a las propiedades estéticas de la obra de arte. A continuación, introducimos brevemente cada uno de estos pensamientos y que se desarrollan en los próximos apartados.

La filosofía pragmatista tiene su base en los conceptos de experiencia estética y experiencia de la obra de arte que Dewey desarrolla en *El arte como experiencia* de 1934. Para Shusterman el arte como experiencia estética de Dewey sigue siendo válida en la actualidad al suponer una alternativa a la tradicional, y aún vigente, dirección compartimental del arte como producto autónomo, ajeno a la practicidad de la vida real que no aporta la crítica posmoderna. Shusterman da cuenta de cómo hacemos funcionar al arte de espaldas a nuestra vida cuando lo definimos y estructuramos desde la producción artística y desde la cobertura del arte como práctica sociocultural y artística constituida. Tratando de virar esta orientación que se le ha dado al desarrollo del arte a través de su historia, Shusterman revisa, profundiza y genera un pensamiento del arte como experiencia estética pragmatista.

Por otra parte, tal como se ha desarrollado, la mediación experiencial amplía las posibilidades de la mediación de tipo descodificativa, contextualista y crítico deconstructiva al respecto del papel otorgado al perceptor en la interpretación de la obra de arte. Excepto la experiencial, las formas señaladas de entender la interpretación de la obra de arte tienen sus fuentes en una comprensión analítica, filolingüística y contextualista del arte que, de diferentes modos, se posicionan desde la perspectiva de comprensión del arte como significado y representación. Dentro de esta línea de pensamiento, se encuentra la del arte como pensamiento no verbal de Arthur C. Danto. Algunas de sus aportaciones consideradas críticamente, pueden dar respuesta a los vacíos señalados, especialmente los relacionados con la aproximación a las diferencias entre obra de arte y resto de objetos no artísticos, a su configuración y al trato relacional que interpela a la persona con unos y con los otros. Pero también, da respuesta a una idea de lo artístico disuelto en lo estético más analítica que la elaborada hasta ahora en mediación experiencial. Esta resulta interesante para comprender las posibilidades de la disolución de lo artístico en lo estético que se puede abrir en el campo de la mediación y también de la formación y educación en arte de carácter pragmatista.

### **5.3. Del arte a la experiencia estética. Filosofía pragmatista**

#### **5.3.1. La preocupación por el arte para la vida**

En *Experiencia pragmatista. Viviendo la belleza repensando el arte* de 2002, Ricard Shusterman (1949) revisa la relación entre el arte y la vida que establece J. Dewey para apostar por su



*Estética pragmatista. Viviendo la belleza repensando el arte* (2002), Ricard Shusterman.

pensamiento, actualizarlo y tomarlo no ya como la revolución en el arte que Dewey alentaba, sino como una reorientación de la dirección del desarrollo del arte hacia una reconexión y un sentido de este en los asuntos de la vida.

Shusterman reconoce y advierte que la filosofía posmoderna posterior a la de Dewey ha ahondado con mayor complejidad en el tema de la compartimentación del arte de la vida cotidiana que inaugurara Dewey, pero ninguno de ellos ha supuesto una alternativa a la realidad que analiza como sí la propuesta deweyana<sup>118</sup>. La contribución del autor de *El arte como experiencia*, advierte Shusterman, no está en el análisis de esta separación del arte de la vida en la que se adentran los posmodernos, sino en la apertura hacia una propuesta reorientativa del arte, la de su teoría y su función, basada en la experiencia estética que supuso en su día a partir de su publicación en 1934 y supone hoy, para Shusterman, una alternativa a la tradicional dirección compartimentacional del arte como producto autónomo, ajeno a la practicidad de la vida real, y que no aporta la crítica posmoderna.

Para Dewey las formas de los objetos artísticos tienen unas condiciones que hunden sus raíces en el mundo, en la realidad, en la de “nuestras lógicas biológicas” y en el de las propias del mito y del arte, las de la cultura. Por eso para el filósofo, la presencia de la forma de una obra de arte no es un conjunto de relaciones espaciales estéticas sino una interacción dinámica de elementos que despliegan “una serie de acumulación, tensión, conservación, anticipación y cumplimiento que junto con la intensidad emotiva, son características distribuidoras de una experiencia estética” (Dewey citado por Shusterman, 2002, p.8). Para Dewey, según la revisión de

---

<sup>118</sup> Así señala cómo Adorno, desde una perspectiva más crítica y amarga que la del filósofo pragmatista, analiza las causas de la desintegración social y personal de una sociedad administrativa que domina dividiendo y después homogeneizando bajo formas burocráticas; cómo Foucault profundiza y critica las consecuencias de esta separación en un estado institucional fragmentado, construido sobre “una fuerza disciplinaria”; explica también cómo las teorías de Bourdieu de finales de los años sesenta sobre las relaciones históricas entre riqueza y clase social son mucho más complejas que las que Dewey sugiriera.

Shusterman, el papel del arte no es negar las raíces y las necesidades naturales y orgánicas del hombre para alcanzar una experiencia etérea pura, sino expresar de un modo satisfactoriamente conjunto, tanto la dimensión corporal como la intelectual” (Shusterman, 2002, p.8) como “vitalidad unificada” (Dewey, 2008, p. 132), dimensiones que se han separado equivocadamente. Esta es la idea del “naturalismo somático” del arte según Dewey que identifica “aquellas cosas comunes biológicas” o “un estrato psicológico básico” que se comparten con los organismos, no solo de humanos sino de otros seres vivos, y que funcionan como “fuentes sustentadoras de las energías emocionales del arte” haciéndolo “estimulante para la vida”. Este somatismo afecta tanto al artista como al receptor que aplican “sus sentimientos y energías naturales y sus reacciones fisiológicas sensoriomotoras” ante objetos y acontecimientos potencialmente estéticos. Este proceso viene a “recuperar la continuidad entre la experiencia estética y los procesos normales de la vida”(Shusterman, 2002, p. 30-31).

Esta idea que hoy podría conectar con las teorías filosóficas del arte en torno a lo somático o basadas en el *Embodiment* difiere mucho de las analíticas del arte coetáneas a Dewey que, basadas en la filosofía de Kant, se centran en las propiedades intelectualizadas de la forma que las separa de la emoción corporal.

Para Shusterman, la estética de Dewey relaciona “algo más que el arte y la vida”: opta por la continuidad de los conceptos tradicionales dicotomizados que ha estructurado a la filosofía del arte: bellas artes y artes aplicadas, arte culto y arte popular, la estética y lo cognitivo, la estética-placer y lo práctico, el artista y el individuo común, etc., y pretende acabar con el dominio de “la concepción compartimental del arte” que separa el vivir real del arte y envía al último al museo, al teatro y a las salas de conciertos (Shusterman citando a Dewey, 2002, p. 17). Además, Dewey relaciona “algo más que el arte y la vida” al rechazar la distinción kantiana que hace que se tomen como contrarios lo estético, lo práctico y lo cognitivo y niega cualquier tipo de distinción esencial entre artista y público (Shusterman, 2002, p.17).

Para Dewey la brecha que hay entre la práctica y lo estético y entre la vida y el arte, no es consustancial al arte, sino que se debe a una genealogía histórico política y socioeconómica desarrollada en su publicación, que califica como una catástrofe histórica. Shusterman explicando a Dewey da cuenta de cómo:

A diferencia del antiguo mecenazgo económico de individuos conocidos del artista o de la comunidad que se basaba en instituciones como la iglesia, la producción artística está abandonada a *la impersonalidad de un mercado mundial* y carece de *relación social íntima* y aun conocimiento de su público. De ahí que el artista cada vez esté más marginado y aislado del *flujo normal de la sociedad* y empujado a llamar la atención hacia su obra insistiendo en su particularidad singular. Además, como el beneficio mercenario domina la sociedad, ésta puede ver con razón el aislamiento social como

algo esencial a su arte y expresado por fuerza en él. De este modo, el arte aún se especializa en más compartimentos y se hace más remoto y *esotérico* (Shusterman, 2002, p.30)<sup>119</sup>.

Cincuenta y cuatro años después de Dewey, Shusterman afirma que las comprensiones productivistas, contextualistas, culturalistas y críticas posmodernas del arte siguen en la actualidad manteniendo (aunque algunas de ellas lo hagan criticando) una relación con el arte abismado de la vida cotidiana.

Shusterman profundiza en las causas primeras de la separación del arte con el resto de las dimensiones de la vida, para observar que la razón del divorcio arte-vida no se encuentra sólo ni en principio en el desenvolviendo moderno del arte hacia su autonomía, ni entre los presupuestos del progreso del arte vanguardista, tal como el pensamiento posmoderno señala. Para el filósofo, el origen de tal división se remonta a la filosófica antigua del arte occidental, la de Platón y Aristóteles. Sostiene que la relación del creador y del receptor con la obra se definió desde la antigüedad clásica desde unos parámetros más rígidos, limitadores y limitantes de lo que consustancialmente le correspondería. Platón desacredita el arte por poco influyente en los asuntos de la realidad a razón de su capacidad mimética y física-sensitiva (Apartado: *Antecedentes*) y Aristóteles margina al artista de su creación y por ende al receptor, en nombre de la división y discriminación de la *praxis* frente a la *poiesis* como constitutiva del arte. En esa medida el artista y el espectador quedan persuadidos de funcionar sin fijarse ni poder valorar los beneficios del arte para los asuntos de sus vidas (Apartado: *Praxis versus poiesis, poiesis y el artista-receptor marginado*). Podemos decir entonces que a partir de estos presupuestos del arte la relación con la obra discurre desde *un olvido de sí*, el de la persona misma con respecto a su obra.

El análisis de Shusterman demuestra que desde el pensamiento platónico hasta la teoría contextualista de finales de siglo XX, la tendencia despersonalizadora del arte se ha mantenido y reforzado. La causa de esta tendencia es que el discurso del arte se ha fundamentado en el cumplimiento de un empeño y una función exclusivamente definitorial y compartimental de sí mismo (Apartado: *El arte no es para la vida mientras siga bajo la cobertura de la práctica del arte*).

Ante la inactividad filosófica del arte para afectar en su futuro cuando se centra en definirlo desde el enfoque contextualista y desde el enfoque del arte como práctica artística que acaba ensimismando el arte y compartimentándolo en disciplinas, la filosofía pragmatista propone:

Por una parte, una actitud filosófica activista, crítica y comprometida con el porvenir del arte, una teórica del arte que haga de “piedra de toque” para la práctica actual (Shusterman, 2002,

---

<sup>119</sup> Las palabras en cursiva son del texto original. Se tratan de expresiones literales de Dewey citadas por Shusterman.

p.61-62). Por otra, propone un arte “más allá del Arte” que comprenda primero que la “experiencia estética es un bien del arte” aunque no exclusivo de este y, segundo, que se abra a la atención de las formas no legitimadas como Arte (como el funk y el rap, por ejemplo) que tienen un beneficio importante en su uso-valor como experiencia estética, no necesariamente menor a las del domino artístico institucionalizado. Además, la filosofía pragmatista de Shusterman afirma cómo la comprensión del arte es posible y antecede a la interpretación por lo que el arte es más cercano a un espectador no versado en las claves del arte de lo que desde el plano filosófico se viene afirmando (Apartado: *comprensión, no solo interpretación*).

Esto se verá en los subapartados de *La experiencia estética o el encuentro de la persona con su arte*. En definitiva, la idea de Shusterman es que una mirada del arte desde la perspectiva de la experiencia estética puede hacernos recordar que las obras de arte no tienen otro fin último que el de beneficiar la vida de las personas. Pensar el arte desde la experiencia estética reconcilia al artista con su propia obra y lo rescata de ella misma.

A continuación, se desarrollan, por una parte, los conceptos básicos de la filosofía pragmatista de Dewey como experiencia, experiencia estética, experiencia estética artística y objetos estético y obra de arte según las revisiones de Shusterman y otras fuentes secundarias como las de Guio. Por otra, se exponen los antecedentes y las razones actuales de la separación entre arte y la vida de las personas según Shusterman para luego presentar su propuesta del arte como experiencia estética.

### **5.3.2. Conceptos básicos de la filosofía pragmatista de Dewey**

#### **Experiencia y experiencia estética**

Cuando una famosa cantante juvenil mira a través de la ventana para contemplar los aspersores de la escuela de música en la que se encuentra y exclama deleitándose: “ay...buah...es que me gusta...me encanta mirar a los aspersores...” o cuando a través del mismo objeto, los creadores de la serie *Los Simpsons*, nos muestran en uno de sus capítulos, una conversación entre dos de sus protagonistas en la que uno de ellos imita a tres tipos diferentes de movimientos de aspersores para finalmente preguntar a su interlocutor por la clase de aspersor que le gusta más, no estamos más que aludiendo a una experiencia sencilla y cotidiana nos sirve para introducirnos en el concepto que Dewey señala como el origen de la experiencia del arte.

Dewey (1859-1952) ve en estas cualidades de la experiencia común, la razón y el fundamento del arte. Desde esta comprensión del arte como experiencia se despliega su *tesis de la continuidad*. Para el filósofo, las condiciones previas del arte, “la forma genuinamente artística” (2008, p. 13), están en las cualidades de la experiencia común. Con esto nos enfoca hacia una idea de estética y del arte que recuerda más a la experiencia de los habitantes de la antigua



**John Dewey**  
**El arte como experiencia**



Paídos Estética 45

*El arte como experiencia* (1934), John Dewey.

Grecia, que parece ser que era la de un arte totalmente integrado al fluir de la vida, lejos de la experiencia compartimentada del *domingo del arte* de Hegel. La tendencia a separar la experiencia del arte de la del resto de experiencias de la de la vida no es, según Dewey, consustancial a la naturaleza del arte, sino que tiene raíces histórico políticas, culturales y sociales.

Es en las experiencias cotidianas donde J. Dewey detecta las condiciones previas que hacen posible la obra de arte. El autor observa que en los procesos de creación y recepción de obras de arte acontecen dos aspectos reseñables y constantes sobre los agentes implicados: 1) el aumento del interés por la propia vivencia y 2) una suerte de satisfacción o “goce”. Advierte que este “interés” y este “goce” no se produce exclusivamente en la interacción con las obras de arte, sino que también sobrevienen en experiencias cotidianas:

Las fuentes del arte en la experiencia humana serán conocidas por aquel que ve cómo la tensión graciosa del jugador de pelota afecta la multitud que lo mira; (...) (y por) el gusto del espectador al atizar la leña ardiendo en el hogar mientras observa crepitar las llamas y el desmoronarse de las brasas. (2008, p.5)

La cuestión de Dewey por la experiencia elemental común del arte y del resto de prácticas de la vida surge de las siguientes preguntas: “¿Cómo es que la forma cotidiana de las cosas se transforma en la forma genuinamente artística? ¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforma en la satisfacción peculiar de la experiencia estética? (2008, p.13).

La comprensión de la experiencia en su forma más elemental la encuentra Dewey en la interacción de cada ser con el medio en el que vive:

La vida de la criatura, en constante evolución, involucra una relación con el medio donde se presentan carencias y, seguido, surgen necesidades específicas. Estas dificultades promueven cierto desequilibrio con el ambiente que requiere ser restaurado. La satisfactoria resolución de estas demandas permitirá, entonces, recomponer el equilibrio perdido posibilitando la continuidad de la vida (Guio, 2015, p. 215).

La siguiente cita de Dewey ilustra esta relación criatura-medio:

Un hombre hace algo, levanta digamos una piedra; en consecuencia, padece, sufre algo: peso, dureza, textura de la superficie de la cosa levantada. Las propiedades así padecidas determinan un acto ulterior. La piedra o es muy pesada, o muy angular o no es suficientemente sólida; o bien las propiedades padecidas muestran que es adecuada para el uso al que se destina. El proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esta experiencia particular llega a una conclusión (Dewey, 2008, p. 51).

La relación del individuo con el medio no es conclusiva, sino que se caracteriza, por un “dinamismo corporal” y un “continuum” que está vocacionado al cambio progresivo y al crecimiento:

La permanente imposición de dificultades por parte del ambiente configura un tipo de equilibrio que siempre es transitorio, progresivo y dinámico. Por un lado, tal equilibrio nunca es acabado, sino que constituye la base de un nuevo desorden que el organismo deberá resolver. Por el otro, la solución a un conflicto nunca marca un retorno al estadio anterior, sino que este éxito supone un crecimiento significativo por parte del individuo. De esta manera y a través de este movimiento rítmico y continuo de padecimiento y acción, un organismo logra superar sus demandas en relación con el ambiente y mantenerse con vida (Guio, 2015 p.216).

Para Dewey esta interacción entre el ser y el entorno tiene dos momentos característicos clave:

- 1- Se es consciente de una hostilidad que se produce con respecto al medio en el que vive y se desarrolla, es decir, atisba claramente la ruptura con el medio y activa su interés, deseo y acción por la restauración del equilibrio perdido.
- 2- Resuelve el problema con éxito y lleva cuenta del estado de satisfacción que supone el reencuentro con una nueva relación de equilibrio con el entorno.

Las emociones producidas por esta dinámica se presenta como signos que son, a su vez, la toma de conciencia de la misma. La primera emoción de este proceso es la que nace de la dificultad que plantea el medio. Seguidamente, la necesidad y el deseo de superar el conflicto estimulan la reflexión y la búsqueda de objetos que posibiliten la resolución y rearmonización. (2015, p.216). Por último, la satisfacción y el goce son las señales a la consciencia de que la solución del conflicto se ha producido, si es que finalmente esta ha tenido lugar.

Según Guio (2015), para Dewey el placer o satisfacción funciona como acrisolador de la experiencia que comienza con un desajuste: “Este goce, entonces, se comprende como la plena satisfacción de una necesidad que fuera impuesta por el problemático vínculo con el ambiente” (p.216). Este factor de la satisfacción es importante en la medida en que acrisola las partes vividas en la comprensión de un proceso continuo y completo. Sin la participación del elemento de la satisfacción o goce, no hay conciencia de un proceso continuo que podemos llamar “experiencia” sino que lo que tenemos son vivencias de un tratar de reajustarse y adaptarse al medio que no tienen por qué identificarse como un proceso global ni relacionar estas partes aisladas con un movimiento común que tiene su inicio en una ruptura o conflicto con el medio.

Para Dewey esta interacción entre individuo-ambiente no siempre adquiere la categoría de *experiencia*. Las personas no somos conscientes de toda dinámica interactiva con el entorno y tampoco la experiencia consigue siempre resolver el conflicto. En estos casos, explica Dewey, no se puede hablar de una experiencia completa, no es experiencia estética.

Solo cuando la experiencia es completa y se produce la satisfacción que unifica el movimiento dinámico que se había desplegado y del que no éramos del todo conscientes hasta el momento, podemos decir, según Dewey, que la experiencia tiene “cualidad estética”. Toda experiencia estética lo es porque “posee cierta característica dominante que, cuando es completa, permite comprenderla como un todo” (Guio, 2015, p.217). El tipo de experiencias que no se dan intencionada y voluntariamente o no resuelven el desajuste con el entorno, no son experiencias de tipo estética. Volvemos al relato de la piedra anteriormente citado en donde Dewey relata una experiencia estética:

La piedra arranca de alguna parte y se mueve, según las condiciones se lo permitan, hacia algún lugar y estado donde pueda quedar inmóvil, es decir, hacia un fin. Agreguemos, con la imaginación, a estos hechos externos que la piedra mira hacia adelante con el deseo de un resultado final; que se interesa por las cosas que encuentra en su camino, las cuales son condiciones que aceleran o retardan su movimiento en relación a su término; que actúa y siente respecto a ellas según les atribuya la propiedad de impulsarla o detenerla y que, al llegar al final, relaciona éste con todo lo que sucedió antes, como la culminación de un movimiento continuo.

Entonces, la piedra tendría una experiencia dotada de cualidad estética (Dewey, 2008, p. 46).

Por otra parte, como ya se ha señalado, la cualidad estética de la experiencia supone siempre un cambio continuo y un crecimiento, pues el equilibrio alcanzado es diferente al anterior. Además, no será el último ni el definitivo. La relación dinámica somática y de *continuum* en la convivencia del individuo con el ambiente es intrínseco al hecho de estar vivo.

Para Dewey la relación entre experiencia y obra de arte está en la cualidad estética como condición previa. Esta no acontece solo en las experiencias que proporcionan las obras de arte. Estética se comprende aquí como dimensión sensible en general, más amplia a la del campo que delimitan los productos del arte que se había desarrollado el concepto de estética tradicional. Por otra parte, se entiende aquí estética como goce, algo que podríamos identificar con belleza como concepto. Pero esta no es una cualidad de un objeto, sino cualidad de experiencia, se trata de un goce, de una satisfacción que hace tomar conciencia del acontecimiento de una experiencia completa, y señala un cambio y un crecimiento o incremento hacia algo que faltaba. Estética, belleza si se quiere, no es aquí algo que porte un objeto como característica o que haya podido procurar un artista si no es activando esa experiencia a través de la obra. En definitiva, la cualidad estética del arte está relacionado para Dewey con esta identificación como goce y con este crecimiento como efecto. Pero ¿qué tipo de experiencia de cualidad estética es la de la obra de arte?

#### La experiencia estética de la obra de arte

La génesis de la obra de arte se encuentra según Dewey, en una experiencia de cualidad estética a la que, además, alguien le ha dotado de significado; significado que ha sido tomado, a su vez, como materia prima de un “acto expresivo”, cuyo proceso generativo es en sí mismo una nueva experiencia estética (Guio, 2015, p. 219).

Al tomar conciencia de la experiencia a través del goce, se nos presenta la opción de dotar a esta de un significado y con el uso del significado la de una posible expresión. Dewey ilustra este proceso a través de la comprensión de la dotación de significado del llanto de un niño y del proceso por el cual, estos significados comienzan a convertirse para el niño en acto expresivo:

“Primero, un bebé llora, precisamente al mover su cabeza para seguir la luz; aquí un apremio interno, pero nada que expresar. Cuando el niño madura, aprende que sus actos particulares tienen diferentes consecuencias, por ejemplo, que atrae la atención si llora, y que al sonreír induce una respuesta definida de los que están a su alrededor. Así empieza a darse cuenta del significado de lo que hace. Cuando capta el significado de un acto, primeramente, ejecutado por pura presión interna, más tarde es capaz de actos de verdadera expresión” (Dewey, 2008, p. 71).

La aportación la obra de arte como experiencia estética de Dewey es que el agente en el que recae la generación de la obra no es solamente el actor que materializa el acto expresivo a través de la creación de un objeto que llamamos artístico, sino también aquel quien es capaz de atender a la complejidad de tal acto expresivo y tener experiencia estética. La forma elemental y germinal del tipo de experiencia que la obra de arte es, no distingue entre interacción creadora y receptora de la obra.

Los factores por los que la obra de arte es experiencia estética en los agentes involucrados en ella son: el componente orgánico común, la capacidad de significación de las experiencias vividas por cada participante, y la implicación de estas experiencias con los significados atribuidos por cada uno de ellos en los procesos de creación y de recepción.

### ***Lo orgánico común***

La experiencia estética de la que es origen primordial una obra de arte se le suponen condiciones comunes orgánicas y físicas con el resto de seres vivos: “La comprensión estética debe empezar por considerar que la raíces del arte y del goce<sup>120</sup> están en las “funciones vitales básicas”, en las “cosas comunes biológicas” que el hombre comparte con el “pájaro y la bestia”, y no olvida nunca” (Dewey citado por Shusterman, 2002, pp.7-8). Por estas condiciones comunes la experiencia del arte no es única del artista, ni mucho menos más completa a priori. La experiencia básica, material de la que tiene por objetivo el acto expresivo del creador, es fenotípicamente común a toda persona y con ello, a todo receptor de la obra. Esto es así, sobre todo, si se considera a aquellos creadores y receptores que comparten un contexto más o menos similar. Lo orgánico común o el “naturalismo somático”, tal como lo expresa más tarde Shusterman (2002), da cuenta de que la obra conserva rasgos y rastros de la experiencia primigenia con el medio y que esta experiencia no es única del creadora aunque sea este quien viva el proceso de creación del paso de la experiencia al acto expresivo: “La obra expresa las relaciones captadas por el artista a lo largo de una experiencia y se puede asociar emocionalmente a la satisfacción que produjo la resolución del conflicto. La experiencia, entonces, es la fuente, la materia prima con la que el artista produce la obra y ésta última conserva, en algún sentido, el material que la hizo posible” (Guio, 2015, p. 223). Este organicismo se expresa además en el proceso relacional de recepción con la obra: “También el perceptor para apreciar el arte tiene que aplicar sus sentimientos y energías naturales y sus reacciones fisiológicas sensoriomotoras, lo que para Dewey significa reconstruir algo como arte en la experiencia estética” (Shusterman, 2002, pp. 7-8).

---

<sup>120</sup> Se refiere al goce o sentimiento de “belleza” de la experiencia estética pragmatista, es decir, la del estado de satisfacción con el que se encuentra uno por la resolución del conflicto y la consiguiente ordenación de sus prácticas que se hallaban dispersas, reunidas, ahora sí, en experiencia, y no a una cualidad formal de la obra de arte.

Shusterman setenta años después de la publicación de *Arte como experiencia*, refuerza esta idea de lo orgánico común en el arte cuando explica que aun cuando las Bellas Artes se han intelectualizado cada vez más, “el sustrato orgánico sigue siendo el cimiento profundo y activador, la fuente sustentadora de las energías emocionales del arte que lo hacen tan estimulante para la vida” (Shusterman, 2002, p.31).

A este respecto hemos de señalar que para Dewey cualquier tipo de experiencia, incluyendo aquellas que no poseen un estímulo físico explícito como la puramente intelectual, puede poseer cualidad estética. En los casos de ausencia de estímulo físico se trabaja con signos y símbolos como material de acto expresivo:

(...) una experiencia de pensamiento tiene su propia cualidad estética. Difiere de aquellas experiencias que son reconocidas como estéticas, pero solamente por su materia. La materia de las bellas artes consiste en cualidades, la de la experiencia que lleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente. Sin embargo, la experiencia misma, tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser inmediatamente sentida y en este sentido es estética. Lo que es aún más importante es que esta cualidad, no solamente es un motivo significativo para emprender una investigación intelectual y para hacerla honestamente, sino que ninguna actividad intelectual es un acontecimiento integral (una experiencia) a menos que esta cualidad venga a completarla. Sin ella el pensar no es concluyente. En suma, lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa (Dewey, 2008, pp.44-45).

Algo contrario a esta experiencia estética intelectual es aquella práctica ordinaria que requiere una respuesta de tipo automática. En tal caso, al implicar un acto ejecutivo sin necesidad de la presencia consciente del individuo en el proceso, ni existe significación y con ello no cabe cualidad estética alguna.

Antes de concluir, se ha de advertir, apoyados en Claramonte, que este “somatismo deweyano” no cae en ningún orden de determinismo ya que el pensamiento de Dewey no abandona en ningún momento la concepción fundamentalmente activa y generativa de la mente y el organismo (Claramonte en Dewey, 2008, pp. XIII-XIV).

### ***Dotación de significados a las experiencias***

Por otra parte, igual que al creador, al perceptor se le suponen experiencias que ha dotado de significados. Por tanto, el receptor activo está en situación de compartir significados similares a los que ha usado el creador como material del objeto artístico y que la obra muestra. Esta probabilidad de compartir significados comunes o similares entre creador y receptor se puede dar según grados y, como se apuntaba, en condiciones contextuales de semejanza. De nuevo, existe un material común entre la experiencia creadora y la experiencia receptora de la obra.

### ***Experiencia estética de la obra de arte y los procesos de creación y de interpretación***

Finalmente, la obra como acto expresivo, puede referirse a elementos de otras experiencias distintas a las del artista creador. El participante receptor, en la interacción con la obra tiene experiencia estética única y propia, y esto es así porque sus experiencias originales quedan implicadas en la experiencia de relación con la obra, siendo estas independientes de las experiencias y significados de las que ha hecho uso el creador como materia prima de su obra.

Esto se explica porque el arte, a diferencia de la ciencia, expresa significados de modo individual siendo su contemplación una experiencia en sí, mientras que la ciencia enuncia significados y generaliza (Guio, 2015, p.220). La obra como acto expresivo, puede referirse a elementos de otras experiencias distintas a las del artista creador: “Dewey entiende que la obra de arte tiene la cualidad única de clarificar y concentrar los significados dispersos de otras experiencias” (Guio, 2015, p.95).

En el proceso de recepción el actor participante se encuentra con “algo” (la obra) caracterizado por carecer de sentido único y evidente. Este “sin sentido” que se le presenta al participante y que la obra es, supone un conflicto para quien interactúa con ella al desequilibrar su armonía con el medio. Parafraseando a Guio (2015, p.222), ante este problema el receptor puede inmiscuir los significados de sus experiencias previas vividas y todas sus energías, pensamientos y capacidades como sustancia para tratar de dotar de sentidos a la obra. En la medida en que se resuelve con éxito el conflicto y la satisfacción unifica las partes de los procesos de esta búsqueda, el receptor será agente de experiencia estética genuina. En el caso de la interacción creadora podemos decir con Shusterman que esta “es fruto de la intersección entre el organismo vivo y su entorno, un experimentar y un hacer que implican reorganizar energías, acciones y materiales” (Shusterman, 2002, pp. 7-8). Así pensamos que los materiales que entran en el juego del conflicto de la experiencia estética son, por una parte, el significado que la persona creadora del objeto artístico ha dotado a su experiencia primigenia y por otra, el material propio de su disciplina artística (el comportamiento del color, el de la materia, las formas, las líneas y mancha, en el caso de la pintura; además de los anteriores, también el de los objetos en el caso de la escultura en el arte inslatacional; las escenas, las acciones, los

movimientos y sus ritmos en los casos del teatro, la performance o en la danza; las ideas, los símbolos, las imágenes y los conceptos en el caso de todas las artes, etc.). Con todo, la experiencia estética del receptor será entonces única y de intensidad independiente a la del creador que puede ser igual, mayor o menor. Será única porque la materia prima de la experiencia estética del receptor es la de sus experiencias previas y de los significados propios que ha dotado a estas; y como toda experiencia estética, tendrá efectos de crecimiento, en este caso, el receptor será dotado de un nuevo sentido que antes no tenía.

Con todo, para Dewey es necesaria una educación estética consistente en entrenar los medios de reacción que la persona posee y que pone en juego al relacionarse con la obra de arte:

Deben de existir canales indirectos y colaterales de respuesta, preparados de antemano en el caso de quien realmente ve la pintura y oye la música. Esta preparación motora es gran parte de la educación estética en cualquiera de sus direcciones particulares. Saber a qué mirar, cómo y para qué es una cuestión de preparación del equipo motor (Dewey, 2008, pp.110-111).



Serie de composiciones visuales-fotonovela de la sesión de mediación de la exposición *La eclosión de la abstracción* en el IVAM del curso 2017-18 de la materia Didáctica Artística del Grado de Educación Primaria en Florida Universitaria. Un recorrido libre por la exposición permite iniciar el proceso hacia una posible experiencia estética. Esta pasa por la resolución del problema que se presenta con la obra misma. En estas primeras tomas de contacto, el sistema de percepción, de afectión y cognitivo (el sistema motor para Dewey) se activa y adapta al problema que se plantea.



## Objeto artístico y obra de arte

Desde el pensamiento del arte como experiencia estética Dewey distingue *objeto artístico* y *obra de arte* (Dewey, 2008, p.122), distinción que será recogida por la corriente pragmatista del arte posterior a su filosofía.

El *objeto artístico* no implica una relación experiencial de por sí, sino que se trata de un objeto como materia. Da cuerdo con Arriaga y Aguirre (2010): “La obra toma sentido solo si conecta con el espectador. Esto supone que el significado de la obra no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, en el choque que se da, entre la experiencia condensada de la obra y la experiencia del espectador” (p.219).

La *obra de arte* lo es en la medida en que se da el cruce de experiencias entre el creador y el usuario de la obra de modo que el objeto artístico es la obra de arte solo en potencia a falta de haber sido experimentada por espectador alguno.

En el estado de *objeto artístico*, la *obra de arte* en potencia es tratada como objeto para comercializar y coleccionar candidata a la fetichización y a la cosificación. El *objeto artístico* como producto material puede existir para la persona afanada en la colección de *objetos artísticos* que no necesariamente ha experimentado como *obras de arte* aunque las nombre como tales. El *objeto artístico* no presupone la experiencia estética de quien lo posee y los bienes que pueden proporcionar son extrínsecos a los del arte.

El peso del hecho artístico no recae solo en la existencia del objeto que llamamos “obra de arte” que ha producido una persona, sino en la experiencia peculiar de otros que no son el creador material del objeto. Para Dewey no hay obra de arte sin experiencia distinta a la del artista creador del objeto artístico:

“El lenguaje existe sólo cuando es oído y hablado; el oyente es un participante indispensable; la obra de arte sólo es completa si opera con la experiencia de otros distintos de su autor. Por consiguiente, el lenguaje implica lo que los lógicos llaman una relación triádica con el que habla, la cosa dicha y al que se habla.” (Dewey, 2008, p.119).

Finalmente, la experiencia estética es requisito indispensable para que un objeto artístico sea obra de arte y esto necesita siempre de sujetos activos que se impliquen en esta relación. Las obras de arte si no se vivencian desde un encuentro relacional funcionan como si no existieran, pues no tienen los efectos de crecimiento y afección propios de la experiencia del arte. No hay relación aislada posible entre objeto y sujeto a la hora de definir la obra de arte como tal.

### 5.3.3. La experiencia estética: el encuentro de la persona con su arte.

#### Shusterman

El problema del arte como producción artística

##### *Antecedentes: mimesis*

Desde tiempos de Platón la idea de un arte mimético entendido como falta de verdad, por una parte, y la infravaloración o descrédito a lo corporal matérico sensitivo propio de las artes que hoy llamamos plásticas, por otra, describen el arte como una esfera inútil socialmente por alejada de las *verdaderas* y *reales* cuestiones de la vida.

Shusterman como Dewey, se fija en el arte antiguo como referencia de un arte que fruye y fluye en la cotidianeidad de las personas de vida común, pero es también ahí, en el pensar clásico sobre el arte, donde detecta un principio separatista del desarrollo del arte en relación con la vida de los individuos que se concretará en un arte fabricacional o productivista que se aleja del propio artista y del receptor en favor de una sobre apreciación de la obra de arte como objeto aislado.

A diferencia del arte de vanguardia, el de la tragedia griega no buscaba novedad alguna en cuanto a *pieza* artística a interpretar. Su pretensión no era la de procurar lo inesperado, ni la de la superar actuaciones y estilos anteriores por otros supuestamente mejores. Más bien al contrario, lo que en el teatro tenía lugar era una recreación de lo que ya era más que suficientemente sabido por el auditorio griego. El público dominaba bien las letras que allí se iban a recitar, también los cantos que el coro interpretaría. Podemos afirmar que el concepto contemporáneo de *spoiler* no tenía cabida alguna para unos espectadores conocedores del final de la historia, también de su principio y desarrollo. No fue pues un ideal como el de la *moderna* novedad, el que procuró un discurso sobre el arte que lo separaba de la vida de su comunidad.

Según Shusterman, el pensamiento de Platón fue el que definió las artes desde un sentido separador, además de despreciativo en comparación con la filosofía. A las artes le atribuyó una función y un sentido miméticos de la realidad, mientras que la filosofía era portadora de verdad, que no era mimética. Shusterman piensa que la motivación de Platón por privilegiar la filosofía frente al arte tuvo que ver precisamente con el poder del arte de incidir en la vida de las personas, es decir, de influir en sus decisiones cotidianas, sociales, políticas y espirituales. Platón podía constatar este hecho en los efectos de los congregados a las representaciones teatrales. A pesar de las características mencionadas arriba sobre la dramaturgia antigua -o más bien suponemos que gracias a estas-, los procesos y efectos catárticos y de purgación del teatro de los asistentes, eran evidentes. Una persona *purgada* se encontraba de un modo distinto a como había entrado y esto influida en los actos y decisiones cotidianas posteriores. Platón hubo de

plantearse una definición que distinguiera claramente las artes del pensar filosófico y que implicara también, por parte de este último, una influencia en la vida de las personas.

La distinción platónica entre las artes y la filosofía se realizó en grados de inferioridad-superioridad. Las artes *miméticas* como imitadoras de la realidad eran ficciones y las ficciones están alejadas de la verdad platónica. Esto es así porque la naturaleza era más verdadera que su imitación. Desde esta lógica, la realidad como verdad no tenía que ver con las artes ficcionales que se comprendieron como algo esencialmente distinto a la vida auténtica, a la verdad. Así las artes fueron condenadas a un reino separado del de la vida.

Obviamente, el arte como otras formas de ficción afectan verdaderamente a la vida, y más precisamente por esta su capacidad de ficcionar. Desde nuestra era virtual hoy comprendemos más que bien cómo y cuánto lo ficticio y virtual influye en nuestros quehaceres y decisiones diarias y de todo ámbito. Sin embargo, el discurso tradicional del arte, y su incidencia en la práctica artística, ha ido dirigido desde esta orientación separatista del arte con la vida real.

#### ***Antecedentes: descorporeización del arte***

A la función mimética de las artes ha de añadirse una razón platónica más para la separación del arte con la vida: el menosprecio a la cualidad de fisicidad y corporalidad de las artes. Estas, tanto en sus efectos como en su forma de presentársenos, tienen una vertiente material y física diferente en intensidad, cualidad e inmediatez a la filosofía.

Si se trataba de buscar distinciones para procurar definiciones entre las artes y la filosofía, la corporalidad de las primeras fue una de ellas. La dimensión *carnal* del arte fue categorizada como inferior frente a lo desencarnado de la filosofía. El rechazo de la filosofía platónica a lo corporal subdividía a las distintas manifestaciones del arte por niveles de inferioridad-superioridad según su cercanía a la verdad. La filosofía era espiritual y el espíritu era opuesto a lo corporal. Así las artes plásticas, más matéricas que la poesía, quedaban más abajo y alejadas de esta última con respecto a la filosofía. Por su forma y por el uso que hace del sistema lingüístico como medio para su materialización, la poesía era de las artes, la más parecida a la filosofía.

El arte, no solo en sus formas sino también en sus impactos, es inmediato a través de lo físico, lo visceral y emocional. El arte que definiera Platón tenía como referente, tal como se señala, el arte dramático griego; y esto a pesar de su estética austera<sup>121</sup> tenía efectos viscerales, emocionales, psicológicos y sentimentales. Descrito por Aristóteles como catártico y purificador,

---

<sup>121</sup> Los dramaturgos de la antigua Grecia no actuaban al modo como el que entendemos hoy. Su función era recitar. Ellos apenas se movían y sus rostros, bajo las máscaras tristes o sonrientes que intercambiaban, no eran vistos, con que no gesticulaban.

los actos teatrales que allí tenían lugar provocaban tal grado de empatía entre el público y los padecimientos, sentimientos, dramas y procesos psicológicos de los personajes que el participante espectador podía manifestarse en una exaltación emocional que lo liberaba de sus preocupaciones, dolores y angustias. Los efectos a nivel emocional, corporal, mental y espiritual estaban servidos y eran evidentes.

Desde un pensamiento que hace de las particularidades sensuales algo peyorativo, los efectos del arte para la vida de las personas, aunque reales, no podían tomarse tan seriamente como los de la filosofía.

Shusterman defiende que la mayor parte del pensamiento del arte posterior ha continuado desarrollándose desde esta línea espiritualizadora y ascética del arte. Shusterman recuerda cómo para Kant el placer estético es del todo “independiente del atractivo y de la emoción” y no debería tener “satisfacción empírica alguna mezclada con su causa determinante” (Kant citado por Shusterman, 2002, p.69). A propósito, continua Shusterman:

el juicio estético kantiano se centra estrechamente en las propiedades intelectualizadas de la forma. Solo el placer de “activar las facultades cognitivas” no lo que gusta de la sensación sino lo que le place por su forma, es propiamente estético. Las satisfacciones naturales que proceden de la emoción y el placer sensual se rechazan pretextando que implican interés y deseo. Por ello para Kant “donde el encanto o la emoción intervienen en el juicio que describe algo como bello, siempre hay una mancha”. Y el gusto que defiende tal complacencia “aún no ha salido de la barbarie (Kant citado por Shusterman, 2002, p.10).

En resumen, desde tiempos de Platón la idea de un arte mimético como copia de la realidad y por tanto su atribución como falta de verdad, por una parte, y la infravaloración de lo corporal por otra, dibujan una creencia del arte como una dimensión inútil del ser humano. En esa medida se abre una brecha entre teoría y práctica artística y se aleja —porque no se anima— al espectador y al artista de fijarse y valorar los beneficios del arte para la vida. concluyendo, podríamos decir que se trata de un *olvido de sí*, el de la persona misma con respecto a la obra. Paradójicamente, explica Shusterman, el pensamiento aristotélico desde una evidente intención revalorizadora del arte reforzará esta despersonalización y separación del arte con la vida a través su teoría dicotómica de la *praxis* y la *poiesis*.

*Praxis versus poiesis. El artista-receptor marginados por la obra*

En su intención de valorar a las artes de forma más positiva que su maestro Platón, Aristóteles defendió frente a la dimensión mimética, la creativa del arte. Para el filósofo el arte no es

mímesis sino *poiesis* o creación. Sin embargo, esto no evitó, según Shusterman, que el arte permaneciera bajo una concepción separatista con el transcurrir ordinario de la vida.

Aristóteles estudió en profundidad el arte dramático que definió como catártico y purificador y del que argumentó que, si bien era imitación, lo era de lo universal, y que por lo tanto representaba parte de la verdad. Para Aristóteles el mérito de las artes estaba en la creación. Definió la creación o *poiesis* como entidad distinta a *Praxis* o práctica. La *praxis* es la “acción práctica” que tiene como resultado la creación, pero no es la creación. Es el medio, el instrumento, las acciones y la técnica por la que la obra de arte resultante se produce. A diferencia de esta, la creación o *poiesis* es la actividad racional de fabricación externa, es decir, el resultado, la obra de arte como producto u objeto autónomo e independiente del artista. La creación tiene un fin externo a sí misma y a su creador: el objeto creado; la *praxis*, sin embargo, “tiene su fin tanto en sí misma, como en su agente a quien afecta como actúa” (Shusterman, 2002, p.70).

En su análisis del arte, explica Shusterman, Aristóteles acaba otorgando mayor importancia a la creación que a la práctica, privilegiando al fin sobre el medio por el que se produce. Según las observaciones de Shusterman este rechazo a la práctica y la prebenda a la *poiesis*, conducen al reforzamiento del “arte como un reino distinto de objetos esencialmente ajenos a la vida y la acción ordinarios” que había inaugurado Platón. Afirma, además, que si bien el modelo de la *poiesis* es el que ha regido la práctica y el discurso del arte desde entonces, “es (un modelo) de una unilateralidad deformante” (Shusterman, 2002, p.70).

El valor del modelo productivista del arte tiene consecuencias directas para el artista en relación a su propio proceso artístico. Apreciando el producto y no tanto el proceso, el artista no canaliza su atención hacia los beneficios que posee la práctica que desempeña. En esta están incluidas: las diversísimas acciones acometidas, la relación *personal* con el medio, con el material de trabajo, con los instrumentos, etc. Su apreciación del arte, así como la del receptor y la de todos los agentes de la práctica del arte, queda dirigida hacia el producto resultante.

Shusterman persuade, sin embargo, de que ambas realidades, *praxis* y *poiesis*, derivan del carácter íntimo del agente y que “ambas se ayudan mutuamente a modelarlo” (Shusterman, 2002, p.70). Apreciar la *praxis* en un plano de igualdad ante la *poiesis* es otorgar al arte un valor también por su utilidad. Si la *praxis moldea* al artista este tiene una utilidad para la vida como poco en la práctica del proceso artístico. Desde esta idea retoma la tesis de Dewey sobre la valorización del arte también por su dimensión útil en la práctica diaria.

Para Shusterman el modelo moderno de un *artista aislado* de la sociedad tiene sus orígenes en esta idea de un artista que hace arte inútil, externo a la vida y por tanto separada de esta. La modernidad generó lo figura de un artista aislado de su sociedad como persona desaliñada,

apartada de los esquemas y dinámicas de la comunidad en general, espiritualizada, poseedora de una sabiduría poco común que se gana precisamente en su alejamiento de la mundanidad.

El menosprecio a la *praxis* origina que artistas y receptores nos quedemos a medias de las regalías de la práctica del arte, de las que probablemente sí seríamos conscientes y capaces de observar desde un constructo del arte no monopolizado por un modelo fabricacional del mismo. Con la supervaloración de la *poiesis*, artista y receptor quedan marginados por su propia obra producida:

(...) equiparar el arte a la producción de objetos concretos en general independientes de los artistas que los crearon, no solo es olvidar formas de expresión artística en que cuesta hablar de esa obra concreta e independiente (como en el baile improvisado), sino, lo que es más, omite los innegables efectos que el arte causa en sus creadores y en su público. (...) Reconsiderando el arte como experiencia y no como creación se nos recuerda que la creación artística es en sí una experiencia intensa que moldea tanto al artista como a la obra (Shusterman, 2002, p.67).

Resumiendo, los estudios de Shusterman sobre la separación arte y vida afirman que Aristóteles refuerza una definición platónica del arte como algo esencialmente distinto a la vida, primero porque no rechaza la teoría de la imitación de Platón, y con ella refuerza una idea hegemónica de la filosofía sobre el arte, y segundo, porque definiendo al arte como *poiesis*, lo describe como una práctica creativa externa a la vida cuyos fines se conciben como objetos independientes separados de sus efectos en los agentes humanos creadores (Shusterman, 2002, p.67). La definición del arte desde la *praxis* versus *poiesis* y además sobre valorar una por encima de la otra, limita la apreciación del arte de un modo más global y completo. Entender y vivir el arte de esta manera olvida a la persona misma que lo crea y lo aprecia, lo que afecta directamente al ámbito de la socialización, culturalización, formación y educación del arte:

La preocupación por el modelo productivo ha llegado a fetichizar los objetos del arte atendiendo poco a su uso real en la experiencia apreciativa; se han dedicado enormes sumas a comprar y proteger obras de arte, mientras que casi no se ha gastado nada en la educación estética para que estas obras puedan ayudar a enriquecer la vida de más personas” (Shusterman, 2002, p.71).

Podemos afirmar que se estudia y se trabaja más por las transacciones comerciales y patrimoniales como iconos culturales de las obras de arte, y menos en su cultivo más directo y sus efectos para la población que pasa por conocer y por tanto enseñar las claves formativas e intelectuales y entrenar en la práctica cotidiana para la experiencia de la obra de arte.

El arte no es para la vida mientras siga bajo la cobertura contextualista de “la práctica histórica sociocultural”

La filosofía del arte se ha dirigido, según Shusterman, hacia el cumplimiento de dos objetivos históricos: por una parte, se ha encaminado a ser reflejo, es decir, representación, descripción y definición de aquello que consideramos arte. Paralelamente, a partir de métodos reduccionistas ha tratado de buscar distinciones y características propias, a veces esenciales, para segregar el conjunto de objetos, eventos y manifestaciones que pueden pertenecer al dominio del arte de los que no. La orientación de este pensar ha reforzado las tendencias separacionistas del arte con el fluir de la vida iniciadas por el pensamiento clásico pues ha terminado por mantener la artificiosa comprensión del arte como una dimensión humana inútil y se ha derivado hacia un desarrollo espiritualizador. Los objetivos definitorial y compartimental del arte han sido, según Shusterman, exitosamente cumplidos gracias a la concepción del arte como práctica histórica socio culturalmente entendida o contextualista. Sin embargo, Shusterman observa como la intención definitorial del arte es inactiva para la práctica artística de su contemporaneidad ya que se enraíza antes en una narrativa del arte -eso sí, siempre en evolución y reformulación-, que en la acción del pensamiento del arte como intervención. Es decir, la teoría del arte, en cuanto que trata de representar al arte sirve para comprenderlo, en cuanto que trata de definirlo sirve para orientarnos en lo que es y en lo que no es, pero en tanto que así hace, no sirve para intervenir en el desenvolvimiento de su devenir. Esto crea una separación y desconexión entre el discurso y la práctica actual del arte. (Apartado: *El problema del arte como práctica sociocultural*).

Por otra parte, la tarea compartimental de la filosofía del arte ha tendido a una separación discriminatoria de lo que considera arte sobre lo que no, fundamentada las más de las veces sobre parámetros históricamente injustos, tal como hemos apuntado en el caso, por ejemplo, de la filosofía antigua. Esta tendencia compartimental se desarrolla en la actualidad a razón de una atención exclusiva a la práctica artística, logrando una hiperindividuación disciplinaria para su definición, lo que supone para Shusterman, correr el riesgo de restringir artificiosamente el dominio del arte ensimismándolo. Desde el pensar del arte solo como práctica artística instituida, manifestaciones creativas que quizá desde otros parámetros más globalizadores podrían ser consideradas artísticas, quedan fuera del discurso y de la institucionalización. Esto es un error para Shusterman pues, al obrar así, podemos estar dejando de prestar mayor atención a estas formas de creación que podrían mejorar nuestra experiencia estética y dotarnos de unos beneficios para la vida de los que nos estaríamos privando. (Apartado: *El problema del arte como práctica y su tendencia hiperdisciplinaria*).

La alternativa de Shusterman al arte como práctica artística y como práctica histórica sociocultural es la pragmatista: la experiencia del arte cuyo objetivo no es el definitorial ni el compartimental sino el de la búsqueda de la mejora de un bien interno del arte -la experiencia

estética- y el de su futuro. Ante esta situación la estética pragmatista se presenta como una filosofía activista a la que le incumbe la práctica artística actual y por la que asume la responsabilidad y el compromiso de ser agente influyente, así como la atención a una ampliación del espectro de lo que se considera arte legítimo, empezando por algunas manifestaciones de las llamadas “artes populares” como el Funck y el Rap.

### ***El problema del arte como práctica sociocultural***

A finales de siglo XX la filosofía encuentra una fórmula adecuada que cumple con los objetivos filosóficos tradicionales: ser “reflejo cuidadoso” y “distinción compartimental” (Shusterman, 2002, p.56). Nos estamos refiriendo a la teoría contextualista del arte que tiene su base en el concepto del arte como práctica social y cultural, práctica que se desarrolla a lo largo de la historia.

Para Shusterman esta definición del arte fue fundada por la filosofía contextualista de A.C. Danto en los años 90 del pasado siglo. Sabemos que Danto (2005), padre de la muerte de la metafísica del arte (Oliveras, 2005) trata de buscar una aproximación a una definición de arte en la que toda representación del arte tuviera que comprender la *Brillo Box* de Warhol, aunque sin observar sus equivalentes ordinarios indistinguibles (Danto, 2005, p.15-18). La cuestión base fue: qué era lo que tenía la sociedad que generaba y aceptaba como arte la *Brillo Box*, que no tenía la de periodos anteriores. La pregunta tenía todo el sentido pues de haberse producido la *Brillo Box* en el S.XVIII, habría pasado desapercibida como material artístico por todo artista y filósofo del arte. Para Danto y su teoría contextualista la diferencia en uno y otro caso radica en las condiciones culturales y sociales que hacen posible que un objeto como la *Brillo Box* sea comprendidas como arte. Esto es así puesto que a diferencia del S.XVIII, en los años 60 del pasado siglo, se daban las condiciones adecuadas para que un objeto como la *Brillo Box* de Warhol, fuera determinado como obra de arte discernible conceptualmente al producto comercial de su mismo nombre y aspecto.

El éxito del planteamiento contextualista para la definición del arte radica en que este es lo suficientemente abierto y flexible como para incluir todas las incorporaciones, modificaciones y ampliaciones que se puedan dar por cada contexto socio cultural histórico artísticamente paradigmático. A diferencia de las propuestas esencialistas del arte que tratan de fijarse en el producto artístico para estudiar unas supuestas propiedades necesarias, suficientes e invariables, la teoría contextualista pone la atención ya no solo en el producto como configuración de sus elementos esenciales formales, sino también en la práctica artística social, cultural e históricamente entendida. Tal como señala Shusterman:

... la teoría (contextualista) tiene la ventaja de realzar el contexto social en el que el arte se produce y dota de las propiedades que no se muestran a los sentidos, lo cual



compensa que el arte carezca de una esencia compartida manifiesta y le da un horizonte ilimitado y una base definitoria (Shusterman, 2002, p.49).

El logro definitorial de la teoría contextualista reside, según Shusterman, en la fijación del arte como práctica artística constituida<sup>122</sup>. Una práctica es un complejo de actividades interrelacionadas previstas de habilidades y conocimientos aprendidos que tienen como propósito alcanzar unos bienes internos. La práctica artística es el conjunto de actividades que sin tener unos modelos base fijos e inmutables persiguen unos bienes internos que definimos como artísticos. Estos bienes definen a la propia práctica, pero las razones, los modelos y los bienes de la práctica no se encuentran por ejemplo, en obras maestras del pasado. No existe una referencia inalterable de los bienes de la práctica, ni unas esencias que las predeterminen. Las razones y justificaciones de estas actividades son flexibles y exigen un amplio y constante debate para ser reorientadas, interpretadas, valoradas y modificadas si es preciso. Sin embargo, aunque las razones que justifican la práctica artística son flexibles y cambian, si son identificadas y con ello, definidas, como un conjunto distinto al de otras prácticas, es por una constante histórica que otorga una unidad a estas actividades. Sin esta constante se comprenderían sin continuidad ni interconexión.

Desde el marco contextualista la práctica artística es entendida como una narrativa socio cultural que tiene en cuenta los referentes sociales y culturales, así como las fuerzas históricas conocidas que interrelacionadas entre sí, comprenden las obras del arte (Shusterman, 2002, p.52). Estas, su historia y devenir, no lo son por una suerte de inercia interna metafísica independiente del contexto global en el que se genera. Tampoco se trata de una versión reductora de la relación arte y sociedad tradicional que considera el arte como un reflejo de la sociedad. Desde el punto de vista de la teoría contextualista las obras de arte no pueden más que entenderse como objetos simbólicos que entrañan un entramado histórico social y cultural y a la vez acontecen por el mismo.

Para Shusterman esta teoría “es la máxima que podemos conseguir” en el siempre insatisfactorio empeño de definir el arte (Shusterman, 2002, p.55-56) y aun con todo, el logro definitorial de la teoría contextualista, afirma, fracasa en su vocación filosófica. Shusterman persuade del carácter *coberturista* de la narración sociocultural del arte que hace inactiva a la filosofía frente a la historia.

El autor determina como *coberturista* aquellas teorías que para legitimar lo que considera arte delimitan su dominio bajo una “envoltura” o marco de referencia (Shusterman, 2002, p.56) El ejemplo por antonomasia después del marco metafísico, de la tendencia coberturista del arte es la teoría institucional del *mundo del arte* de Dickie. Simplificadamente, este define el arte a

---

<sup>122</sup> Aclaramos que aquí, con el término *práctica artística*, no estamos aludiendo al de *praxis* (distinto de la *poiesis*) al que se hacía referencia en apartados anteriores.

partir de las acciones de los agentes implicados en las transacciones de los productos artísticos (curadores, críticos, coleccionistas, artistas...). Desde estas acciones establece un modelo teórico de “envoltura perfecta”, del juego del “cubrimiento”, como connota Shusterman, en el que todo lo que es arte queda dentro de este *mundo del arte* y todo lo que queda fuera no lo es (Shusterman, 2002, p.57).

A pesar de que la teoría institucional del arte es rechazada por la teoría contextualista que niega que la legitimación del arte quede en manos de los agentes que conforman el llamado *mundo del arte* y afirma la comprensión del arte desde la práctica artística socio culturalmente entendida, Shusterman observa en la teoría contextualista un límite también coberturista. La teoría de las prácticas como narrativa social y cultural se construye al amparo de la historia que hace de *cobertura perfecta*. Para poder definir las interrelaciones históricas, sociales y culturales de la práctica artística es necesario un margen y una *cobertura* mínima histórica. La teoría contextualista siempre definirá el arte que *ya ha sido* quedando subyugado a la historia. Así por ejemplo, es en los 80 cuando Danto propone su tesis contextualista motivada por la comprensión en una definición de lo artístico que incluyera el arte de los 60. Su teoría necesita de la historia por reciente que esta sea para explicar la práctica artística desde los factores culturales y sociales. En esta medida el discursar historicista se superpone a la filosofía del arte.

La filosofía contextualista del arte falla según Shusterman, no ya a la hora de comprender y definir el arte, sino a la hora de intervenir en su futuro. Su pensamiento es inactivo, pues deja al margen las prácticas artísticas del presente (Shusterman, 2002, p.57). En este sentido, Shusterman tomando la idea de Dewey de que los objetivos de la filosofía del arte “no se han entendido bien” (Shusterman, 2002, p.58), advierte un desfase entre la teoría y la práctica del arte en donde la primera no intensifica ni transforma significativamente a la segunda, reafirmando la idea de un arte separado de la vida:

(...) la historia mudable del arte no solo necesita que la representen, también se la puede hacer. No solo con las obras de los artistas y las narraciones de los historiadores sino también con las intervenciones de los teóricos cuyas opiniones han sido tradicionalmente importantísimas por el contexto creativo y crítico en que trabajan los artistas, los críticos y los historiadores del arte (Shusterman, 2002, p.57).

Como se argumentará en apartados posteriores, la alternativa para Shusterman, está en otra orientación posible para la filosofía del arte que tiene la base en el seguimiento de otros objetivos como el de la mejora de la experiencia estética. Si la práctica siempre está subyugada a la historia, para reorientar la filosofía hacia un servicio activista y comprometido con el futuro del arte, este último habrá de ser entendido como experiencia que pueda mirar también al presente e intervenir en su futuro.

### ***El problema del arte como práctica artística y su tendencia hiperdisciplinaria***

El cumplimiento del segundo de los objetivos tradicionales de la tarea teorizadora del arte ha sido tratar de distinguir los objetos que dotamos de legitimación artística de los que no. Para ello el método seguido ha sido, según los estudios de Shusterman, el compartimental del arte en base al arte entendido de nuevo, como práctica. La teoría del arte ha buscado los bienes internos del arte en la propia práctica artística. A esta la ha ido hiperindividualizado en subprácticas según las especificidades que caracterizan a cada una. Esto ha hecho crecer la segregación del arte en disciplinas:

La práctica parece crecer, casi paradójicamente al hacerla más estrecha y especializada. Si el concepto de arte incluye una vez gran variedad de habilidades, aprendizajes, destrezas y tecnologías, hoy se reserva a la práctica del arte como la constituyó la modernidad compartimentadamente (Shusterman, 2002, p.64).

Para Shusterman este planteamiento falla al buscar los bienes del arte solo en la práctica misma de la producción artística para encontrar ahí los valores, razones y modelos referentes que justifican estos conjuntos de actividades que llamamos artísticas. Buscar el valor del arte solo en la práctica es para Shusterman, cuanto menos, arriesgado:

Este es el peligro que corre la autonomía del arte cuando éste se identifica con una práctica específica definida históricamente, peligro que parece tanto más siniestramente real cuando esa práctica se ha moldeado mucho tiempo en condiciones históricas lamentables de injusticia sociopolítica (Shusterman, 2002, p.60).

Añade también que fundamentar el arte en la práctica es del todo circular y aventurado por hermético y ensimismado: “la interiorización total del valor no explica la fuente del valor de la práctica como un todo, ni da razón realmente de la bondad de sus bienes y modelos internos”(Shusterman, 2002, p.59).

Si la fundamentación del arte como práctica no puede darse más que siendo constantemente debatida, argumentada y reflexionada, al carecer como decíamos de referentes fijo, Shusterman apuesta por un necesario complemento externo que dote a la práctica también de una visión, sentido e interpretación válida de carácter más global. Para Shusterman concebir el arte como práctica deja fuera modelos y esquemas referentes externos que podrían afectar e influir en tal práctica:

(...) limitar toda pregunta sobre el valor al arbitraje interno de la práctica del mundo del arte aparta eficazmente de la crítica a esa práctica gracias a una perspectiva normativa más amplia que podría guiar la reconstrucción de dicha práctica, que

debería de haber perdido el camino y haberse hecho cada vez más ajena a las vidas y alegrías de la mayoría de la gente (Shusterman, 2002, p.60).

Las razones que justifican y definen la práctica artística pueden abrirse a la afectación de razones y orientaciones de agentes no inmersos en la práctica directa del arte como puede ser el pensamiento y la filosofía cuando asume una intención no descriptiva sino intervencionista para con el arte y su futuro.

El quid de la situación está para Shusterman, en reconocer que uno de los bienes del arte es la experiencia estética. Esta no se halla si pensamos el arte tan solo, como práctica de la producción de arte: la experiencia del arte es más amplia y globalizadora que la práctica.

**La experiencia estética o el encuentro de la persona con su arte**

Ante el problema del arte como producción artística que olvida la relación moldeadora del creador-receptor en su quehacer artístico-participativo por la *poiesis* del arte, es decir, por la obra como objeto que toma como único hecho artístico, y ante el problema del arte como práctica artística sociocultural que se subordina a la cobertura de la historia de su narrativa y que hiperdisciplina la realidad del arte, filosofía del arte pragmatista propone:

Retomar la experiencia del arte como valor primero que distingue *objeto artístico* de *obra de arte* en virtud de la experiencia estética que se atribuye al segundo; fomentar esta experiencia estética, cosa que supone un reenfoque hacia el arte y un reencuentro de la persona con este; trabajar por la función y el futuro del arte antes que por su definición; vigorizar la acción de agentes no directamente implicados en la práctica artística como “piedras de toque” para servir al devenir del arte; y finalmente, demandar una legitimación de una parte del arte no institucionalizado para que siendo visibilizada, podamos atender más y mejor, y con ello, acceder, más y mejor, a los beneficios de su experiencia.

Además, la concepción del arte como experiencia ofrece un enfoque que permite una reorientación de la dirección del arte para la mejora de su experiencia, reorientación que aporta un señalamiento a la espiritualización, intelectualización y descorporeización del arte en favor de la revalorización del factor sensible y corporal; una atención a la utilidad del arte; y finalmente, la continuidad de la apertura deweyana a la importancia del espectador en los procesos de interpretación de la obra de arte como agente activo creativo quien está dotado de la posibilidad de comprender los acontecimientos (como son las obras de arte entre otros) antes de interpretarlo.

### **La experiencia como bien interno del arte**

La experiencia estética que Shusterman hereda de Dewey prima la experiencia estética dinámica sobre el objeto material fijo, toma el arte y sus obras como una viva experiencia en vez de como objetos estáticos y es “la fuente dinámica y espíritu movedizo que hacen del arte algo tan cautivadoramente vivo y vivificador” (Shusterman, 2002, p.33).

Parafraseando a Shusterman (2002, p.33): La experiencia estética de la obra de arte es en primer lugar, el proceso movedizo de un desarrollo acumulativo donde las energías propias del artista y del perceptor están implicadas y son contribuyentes del proceso, en segundo lugar, el arte tiene valor intrínseco e inmediato antes por ser experiencia que por ser un objeto “comodificado de una especulación capitalista” y en tercer lugar, se asimila mejor el componente socio histórico del arte cuando éste se entiende como experiencia que cuando se trata de un objeto que de por sí está en un lugar compartimentado del resto de los objetos en el que los objetos del arte se encuentran. Al estar implicado el creador y o el receptor en el proceso de lo que el arte es, se entiende a la perfección que los condicionamientos socio históricos tengan lugar, pues el origen de cada obra será siempre variada y cambiante, siempre contingente, en relación a la experiencia del artista creador o el del receptor con sus mundos experimentados por sus condicionamientos históricos.

La experiencia estética es para Shusterman un bien interno del arte:

(...) parece que la razón por la que buscamos los bienes del arte como fines en sí y no como medios para otros bienes en otras prácticas es algo autónomo sobre el valor del arte, algo sobre sus propios bienes. Algo que es sin duda una experiencia estética ya que la satisfacción inmediata y absorbente de esa experiencia lo convierte indudablemente en un fin en sí mismo” (Shusterman, 2002, pp.59-60). Aunque no exclusiva del arte, la experiencia estética es para Shusterman, uno de los bienes más evidentes: “...este valor experimentado, impreso directamente en nuestros sentidos y nuestra imaginación con una fuerza muchas veces irresistible, da al arte una justificación normativa irrefutable, aunque in formulable (Shusterman, 2002, p. 60).

Shusterman advierte cómo la experiencia estética se identifica y se confunde a veces con sus productos materiales finales y tal como precediera Dewey, distingue entre “producto material” u *objeto artístico* y experiencia estética de la *obra de arte*:

(...) los objetos tallados o pintados, acontecimientos acústicos, etc., que llamamos obras de arte, (son) productos que no tienen valor artístico separado de su uso-valor —real y potencial— en la experiencia estética. Sin un sujeto (activo) que experimente están muertos y no tienen sentido, y tratarlos como independientemente valiosos

alienta las distorsiones de la cosificación, la comodificación y la fetichización que infestan la escena del arte contemporáneo (Shusterman, 2002, p. 60).

De acuerdo a Dewey citado por Shusterman (2002) los objetos como cuadros, esculturas, piezas de arte, instalaciones, etc. pueden existir “externa y físicamente” “aparte de la experiencia humana” (p.32). El objeto artístico no presupone la experiencia estética de quien lo posee y los bienes que pueden proporcionar son extrínsecos a los del arte.

Cabe señalar que ni Dewey, ni Shusterman, como tampoco Adorno niegan la importancia del objeto material artístico. Insisten en la inevitable “necesidad de “objetificar” a favor de algo razonablemente fijado y cualitativamente propicio para guiar y estructurar la creación de la experiencia estética” (Adorno citado por Shusterman, 2002, p.33). La obra de arte como experiencia estética solo se da cuando “las imágenes y emociones (propias) se unen también a un objeto, y... se funden con la materia del objeto” (Dewey citado por Shusterman, 2002, p.33). El *objeto artístico* ha de existir, la experiencia estética no puede darse sin este, sin embargo, no la asegura. Así, aun a pesar de la innegable necesidad de los objetos de arte fijos, la estética pragmatista privilegia “la esencia procesual de la experiencia estética y de la obra de arte” por la que “(esta solo) existe *in actu*”, en la experiencia dinámica vivida (Adorno citado por Shusterman, 2002, p. 34).

Shusterman insiste en que el centro de la comprensión del arte está en los beneficios moldeadores de la experiencia estética en la vida de las personas. Podemos afirmar que la estética pragmatista centra su atención en tal incremento vivificador que los modelos del arte esencialistas, produccionistas y también los contextualistas y conceptualistas han olvidado, y que permite una obertura de la experiencia estética de todo campo.

De este criterio experiencial se deriva, sin embargo, otra consecuencia mucho más radical: que los conceptos estéticos, incluido el del arte mismo, solo son instrumentos que hay que cuestionar y corregir y si no nos llevan a una mejor experiencia. Lo que puede explicar según Shusterman, el claro intento de Dewey de aplicar su teoría estética a la reforma radical de los conceptos de arte y de lo estético, un intento ajeno al espíritu básicamente aceptador y aclaratorio del proyecto analítico (Shusterman, 2002, p.23).

### ***La experiencia estética como dirección beneficiosa antes que como definición***

La definición del arte como experiencia estética, reconoce Shusterman, es vaga y por “escurridiza” y no ofrece una rigurosa descripción desde el punto de vista epistemológico. Es de esencia evaluativa antes que lógica y descriptiva: “no aspira a abarcar compartimentalmente todo el arte como históricamente comprendido sino a destacar qué es lo que más importa en el arte para aumentar la apreciación del mismo, aunque ello implique reconocer el arte fuera de

su dominio tradicional establecido” (Shusterman, 2002, p.61). La razón de los problemas para una definición de lo que es la experiencia estética se encuentra en su base inmediata, subjetiva, particular y contingente. Estos elementos, al ser inefables, hacen imposible armar un discurso serio y cognoscible discursivamente. Se podría pensar en una definición de la experiencia estética desde los efectos que produce, pero esta es una empresa sin fundamento ya que los efectos de la experiencia estética son igualmente muy variados, particulares y subjetivos. Por otro, para Shusterman una crítica de una obra de arte, no debería, por ejemplo, sostenerse desde la experiencia estética del autor pues, aunque la intensidad y la frecuencia de la experiencia de obras de arte podría ayudarnos a tomar un pulso del arte y su valor, las pruebas de este pulso no son proposicionales.

Con todo afirma Shusterman, si la experiencia estética constituye un fin y un valor intrínseco entonces debe haber razón para definir el arte en función de ella (Shusterman, 2002, p.61). Bajo la idea deweyana de que una buena definición siempre señala a una buena dirección, Shusterman argumenta que, aunque la definición de experiencia estética es pobre por inenunciable, la idea del arte como experiencia estética aporta una dirección hacia dónde mirar el arte y para qué, que las definiciones históricas del arte no ofrecen. Una perspectiva del arte como experiencia “debería dirigirnos eficazmente hacia más y mejores experiencias” (Shusterman, 2002, p.74). Así, la idea de experiencia estética más que una definición implica una función para el arte.

Como apuntábamos en apartados anteriores, para el autor, la perspectiva del arte como experiencia estética puede hacernos recordar que las obras de arte no tienen otro fin último que el de beneficiar la vida de las personas. Entonces, no se trata tanto de coleccionar obras y probablemente conocimientos (es decir, analizar obras y discernir si son arte o no lo son, qué nos quieren decir o cómo está resuelta, etc...como fin en sí mismo) como desarrollar la capacidad de experiencia estética para que los beneficios que obtengamos sean más y mejores:

Definir el arte como experiencia es descargar del peso de la especificidad en la relación que el sujeto establezca con el evento o el objeto y remitir el valor o la artísticidad del objeto artístico en su facultad de generar experiencia estética. Es precisamente en este efecto en el que se apoya su tema para defender la legitimidad de estética del arte popular, ya que para tal propósito puede ser tan efectivamente tan efectiva la mejor pintura de luz como una melodía popular. (...) de esta forma como propusiera Dewey se favorece que las experiencias artísticas aparezcan completamente mezcladas con el resto de las experiencias de la vida (Agirre, 2005, p. 326).

Para concluir, podemos afirmar desde el pensar de Shusterman, que pensar el arte y su práctica desde la experiencia estética reconcilia y rescata al artista y al receptor con la obra, pues el arte

ya no se nos presenta sólo como una producción a interpretar sino como una experiencia en potencia a vivir que atañe a nuestras vidas particular y contingentemente.

### ***“Piedras de toque” externas a la práctica artística***

Ante la inactividad filosófica del enfoque contextualista para el futuro del arte y ante el ensimismamiento de lo artístico a causa de su definición compartimental de la práctica del arte, la filosofía pragmatista de Shusterman propone una actitud filosófica activista, crítica y comprometida con el porvenir del arte, es decir, una teórica del arte que haga de “piedra de toque” para la práctica actual (Shusterman, 2002, p.61-62).

Si la metafísica murió para el arte<sup>123</sup>, si el futuro del arte no está escrito y este depende de condiciones socio culturales que generamos entre todos, la filosofía puede intervenir en estas: “En la crisis posmoderna actual, donde el arte parece haber perdido tanto el rumbo que se prevé no solo su fin sino también su muerte, es tan necesaria como oportuna una intervención teórica, una reorientación reversionaria, y no un reflejo inactivo.” (Shusterman, 2002, p.58)

Los artistas piensan a corto plazo y sobre sus obras, no así los filósofos que podrían trabajar conjuntamente desde su pensamiento largoplacista en la orientación de qué queremos para el futuro del arte. Es por ello que Shusterman defiende un hacer filosófico para el curso del arte que no sea neutro:

Puesto que el arte es una instancia decisiva y una fuente preciosa del florecimiento humano, la filosofía traiciona su misión si solo piensa en abandonar la neutralidad en la historia evolutiva del arte sin unirse a su lucha por mejorar su futuro (Shusterman, 2002, p.59).

Y recuerda cual es la función de la filosofía: Más peligroso es que el fetichismo de la neutralidad desinteresada oscurezca el hecho de que el objetivo último de la filosofía es beneficiar a la vida humana, no servir a una verdad pura por ella misma” (Shusterman, 2002, pp. 58).

La experiencia del arte al no estar limitada como la práctica al control exclusivo de quienes la dominan puede servir de referente medio-externo y de talante globalizador que compense la hiperindividualización de sus especificidades:

Puede actuar como una piedra de toque, de algún modo independiente, aunque no totalmente externa, con la que mejorar y criticar la práctica del arte especialmente

---

<sup>123</sup> Y su valor reside hoy, según Vattimo (2014), en ser un método más de interpretación de la realidad.



cuando el fin es redirigir la práctica para permitir una experiencia más plena y frecuente para los miembros de la sociedad (Shusterman, 2002, pp.61-62).

Esto no significa, advierte el autor, que la filosofía tenga una misión democratizadora del arte basada en la nivelación de la desproporción y alejamiento del arte y su élite intelectual con el resto de la sociedad. Esto sería menospreciar el arte y paternalizar la función de la filosofía del arte. El arte visto como experiencia y no como práctica implica una filosofía que interactúe y afecte a la experiencia misma del arte, es decir, a los agentes directos de su práctica: al creador y al receptor. La filosofía desde esta perspectiva no tiene otro objetivo que *ser más útil al arte* (Dewey, 2008), mejorando la propia experiencia del mismo cuyo fin no es otro que el beneficio de la vida de las personas.

### ***Un arte más allá del Arte***

Ante la inactividad filosófica del enfoque contextualista para el futuro del arte y ante el ensimismamiento de lo artístico a causa de su definición compartimental de la práctica del arte, la filosofía pragmatista de Shusterman también propone *un arte más allá del Arte*, que comprenda primero, como afirmara Dewey, que la experiencia estética es un bien del arte no exclusivo del mismo y segundo, que se abra a la atención de formas no legitimadas como Arte que tengan un beneficio importante en su uso-valor como experiencia estética no necesariamente menor a las del dominio artístico institucionalizado.

Pensar el arte desde la experiencia estética pragmatista nos persuade a valorar no solo obras artísticas sino determinadas manifestaciones creativas que no están legitimadas como arte digno de ser estudiado académicamente. Fijarnos en ellos a tenor de su posible experiencia estética en nosotros, ayuda a tenerlos más en cuenta, a observarlos desde una actitud estética, y así poder aumentar nuestras franjas de objetos y eventos de experiencia estética en potencia (Shusterman, 2002, p.74). La experiencia estética del arte es una abertura a la experiencia humana de experiencias en la vida que llamamos estéticas: “el arte como producción intencionada de experiencia estética se abre más provechosamente a la experimentación futura mediante la enorme variedad de materiales experimentados de la vida que lo moldean y transfiguran estéticamente” (Shusterman, 2002, p.75). Desde la experiencia estética la forma de comprensión de la estética y del arte es más vivencial, colectiva y congregante de la comunidad tal como la aportan los conciertos de música (de rock, de hip hop y demás estilos musicales), los multifestivales, las manifestaciones populares globales, los eventos multitudinarios, también los papales cuando se tratan de grandes asambleas por ejemplo de jóvenes, etc., según explican Shusterman (2002) y Vattimo (2014).

### ***Corporeización, utilidad e implicación del creador y del receptor con la obra***

Como se ha apuntado otros beneficios de esta re-dirección que supone el arte como experiencia estética, van por la línea del cuestionamiento de lo descorporeizado del arte, la atención a su utilidad y la importancia del usuario del arte como agente activo creativo del hecho artístico.

Ante la dirección histórica descorporeizadora del arte, la experiencia entendida desde el pragmatismo estético, recupera el acento de la experiencia del arte como disfrute plenamente encarnado que implica “todo el ser en su vitalidad unificada” (Dewey, 2008, p.132), por eso aprecia la riqueza en satisfacciones de sensualidades y emociones, poniendo en duda la reducción espiritualizada del placer estético en un “deleite puramente intelectual desencarnado” (Dewey citado por Shusterman, p. 69), cuyo exponente en la actualidad lo encontramos en un alto grado en el caso del paradigmático arte conceptual y en la dimensión precisamente conceptual, de todo el arte posterior. En este sentido los estudios más recientes de las líneas pragmatistas ponen su acento en lo *somáestético*.

A este respecto se ha de recordar que, para Dewey, cualquier tipo de experiencia, incluyendo aquellas que no poseen un estímulo físico explícito como la puramente intelectual, puede poseer cualidad estética. Pero la crítica y señalización de Dewey y el pragmatismo en general en esta descorporeización del arte, va más en la línea de la infravaloración, por un error de la dirección tomada por el desarrollo del arte, de lo que el arte es en su capacidad sensual, física e inmediata, y en la línea de la revalorización de su forma corporeizada de presentarse las más de las veces.

En segundo lugar, y ante la dirección conceptual histórica del arte que hace de su supuesta inutilidad virtud, recupera la utilidad del arte. El arte no solo tiene finalidades en sí mismo, también puede servirnos como herramienta o útil para cuestiones prácticas de la vida. Esta comprensión del arte lo hace menos extraño y más común a nuestras vidas. Parafraseando a Shusterman (2002): el arte puede ser encerrado en museos, quedar segregado del resto de la vida, pero no es así su experiencia estética que, cuando se tiene, posee efectos que hacen fluir nuestras otras ocupaciones y las intensifican.

Al respecto, Shusterman recuerda cómo, a diferencia de las filosofías analíticas en auge en la contemporaneidad de Dewey que buscaban una espiritualización del arte, el filósofo se sorprendía, por ejemplo, de que el aprecio de una canción se proyectara solo por el beneficio que ofrece esta por sí misma, por su producto como composición y como contenido a través de su letra, y no también por el gusto y la tranquilidad, tantas veces necesaria en el día a día, que esta procura cuando uno/a la canta o tararea en su quehacer diario, de forma ordinaria, para romper la monotonía, o para sentir placer al modular la voz (Shusterman, 2002, p.11). Para Dewey y la filosofía pragmatista, que bien distinguen los valores intrínsecos e instrumentales del arte, los fines y medios, dejar de atender a la dimensión útil del arte es restarle valor, aprovechar

y definir el arte solo parcialmente. Para el pragmatismo el arte es a la vez un instrumento valioso y un fin satisfactorio en sí mismo (Shusterman, 2002).

En tercer lugar, el arte basado en la experiencia estética reorienta el arte desde una perspectiva menos reduccionista y unilateral al modelo productivista del arte en su creación y en su interpretación. Se concibe la apreciación como una producción creativa en la que el perceptor reconstruye activamente el objeto estético:

El modelo fabricacional del arte tiende a suponer una distinción esencial entre artista y público entre creador o autor activo y receptor o lector contemplativo. (...) Pensar el arte como experiencia supera el aparcamiento y la unilateralidad contradictorias de estas dos visiones combinando sus principios opuestos como momentos de experiencia necesarios y complementarios. (...) Pues la experiencia como insiste Dewey implica experiencia receptiva y acción productiva (es decir) absorber y reconstruir reactivamente lo experimentado y en ella el sujeto que experimenta moldea y es moldeado. (...) el concepto de experiencia hace más justicia a la plenitud del arte y une al artista y al público en un único proceso doble. (...) en su creación y su apreciación el arte es tanto una creación dirigida como una recepción abierta, una construcción controlada como una absorción cautivada (Shusterman, 2002, p.71).

### ***La comprensión pragmatista***

El pensamiento de Shusterman, enfocado a la revinculación de la experiencia del arte con la experiencia de la existencia, la de la vida común y cotidiana, arguye que uno está capacitado a tener experiencia estética sin que necesariamente realice procesos de interpretación, gracias a la posibilidad de comprender la obra, la cual se realiza en un estadio de entendimiento irreflexivo y anterior a la interpretación.

Shusterman cuestiona el universalismo hermenéutico, la idea gadameriana de que “toda comprensión es interpretación”. Demuestra que esta creencia es peligrosa e improductiva al desarrollar la idea de que nuestras relaciones inteligentes y significativas con el mundo incluyen un tipo de comprensión que no es interpretación. Así determina la distinción entre interpretación y experiencias no interpretadas (Shusterman, 2002, p.155).

La diferenciación entre comprensión e interpretación que propone Shusterman no es ontológica sino funcional: demuestre que el arte puede experimentarse válidamente sin ser necesariamente interpretado, es decir, sin haber de descodificar una verdad.

Para Shusterman el error gadameriano, el de la hermenéutica universalista, está en pensar que toda comprensión es fundacional, es decir, en la idea de que como toda interpretación es comprensión, la comprensión también es interpretación. La versión no fundacionalista de la interpretación de Shusterman reconoce radicalmente que hay realidades, experiencias y comprensiones no interpretadas y que la comprensión, como la interpretación, es corregible, parcial, perspectival, interesada o intencionada, selectiva e incompleta, pero que además, y a diferencia de la interpretación, es inmediata, prerreflexiva, no deliberación, pasiva y neutral y de carácter no lingüístico y directamente, no aspira a captar “todo el plan” de la obra u objeto como por ejemplo, el modo interpretativo formalista. ¿Cuál es entonces la relación entre comprensión e interpretación desde el pragmatismo?

Para Shusterman las diferencias epistemológicas entre comprensión e interpretación se encuentran en la función de la comprensión como base y guía de la interpretación que explora, valida y modifica esa base inicial de significado (Shusterman, 2002, p.178).

La comprensión, en un proceso activo de conocimiento, es corregible, perspectival, pluralista e interesada. Sin embargo, la comprensión es un tipo de inteligencia irreflexiva, inconsciente que no problematiza mientras que la interpretación es reflexiva, consciente y problematiza. La interpretación aclara algo oscuro, mientras que la comprensión enmarca aquello que se sabe de algo sin que haya de aclararse nada sobre ello, “viene de un manejo suavemente coordinado y no problemático de lo que encontramos” (Shusterman, 2002, p.178).

Shusterman propone un vínculo entre comprensión e interpretación distinto al hermenéutico: la comprensión como base y guía de la interpretación. Shusterman citando a Heidegger señala que “cualquier interpretación que contribuya a la comprensión tiene que haber comprendido ya lo que se va a interpretar” (Shusterman, 2002, p. 173)

Para Shusterman (2002, pp. 173-177), la comprensión como base de la interpretación funciona de la siguiente manera:

En primer lugar, se trata de una comprensión anterior a la que puede seguirle una interpretación. Esta comprensión es inicial y rudimentaria, vaga y corregible pudiendo ser solo comprobada mediante una interpretación subsiguiente. La interpretación de un texto literario, por ejemplo, vendría dada por una “impresión” y una dirección desde algún sentido de lo que estamos intentando interpretar y que fuera previa a la intención reflexiva de su significado. Se trataría de un “apetito” por querer interpretar: “necesitamos alguna comprensión primitiva que identifica el objeto textual de interpretación. (...) “Algo significativo que haga del texto (o la obra de arte en general) merecedor de una comprensión más plena que suscita nuestro deseo de interpretarlo.” (Shusterman, 2002, p.173).

En segundo lugar, la función de la comprensión está situada dentro del círculo hermenéutico que gira en un ciclo de comprensión e interpretación. En muchos casos nos damos por simplemente satisfechos con nuestra comprensión y no pasamos a interpretar. En otros, la comprensión anterior y fundante a una futura interpretación es captada inmediatamente, pero a su vez pueda haber sido fruto de anteriores interpretaciones. Existe una continuidad esencial, un ciclo y un grado de independencia entre comprensión e interpretación.

Por último, se destaca el valor de las experiencias comunes de comprensión como una dimensión irreflexiva muy ordinaria, habitual y constante, y muy decisiva de nuestras vidas y de nuestro pensamiento. Para Shusterman muchas de nuestras elecciones se rigen por el trasfondo desarticulado de una experiencia y una comprensión prerreflexivas que ayuda moldear nuestras vidas.

Shusterman observa como los modos ordinarios, irreflexivos y no profesionales de *leer* las obras y en general todos los objetos, imágenes y acciones, están desacreditados y se rechazan desde el mito fundacionalista, cuando son lecturas que, aunque poco originales e irreflexivas, se anticipan al intento de interpretar. Estas *lecturas* son las que proporcionan la base de interpretaciones transformativas profesionales al suministrar un trasfondo compartido de significado que no permite identificar lo que coincidimos en llamar “el mismo texto” de modo que podamos proceder entonces a interpretarlo diferentemente (Shusterman, 2002, p.177).

A diferencia de la hermenéutica universalista, desde el pensamiento pragmatista, la experiencia real y ordinaria queda revalorizada e implicada en la relación comprensión-interpretación. ¿Cuáles son entonces las diferencias entre comprensión e interpretación?

A diferencia de la interpretación, tal como se ha apuntado, la comprensión es para el pragmatismo shustermaniano inmediata, prerreflexiva, no deliberada, pasivamente neutral y no lingüística. Y como la interpretación es corregible, parcial y aspectual y selectiva, incompleta y predispuesta intencionalmente.

En primer lugar, Shusterman distinguen dos tipos de comprensión: la que es dada inmediatamente y la que conseguimos mediante una selección y deliberación interpretativa. Shusterman pone el ejemplo de cuando se despierta en la playa con los ojos dolidos por el sol. En ese caso se percibe y comprende inmediatamente que es de día. Sin embargo, cuando se despierta bajo una cierta oscuridad interpreta que ya no es de noche sino que simplemente se trata de una común mañana en su casa. Otro ejemplo es el de la experiencia de bajar escaleras. Esta acción requiere una intención, la de dónde y cómo colocar los pies, pero esta selección solo implica interpretar, en el sentido de reflexionar, descodificar ...en los casos de condiciones anormales (Shusterman, 2002, p.165). Se concluye que en virtud de la selección inmediata, inconsciente, no deliberada y prerreflexiva, a diferencia de la mediata, consciente, deliberada y

reflexiva, no toda comprensión es interpretativa. Tal como afirma Shusterman “podemos entender algo sin pensar en ello absolutamente.” (p.165)

En segundo lugar, para Shusterman es conceptualmente acertado pensar que una acción puede ser inteligente sin que implique el pensamiento o el intelecto. El hecho de oír algo o ver algo implica la actividad de nuestros cuerpos, respuestas y tensiones motoras en los músculos y nervios de nuestros órganos de sensación. Sin que se dé un pensamiento deliberado comprendemos algo. Se ha comprobado que comprendemos las situaciones de peligro sin haberlas de interpretar y sin que antes en nuestra vida nos hayan ocurrido. Por otra, a diferencia de la interpretación, la comprensión puede ser irreflexiblemente ciega ante la existencia o posibilidad de comprensiones alternativas.

Finalmente, Shusterman desacredita el vínculo íntimo entre el giro hermenéutico y el giro lingüístico que da sentido a la célebre cita “la interpelación es el único juego de la ciudad porque el lenguaje es el único juego de la ciudad” (Shusterman, 2002, p.171). Para el filósofo existe una comprensión por la experiencia significativa que no es lingüística y otra que es lingüística interpretada. La primera es directa y simple, la segunda es dada por descodificaciones, traducciones e interpretaciones.

Shusterman entiende que el dominio del lenguaje es —al menos en parte— el dominio de los hábitos inteligentes de acción y respuesta para implicarse eficazmente en una forma de vida, y no en el dominio de un sistema de normas semióticas para interpretar signos (Shusterman, 2002, p.168). Así, mientras conversamos en nuestro idioma originario no tenemos la necesaria obligación para usarlo de interpretar su construcción morfológica, léxica y gramatical. Sin embargo, cuando hablamos otros idiomas no propios estamos necesariamente, traduciendo, descodificando, cada palabra.

Por otra parte, y como señala Dewey, hay una diferencia entre no conocer una experiencia y no tenerla. Así, por ejemplo, no sabemos comprender el movimiento simplemente discutiéndolo, ni realidades experienciales como las relaciones sexuales tan solo leyendo o visionando videos de personas practicando sexo.

Shusterman aclara que nunca podemos hablar (o pensar explícitamente) de las que cosas que existen sin que estén de algún modo mediadas lingüísticamente, lo que no quiere decir que nunca podamos experimentarlas no lingüísticamente o que no puedan existir para nosotros significativamente, salvo en el lenguaje. La comprensión no requiere de una atribución lingüística, mientras que la interpretación aspira a la formulación lingüística: “una reacción apropiada, un estremecimiento o un hormigueo pueden bastar para indicar que uno ha comprendido” (Shusterman, 2002, p.179).

Shusterman observa que algunas realidades que experimentamos y comprendemos no son captadas por el lenguaje; su sensación particular escapa a la sensación lingüística. Para el filósofo no somos conscientes de estas realidades como hechos a describir, y funcionan como el trasfondo a partir del cual empezamos a formular o a interpretar. Shusterman iguala las experiencias ordinarias de este tipo a lo místico, en tanto que tienen la característica de ser inefables, de no poder ser expresadas a través de palabras, porque “se manifiestan así mismas” (Shusterman, 2002, p.179). Finalmente, la idea de la comprensión, según Shusterman, puede dejar “perplejas a esas mentes filosóficas desencarnadas que no reconocen otra comprensión que la interpretación y ninguna forma de significado y experiencia más allá, o detrás, de la red del lenguaje” (Shusterman, 2002, p.179).

La idea de la experiencia estética como campo más amplio que la del arte, el enfoque relacional entre obra producto y receptor; la atención al arte a su función y a su desarrollo futuro antes que a la de su definición que obliga a considerar, en primer lugar, los efectos del arte en nuestro crecimiento y evolución como personas y como especie humana, y que, en segundo lugar, obliga a considerar también al arte como realidad más amplia que el Arte; así como la importancia de la utilidad del arte, no solo de su fin, y el valor de la sensación de la fisicidad incluso en las obras más intelectualizadas, son conceptos base que sirven a la configuración de una mediación experiencial propia. Para este mismo fin, la falta de claridad en la distinción entre la experiencia de la obra de arte de la de otros objetos no artísticos y los consiguientes vacíos señalados en apartados anteriores no obliga a buscar respuestas complementarias en filosofías del arte como la analítica de A. C. Danto, cuyos aspectos básicos al respecto de una definición posible del arte y al de la realidad de los objetos no artísticos en relación con los artísticos, se expone a continuación.



Participantes de la mediación de la exposición *La eclosión de la abstracción* del curso 2017-18 de Didáctica artística de Florida Universitaria. Cuando se generan contextos para compartir las primeras impresiones del encuentro con las obras, los mediadores podemos comprobar como en muchos participantes parece que buena parte de las obras se han comprendido, sin que por ello puedan verbalizar ni argumentar aquello que han comprendido de ellas. En este

caso L. aseguraba que una de las obra era “la vida”, decía haber visto la vida. Lo decía con entusiasmo y vergüenza. Otras se sonrojaban y ruborizaban al explicar que, en realidad, vivían algo parecido al encontrarse con una de las obras. Expresiones de entusiasmo, rubor y vergüenza cuando uno aseguro lo que la obra es, son datos de esta comprensión inenarrable de la experiencia estética a partir de la obra.

## 5.4. El arte como pensamiento metafórico no verbal. A.C. Danto

### 5.4.1. La estética como cualidad de los objetos y el arte como pensamiento no verbal

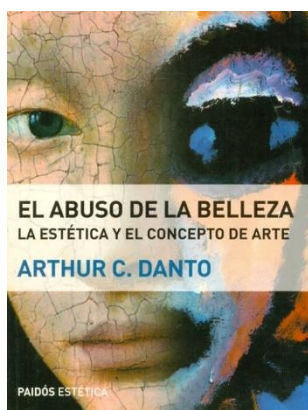
La filosofía del arte de Danto es un pensamiento del arte como significado. El filósofo teorizó la dimensión conceptual del arte a partir de la cuestión sobre qué es lo que hace posible que un objeto como *Cajas Brillo* de Warhol fuera considerado obra de arte, que no existió anteriormente en la historia, aun cuando ese objeto se hubiera dado.

La conclusión iba hacia el camino de una definición del arte desde una dimensión eidética, de significado. En *La transfiguración del lugar común*, publicado en inglés en 1981, Danto describía dos condiciones para una definición filosófica del arte: una, el arte debía *ser sobre algo*, es decir, había de tener un significado, y dos, la obra de arte encarnaba ese significado, es decir, la obra trataba de un pensamiento de carácter no verbal (Danto, 2005,). En la misma publicación muestra su recorrido hasta llegar a esta conclusión. Tal como describe, hizo uso de “los fórceps de la filosofía analítica” (Danto, 2005, p.28) y de la teoría lingüística como herramientas desde las que distingue un aspecto pragmático de otro semántico de las obras de arte. A lo estético sensible le corresponde una función pragmática y a lo que representa la obra, la semántica. Desde el estudio de la cualidad semántica descubre que la diferencia de esta en las obras de arte con respecto a los objetos comunes es la de ser metafórica, y además la de tener la cualidad de ser no verbal, en sus términos el arte es *significado transfigurado o incorporado*. En esta publicación el filósofo valora la capacidad de los significados de presentarse a través de los sentidos, es decir, de corporeizarse, “encarnarse” (Danto, 2005, p. 198). Por lo que este significado *trasfigurado* que se obra en las creaciones del arte viene a partir de lo sensible. A principios de los dos mil a través de la su publicación del *Abuso de la belleza*, su filosofía se abre la cuestión de lo sensible como “idea estética”, idea o pensamiento no verbal, inseparable de lo cognitivo del arte. El concepto de “idea estética” sin embargo, no fue suficiente para permitir que el pensamiento de Danto dejara de excluir lo sensible en la definición del arte, justo al contrario de lo que había hecho la tradición del arte anterior (Carrasco, 2013).

El contenido que se desarrolla a continuación se fija en esta etapa del pensamiento del filósofo. Se encuentra dividido en dos apartados que corresponden a dos grupos de conceptos del pensamiento de Danto. El primero se refiere a la cualidad estética de los objetos, y el segundo a la concepción del arte como pensamiento metafórico no verbal.

En el primer apartado (5.4.2. *La cualidad estética de los objetos*) se observará cómo Danto,





*El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte* (2005), Arthur C. Danto.

delimitando y abstrayendo del resto de los elementos del arte su dimensión estética<sup>124</sup>, visibiliza como nunca hubiera podido hacer Kant, y valora, como no lo hizo Hegel (aunque sí identificó), una amplia diversidad estética que va más allá del valor de la felicidad y de la bondad que aporta la sola cualidad de la belleza (*Pluralidad estética*). También se verá cómo, ahondando en torno al valor de lo sensible en los cuerpos y en los objetos artísticos y no artísticos, Danto argumenta que no hay diferencia entre la cualidad de lo bello y la cualidad del embellecimiento, lo que, extrapolado a la diversidad de los aspectos sensibles, significa que no hay diferencia entre estética y estetización. Todo modo en el que toma cuerpo lo pragmático sensible en objetos comunes y obras de arte, lo es por alguna razón de información, de expresión, de representación, por alguna razón de significar *algo*, y en esa medida, de poder simbolizar *algo*. Al otorgar seriedad investigativa y valor a lo estético, sobrepasando como es el caso, los límites del campo de lo artístico, la filosofía de Danto hace de puente y sintoniza con los estudios visuales y de la cultura visual que emergían en ese momento (*Estética y ¿estetización?*). Antes de concluir este primer apartado se comprenderá cómo, a través de la *idea estética* que Danto toma del segundo Kant, los significados toman cuerpo sensible y cómo participan en el significado no verbal y metafórico de la obra de arte.

En el grupo de conceptos del apartado 5.4.3. *El arte como pensamiento metafórico no verbal* se desarrollan las características de la dimensión semántica según Danto, entre las que se encuentra el aspecto de la indiscernibilidad entre los objetos del arte y los comunes cuando son idénticos físicamente, y el de los moduladores sensibles externo e internos del arte.

---

<sup>124</sup> Estética es entendida aquí, en la filosofía de Danto, como cualidades sensibles de los objetos no desde la idea de belleza ni desde esta como única cualidad sensible.

## 5.4.2. La cualidad estética de los objetos

### Dimensión pragmática de lo sensible

Tal como se ha apuntado, en el cumplimiento del objetivo de aproximarse a una definición de arte que comprendiera el de las obras que son visualmente idénticas a objetos comunes, como es el caso de *Fuente* de Duchamp y el de *Cajas Brillo* de Warhol, Danto separa una dimensión estética, sensible, que llama pragmática, de otra eidética, representativa que llama a semántica. En el estudio de la primera se cuestiona qué es lo que pudiera diferenciar el aspecto sensible de las obras de arte de la de los objetos ordinarios, es decir, se plantea la existencia de una dimensión estética como aspecto propio del arte. Tal como señala en su prólogo de *El abuso de la belleza*:

albergo dudas sobre el papel que desempeñan, si es que lo hacen, las propiedades pragmáticas en el arte actual. En cambio, estas gozaron de un enorme protagonismo en el arte del pasado, cuando se utilizaban para dar respuesta a la pregunta en el caso de que alguien la formulara, de para qué sirve el arte<sup>125</sup> (Danto, 2005, p. 27).

La investigación de Danto se enmarca en una posible identidad del arte que presentaría dos dimensiones basadas en los términos de la teoría lingüística de Charles Morris<sup>126</sup>: una, como decimos, *semántica* que cumple la función representativa del arte y otra *pragmática* que tiene como finalidad provocar sensaciones y sentimientos en el receptor que hacen de moduladores afectivos hacia la comprensión del significado de la obra. Para Danto la dimensión semántica es el significado de la obra por la que todo elemento de esta existe. Como se profundizará en el apartado *El arte como pensamiento no verbal*, el significado de la obra es *significado transfigurado* por el que el objeto material en y de la obra se torna metáfora o paráfrasis infinita (Guio, 2015), cosa que no ocurre con el objeto cuando lo es en su uso común. Para Danto el aspecto estético en su función pragmática es un medio para conocer el significado metamorfoseado en metáfora, un modulador que conduce a la dimensión *semántica*: “Las propiedades pragmáticas tienen por objeto disponer al público a experimentar sentimientos de una clase u otra respecto a lo que la obra de arte representa” (Danto, 2005. p.22), o dicho de otra manera, las cualidades estéticas sirven para ilustrar una modalidad en la cual el sentimiento está conectado con los pensamientos que animan a las obras de arte.

---

<sup>125</sup> Cuando Danto escribe “arte actual” se refiere al arte conceptual y a su tendencia estética y con “las propiedades pragmáticas” del “arte del pasado” se refiere a la belleza como cualidad sensible.

<sup>126</sup> La Teoría de los Signos de Charles Morris (1901-1979) de Logical Positivism, Pragmatism and Scientific Empiricism de 1937 determina que los signos “semánticos” son ejemplificados por la mimesis y los “pragmáticos”, según explica Danto de Morris, tienen que ver con “el pragmatismo (que) en el pasado se denominaba retórica y la retórica era una de las disciplinas fundamentales de la época clásica” (Danto, 2005, p.23).

Al *significado transfigurado* Danto también lo llama *significado encarnado*, precisamente haciendo referencia a la capacidad de los moduladores estéticos de ser canales de significado. La función de estos moduladores del arte es la de “dar un punto de vista” (dado por el autor) hacia el contenido de la obra (Danto, 2005, p.198). El filósofo da por supuesto que hay muchos objetos ordinarios que tienen contenido semántico, es decir, que representan *algo*, por ejemplo, los mapas o los diagramas, pero que, sin embargo, esta representación no los convierte en obras de arte, sino que siguen siendo “meras representaciones” (Carrasco 20013, p.85, citando a Danto, 2003). Es la expresión de una actitud o “un punto de vista” hacia su contenido, la que puede empezar a establecer la diferencia entre las representaciones ordinarias y las obras de arte. Añade Danto que esta función, se parece en su empleo a la que en otro tiempo se estudió como disciplina: la retórica (Danto, 2005).

Es importante señalar que la distinción de una dimensión pragmática de otra semántica permite, entre otras cosas, apreciar la pluralidad infinita de cualidades sensibles.

### Pluralidad estética

Danto estudia como son los *moduladores* pragmáticos y cuan ampliamente diferentes se muestran a momentos anteriores de la historia del arte. El estudio de las formas visuales de la belleza había sido nuclear desde el siglo XVIII cuando la estética (entendida precisamente como cualidad de lo bello) y arte se vinculaban como un mismo objeto de estudio. Sin embargo, en los años sesenta, tal como expresa Danto, “nada de lo que yo había aprendido en los textos canónicos de estética parecía tener vínculo alguno, por remoto que fuera, con lo que estaba pasando en el arte” (Danto, 2005, p. 36).

Para dar cuenta de esta realidad, Danto se fija en la grieta que abre la vanguardia, a la que califica de “intratable”, contra la idea de belleza. Tal como explica Carrasco:

(la vanguardia artística) había adquirido la responsabilidad moral y política de realizar un arte *antiestético*. A partir de la creencia generalizada de que la belleza trivializa aquello que la posee, la *kalliphobia*<sup>127</sup> que defendió la *vanguardia intratable* se extiende pues por el arte contemporáneo, y con ella los gestos que sustituyen la belleza y la gratificación sensorial por la fealdad, la obscenidad, el ridículo, el exceso, el disgusto y hasta el asco. (...) El postmodernismo anti-estético adoptó una posición contra los valores estéticos similar a la de la *vanguardia intratable* y puso su fe en el poder transformador del arte a través de una revolución estética (de nuevo, entendida como belleza) (2013, p.82-83).

---

<sup>127</sup> Kallifobia, palabra compuesta a partir de términos griegos kalós y phobia, cuyo significado sería “aversión a la belleza”.

Para Danto la Vanguardia Intratable,

... además de eliminar la belleza de la definición del arte, demostrando que algo puede ser arte sin estar dotado de belleza”, demostró que “el arte había desplegado tantas posibilidades estéticas que constituía a una distorsión pensar en él como si solo hubiera una (2005, p.103).

El sentido semántico de la filosofía de Danto y la identificación y acogida de la pluralidad de aspectos estéticos como la fealdad, abyección, repugnancia, ironía, erotismo, gracia, ternura, humor y un largo etc., que iniciara la vanguardia moderna, permiten comprender la idea de que estos canalizadores afectivos de las obras de arte conducen a significados posibles a los que el de la belleza no podría haber aspirado:

La función pragmática de la belleza podría ser inspirar amor por lo que muestra una obra de arte, y la función de la sublimidad inspirar terror. Pero hay muchísimos otros casos, como la repugnancia, para inspirar asco o el ridículo, para inspirar desprecio. (...) o la lubricidad, para despertar sentimientos eróticos (Danto, 2005, p.103).

Entender la función pragmática de las cualidades estéticas exige, por tanto, apreciar una pluralidad estética ya anunciada por Hegel, dejando de identificar estética con belleza y placer, tal como se había hecho históricamente.

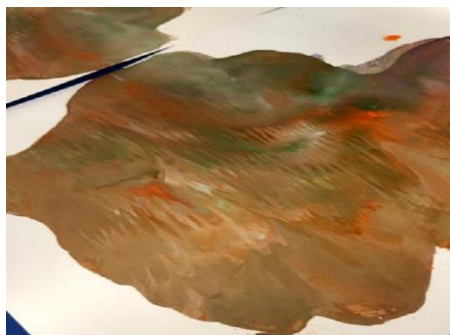
Los aspectos pragmáticos activan determinados sentimientos y nos dirigen al significado de la obra. Así, el aspecto pragmático de belleza nos entona para que accedamos al significado de lo feliz, lo bondadoso y verdadero. Así lo hemos construido culturalmente y así lo entendemos. Por otra, para acceder al sentido de lo erótico, por ejemplo, necesitamos sentir atracción sexual (Danto, 2005). En este caso, y en conexión con la parte semántica, explica Danto que el hecho de que el erotismo esté en una obra de arte puede tener como objetivo, por ejemplo — y según se construya la obra— “que el espectador reflexione sobre su personalidad inhibida o sobre la pobreza emocional de su vida” (Danto, 2005, p.103). Danto matiza que la función de los elementos moduladores del arte es la de ofrecer *una expresión*, el punto de vista del autor sobre el tema y hacia el contenido de la obra, expresión que interpela al receptor y le induce dar una respuesta a realizar una acción en una dirección.

Los filósofos del arte y los estetas no se han dedicado a realizar un catálogo de la variedad de rasgos sensitivos existentes de las obras de arte, tal como sí se hiciera con el desarrollo teórico de la belleza (Danto, 2005). La explicación que daría Danto a esta cuestión es que estética no es inherente al arte, por lo que deja de tener valor de estudio. Esta afirmación se realiza tras estudiar como la pretendida y conseguida, según el filósofo, estética del tipo de los readymades de Duchamp, demuestra que la condición estética está separada en su definición del concepto

de arte: ¿cuál puede ser la importancia de la “estética” (entendida como moduladora) tras las obras de arte conceptual estéticas? Para Danto, la estética se encuentra en algunas obras de arte en la medida en que forman parte del significado de la obra, que, si bien pudieran ser la mayoría, no son todas, especialmente, a partir del arte llamado arte conceptual y arte estético.

Danto distingue entre moduladores *internos* y *externos* a la obra de arte. En las obras que tiene por material la exhibición de objetos comunes como en los casos de los *readymades*, existen cualidades sensibles que forman parte del significado de la obra y cualidades sensibles que no forman parte del significado de la obra. A los primeros los llamaré *moduladores internos* y a los segundos, *externos*.

Para Danto “la belleza puede ser una entre las muchas modalidades en que los pensamientos se presentan a la sensibilidad humana” y esta y el resto de las modalidades sensibles, pueden “explicar la importancia del arte para la existencia humana” (Danto, 2005, p. 153-154) aun cuando estas no formen parte de las características que definen el arte. Esto es así ya que las cualidades sensibles en el arte y en la vida, despiertan en nosotros afecto, protección o rechazo hacía lo que reviste tal o cual cualidad respectivamente.



Arriba: Creaciones plásticas del alumnado. Abajo: Sin título nº 175 (1987) de Cindy Sherman. Fotografía 48 X 71,5 cm. En el curso de Didáctica artística 2018-19 la señalización por parte de los y las participantes del “color vómito” de uno de los estampados por calor de un compañero permitió la entrada de imágenes como las de la fotografía nº 175 de Sherman, que desde lo escatológico busca contar realidades cotidianas a atender. La fotografía inspiró muchas realidades vitales de los presentes en el aula y concluimos sobre la necesidad de tratar con estas, por tanto, de la necesidad de crear e interpretar imágenes también desde lo asqueroso y abyecto.

En conclusión, a través del estudio de la estética como función pragmática de significados, Danto señala su función retórica, abre la teoría del pluralismo estético y como se verá a continuación, determina el papel legítimo de los moduladores estéticos para los procesos de interpretación y crítica de la obra, aunque no formen parte de la definición del arte.

#### Lo estético en los objetos comunes, en el arte y en los objetos comunes que son obras de arte

La distinción pragmática de la semántica permite, además de apreciar la pluralidad infinita de cualidades sensibles, tratar de diferenciar las funciones de las cualidades sensibles de los objetos de las cualidades sensibles de aquellos que son obras de arte, así como las de las cualidades sensibles de los objetos comunes que también son obras de arte.

Para buscar respuestas a la cuestión clave de la existencia de una *estética artística* como estética distinta a la de los objetos comunes, Danto toma como referente el vestido de novia de la obra de Marie-Ange Guilleminot, *Le mariage de Saint-Maur à Saint-Gall* de 1994, para preguntarse qué es lo que hace que un objeto común supuestamente bello como puede ser un vestido de novia, no sea tomado por su belleza sino por lo que tal objeto simboliza y por las ideas o metáforas con las que se le asocia cuando es obra de arte.

Marie-Ange Guilleminot viajó en avión vestida de novia. En la fotografía que testimonia la performance se observa que el traje era sencillo y austero, y por lo que se sabe llevaba plomo oculto en el forro. Como obra de arte, explica Danto, el alto o bajo grado de belleza del vestido en *Le mariage* deja de tener la importancia que tiene en los casamientos, es decir, la belleza o falta de ella en el uso común del objeto deja de tener valor en el vestido como obra de arte. El vestido en *Le mariage* pasa a ser obra de arte por el significado atribuido a otras de sus propiedades manifiestas, y no tanto a las de su belleza. Tenemos claro que el vestido de Guilleminot no es por él mismo una “obra de arte”, no se trata de un vestido tan “maravilloso” para adquirir tal categoría. Su *significado transfigurado*, señala Danto, tiene que ver, en este caso, con lo alusivo a la carga del matrimonio. La belleza de un vestido nupcial como objeto común está claramente vinculado a un concepto, el que le otorga su uso. Así, por ejemplo, un vestido de novia más o menos enriquecido en adornos, o de mayor o menor calidad en el diseño, puede informar, por ejemplo, sobre la riqueza de los padres, al tiempo que la representa. Que el vestido sea más corto o largo, más o menos blanco, lleve o no velo puede representar el recato y la pureza por el que aboga la familia y la tradición a la que esta se ajusta. Sin embargo, apunta Danto que en *Le mariage* el vestido en sí no tiene otro propósito que el de ser utilizado de “forma artística” (Danto, 2005, p.111). La belleza del vestido de novia en una obra de arte, en este caso en la de Guilleminot, no queda cubierto por el mismo concepto que el de su uso sino que tal como señala Danto, “es el vestido más bien el que cubre el concepto, por cuanto lo absorbe como parte de su significado” (Danto, 2005, p. 112). Definitivamente, en la obra de arte se usa el concepto del vestido para cambiarlo y ahí está la metáfora. El vestido en la obra no es tomado

por aspecto sino por lo que tal objeto simboliza. Como situación de indiscernibilidad entre el objeto común y el mismo objeto común de la obra de arte, el concepto es lo que cambia y no el objeto físico ni sus atributos sensitivos, estéticos.

Danto rastrea las categorías de belleza de Kant y Hegel para encontrar *respuesta a esta belleza* (o de cualquier otra cualidad estética) que no forma parte de la obra y sí del objeto material de la misma, del objeto común, es decir, la belleza (o de cualquier otra cualidad sensible) de los objetos que no tienen estatus de arte. En esta tarea Danto descubre primero que la estética de Kant no tiene un registro evidente para esta clase de belleza, dado que el concepto de arte estaba unido al de belleza y mimesis; mientras que Hegel sí la identifica, pero la desprecia por prejuicios propios del contexto histórico de su filosofía. Danto genera entonces el concepto de *Tercer Reino de la belleza* que bien se podría traducir tal como señala, al de *embellecimiento* (o *estetización*) para registrar este tipo de belleza (Danto, 2005, p. 105

El *Tercer Reino de la belleza* (o de la *estética* o la del *mundo estetizado*) sirve para señalar y poder estudiar si es necesario, la cualidad estética de los objetos comunes que para Danto no es distinta a la cualidad estética de la obra de arte.

El *Tercer Reino estético* alude a un contexto históricamente anterior a su pensamiento en el que la belleza se identificaba, por una parte, con el arte (que sería el *Primer Reino*) y por otra, con una forma de presentársenos la naturaleza y las cosas “naturales” (la *belleza natural y libre*) que sería el *Segundo Reino*. El *Tercer Reino* es necesario para conceptualizar la clase de belleza, como cualidad sensible, del tipo de la del vestido de la obra de arte señalada. *Le mariage de Saint-Maur à Saint-Gall* no encaja en ninguna de las tipologías de belleza nombradas, del mismo modo que en principio no encajaría la belleza de un jardín. La belleza del vestido de novia no es natural o libre, pues es dependiente de la voluntad humana. Está vinculada al concepto que le otorga, como decíamos, su uso ritual.

Danto demuestra que Kant no tiene un concepto de belleza del arte distinto al de la belleza natural. Para Kant no hay diferencia entre un abrigo bello y una flor bella, ni entre flores y adornos florales (Danto, 2005, p.106). Lo que le falta a Kant, dirá Danto es “un concepto independiente del arte bello” para el arte (Danto, 2005, p.112). Al entenderse que la pintura era mimética se entendía que “los bellos cuadros eran cuadros de escenas de bellas y personas bellas” (Danto, 2005, p.128). Danto que distingue, sin embargo, una belleza de un vestido de novia de una indiferencia a una “belleza” del mismo vestido de la obra de arte, comprende que, en la filosofía del siglo XVIII, los tres reinos estaban obviamente conectados y por eso Kant no pudo tratarlos más que como uno solo.

A diferencia de Kant es Hegel quien, según Danto, advierte la existencia de un *Tercer Reino de la belleza* en el que no llega a profundizar. Hegel distingue entre lo bello en general y lo bello del

arte (Oliveras, 2005, p.22-23). Le exige al arte que tenga contenido. Si se han de mantener las cercanías entre el arte y el pensamiento filosófico al que Hegel le da el máximo valor, entonces nos encontramos con una “belleza sin contenido”, la natural, y otra que sí lo tiene, las de las obras de arte que, incluyendo su belleza, apelan a la “consideración pensante” (Dato, 2005, p.112; Oliveras, 2005, p.23). Para Hegel el arte se acerca más a su “espíritu absoluto” que la naturaleza y por lo tanto pertenece a una categoría superior. Dentro del arte Hegel distingue uno más “verdadero” que otro, precisamente por su proximidad a su *espíritu absoluto*. En sus *Lecciones de estética* a uno lo llama El “arte verdadero” y al otro, que no merece rango de estudio, le correspondería lo que hemos acabado llamando “arte aplicado” y “arte del embellecimiento”. El “verdadero” se presenta a la sensación, el sentimiento, a la intuición y a la imaginación tal como lo hace también la belleza natural, pero que no se contenta como esta con “gratificar a los sentidos”<sup>128</sup> (Danto, 2005, p.106). Danto identifica que este “arte”, el “aplicado” o de “embellecimiento”, es el del tipo de belleza que está presente en la obra de *Le mariage de Saint-Maur à Saint-Gall*, un tipo de arte, el conceptual, que Hegel nunca vio.

La aportación de Danto desde la filosofía de Hegel es que, a diferencia del segundo, el primero valora ese *arte complaciente* y lo rescata de la connotación peyorativa de *arte menor*. Así define el mundo del *Tercer Reino* estético como aquel dominio en el que se presentarían determinados objetos para distinguirlo del mundo de la *belleza natural* y del de la *belleza artística* de Kant; y para distinguirlo del arte *verdadero* de Hegel del que no lo es. Para Danto el *Tercer Reino* es el universo del que forman parte los objetos *embellecidos*, que extrapolado al mundo de la pluralidad estética podemos llamar *estetizados*.

Con la idea de este *Tercer Reino*, Danto pone en valor este *mundo del embellecimiento* o *embellecido*, el mundo estetizado, por estar estrechamente relacionadas con la vida y la felicidad humanas, que es precisamente la misma razón por la que lo rechazara Hegel como campo de estudio (Danto, 2005, p.108):

(la estética del Tercer reino) desempeña un papel mucho más preponderante en la conducta y actitud humana que cualquiera de las otras (filosóficamente) más conocidas”, ya que “a la mayoría de la gente no se le presentan muchas ocasiones de pensar en las Bellas Artes o contemplar las maravillas naturales (Danto, 2005, p.105).

Cabe señalar que en el momento en que Danto publica *El Abuso de la belleza*, emergían los estudios visuales los que por vez primera en la historia del pensamiento del arte tomaban sin

---

<sup>128</sup>Al respecto dirá Danto: Debemos admitir a Hegel, ser el primer filósofo que de modo sistemático trata de distinguir, quizá con demasiada claridad, entre estética y filosofía del arte. La estética, observa, es “la ciencia de la sensación o el sentimiento” e implica al arte “cuando las obras son tratadas en relación con los sentimientos que se supone deben producir, por ejemplo, sentimiento de placer, admiración, temor, piedad, entre otros”. Gran avance respecto a Kant, quien venía a limitar el repertorio significativo de afectos al placer y el dolor, con la importante excepción de la sublimidad (Danto, 2005, p.143).



desprecios y con seriedad este mundo del embellecimiento o en su extensión de la pluralidad estética, de la estetización, que Danto estaba definiendo con claridad.

Finalmente, y como respuesta a la preocupación de Danto de la atribución o no de las cualidades estéticas plurales a la definición del arte, y contando con este mundo de lo estetizado, Danto atesorará un argumento más sólido para negar que lo estético forma parte del arte. Como se anunciaba, el vestido en *Le mariage* no es *belleza artística* pues la vinculación de su belleza al concepto de su uso no es concluyente como se ha visto arriba, en la obra de arte. No sería entonces una *belleza artística*, sino una belleza del mundo estetizado, que pertenece al dominio del arte (Danto, 2005, p.112).

En resumen, Danto problematiza la idea de que los objetos comunes tienen una estética que a la vez no forma parte necesariamente del arte con lo que no puede concluir que exista una belleza (estética) de las cosas y una belleza (estética) del arte distintas entre sí. Así, como veremos a continuación, belleza y embellecimiento, extrapoladamente, estética y estetización, se pone en entredicho.

### Estética y ¿estetización?

Como venimos viendo, la idea de pluralidad estética que no solo artística, ayuda a extrapolar las posibles diferencias entre belleza y embellecimiento al conjunto de posibilidades sensibles — fealdad, afeamiento; ironía, ironización; abyección, abyección<sup>129</sup>; etc. — pudiendo, por tanto, referirnos en general a estética y estetización. Como se ha visto también, Danto toma como caso de análisis, de entre todas las cualidades estéticas existentes, el de la belleza, (al ser la cualidad estética más estudiadas por la historia del arte moderna y occidental), para compararla con el embellecimiento. Lo hace así ya que la primera parece hacer referencia a una supuesta cualidad propia del objeto y la segunda a una supuesta cualidad importada al objeto.

Al tratar de distinguir belleza de embellecimiento, Danto concluye, por una parte, que el *embellecimiento* de los objetos no es gratuito, es decir, que aún en los casos de que pudiera parecer un añadido, es decir, un postizo sin objetivo sustancial al objeto o a la persona, el resultado y producto final embellecido siempre posee una cualidad semántica, pues implica una intención o deseo, y siempre es reflejo de una interioridad. Por otra parte, concluye, que existe un vínculo profundo entre la estética y la valoración moral, un vínculo entre estética y ética que hace que lo embellecido sostenga una única diferencia con la belleza más de tipo ético que ontológico.

---

<sup>129</sup> Obsérvese que, así como es fácil hablar de “belleza y embellecimiento” o de “fealdad y afeamiento” nos cuesta más tener seguridad en la construcción etimológica de algunos casos del resto de términos escritos debido, pensamos, a que estos no han sido incorporados a nuestro vocabulario por falta de uso histórico.

Finalmente, se verá como la búsqueda de una posible cualidad sensible propia del arte le llevará a Danto a aproximarse a una indiferenciación entre lo que decimos estético y lo que decimos estetizado, por cuanto hace que lo sensible esté siempre estrechamente vinculado a lo representativo, a lo simbólico y lo valorativo o ético, tanto en los objetos comunes como en las obras de arte.

### ***Estética y ¿estetización?, significados y símbolos***

Desde la tradición filosófica, embellecer implica modificar la apariencia de las cosas sin que los cambios penetren en lo que las cosas son. Se trata de una belleza superficial y no añade nada consustancial. Danto observa que si el embellecimiento es rechazado por la tradición filosófica lo es por su posición dentro de la clásica dicotomía realidad-apariencia. Desde este punto de vista embellecer sería una actitud indigna del ser humano. Sin embargo, Danto apunta que aun cuando para Hegel el arte aplicado es precisamente eso, *aplicado* y su sentido es el de ser accesorio y añadido y su función la de complacer, entretener y distender, el *embellecimiento* o la estetización de los objetos no es gratuita y no lo es porque siempre *significa algo*, ya que las formas aun en un mostrarse como diría Hegel, *complacientes*, tienen significados.

A partir de las apreciaciones y desaprobaciones que refirieran tanto Kant como Hegel en momentos obviamente diferentes, en torno a un grabado que representaba a un neozelandés con el cuerpo totalmente tatuado, Danto argumenta la cualidad semántica de lo supuestamente embellecido. Arguye que por mucho que al primer filósofo le pudiera parecer una cuestión de gusto y al segundo unos adornos “excesivos”, estos tatuajes y cualquier tipo de aderezos en todo contexto espacial y temporal, siempre significan algo. Al respecto, apunta literalmente: “no es aderezo: es otra cosa” (Danto, 2005, p.83). En el caso señalado, los tatuajes representan funciones de orden simbólico o mágico. El supuesto *embellecimiento* que identifican los filósofos no existe solo ni en todo caso, para servir a “un gusto sin significado” o para mostrar “el puro exceso”. Esto explica Danto que sería igual de erróneo que pensar que los judíos se circuncidan porque sus genitales son más bonitos así, en vez de entender que se trata de un símbolo identitario religioso de su relación con Dios (Danto, 2005, p.120)

Al respecto, hoy podríamos pensar en los *adornos* que añadimos a nuestros cuerpos y que compramos en las tiendas que se encuentran en las secciones que llamamos *complementos*. Aun funcionando como tales, si dedicamos un tiempo a mirar unos y otros antes de comprarlos, ¿no será en buena parte por lo que queremos significar con ellos aun cuando el significado vaya acompañado de un tipo de “parecer bonito” o “un tipo de gusto”? En esta misma línea, Danto defiende entonces que la ausencia o presencia de ornamentos trasciende las meras cuestiones estéticas entendidas estas como las de “pura sensación”: “la ausencia de maquillaje proclama, o puede proclamar, un compromiso con la idea de que ser simple es un don” (Danto, 2005, p.120).

Hoy casi veinte años después de la publicación de Danto con una pluralidad estética más que desarrollada en los objetos de uso común, podríamos añadir que más allá del gusto, ¿no será en buena parte que estos adornos y complementos y en su conjunto con otros en nuestros cuerpos, son la manifestación de nuestra identidad construida? Como las ilustraciones de neozelandeses tatuados que vieran Kant y luego Hegel, nuestros complementos embebidos históricamente por la idea del gusto y de la belleza y a su embellecimiento como paradigma, guardan intenciones e interpretaciones de tipo simbólicas.

Entonces, afirmaríame finalmente Danto, la estetización no es gratuita. El teórico del arte sigue argumentando que la intención e interioridad de la estetización de los objetos y costumbres se nos hace evidente en las consideraciones políticas implícitas en torno a las formas culturales. Por ejemplo, en las de aparecer de las mujeres o las personas negras, que remiten a la acción de una cultura o colectivo hegemónica sobre otro:

Estas consideraciones (las estéticas o de embellecimiento) surgen cuando los miembros de un grupo comienzan a pensar que han estado tratando de adaptarse a una norma de belleza que en realidad les vino impuesta por una clase política dominante<sup>130</sup> (Danto, 2005, p.123).

Ejemplos de una estética impuesta no nos faltan y está a la orden del día: actualmente está de moda que las adolescentes y recién graduadas de países asiáticos sean obsequiadas por padres y familiares por su final de estudios, con operaciones quirúrgicas o tratamientos que redondean los ojos al modo occidental. Por otra, las mujeres nos podemos plantear, en la medida en que caemos en la cuenta de que el pensamiento patriarcal es el que dicta como debemos aparecer y presentarnos, otras formas de mostrarnos, por ejemplo y si tenemos arrestos, la de ser y estar sin depilarnos.

Al respecto Danto alude a la relación de las estéticas impuestas por unos sobre otros a una cuestión ética de fondo: “impedir que la manera en que nos definimos venga impuesta por el exterior se acerca bastante a eso que Kant considera autonomía como para insinuar la existencia de un vínculo profundo entre estética del tercer reino y el reino de la ética” (Danto, 2005, p.125). Lo que especifica Danto sobre el embellecimiento o más ampliamente sobre la estetización, es que no se trata de una cuestión de gustos sin significado, sino que “cada una de las “teorías del gusto” acarrea consigo toda una filosofía de conducta y vida”. A esta “conducta de vida” de fondo, le corresponde la posibilidad de una valoración, crítica y juicio éticos.

---

<sup>130</sup> Actualmente está de moda que las adolescentes y recién graduadas de países asiáticos sean obsequiadas por padres y familiares por su final de estudios con operaciones quirúrgicas o tratamientos que redondean los ojos al modo occidental.

### ***Estética y ¿estetización? y juicios de valor***

Danto expresa que lo que históricamente podría distinguir la belleza del embellecimiento es que la primera parece tener vínculos con lo que es *Bueno* y *Verdadero* mientras que la segunda se define por el empeño de modificar las apariencias de las cosas a fin de herosearlas, lo que es un ejercicio de frivolidad que no compromete nada fundamental a quienes a él se entregan (Danto, 2005). Sin embargo, en el marco de la pluralidad estética este juicio ético queda sin apoyo ya que las relaciones entre belleza, verdad y bondad no pertenecen a todo el campo de la diversidad sensible.

Vista la razón origen por la que desde el punto de vista moral el embelleciendo y en general la estetización puede ser rechazadas y desaprobadas para el estudio filosófico, Danto demuestra que la clave de la vinculación estética con la ética está en que el ejercicio de gusto se asocia a cómo piensa la gente que debería vivir: “Salvo casos de un aplomo fuera de lo común, procuramos modular nuestra apariencia para que los demás nos vean como esperamos ser vistos. Nuestra apariencia es indicio de nuestra felicidad” (Danto, 2005, p.115). Añadimos que hoy, podríamos decir: de nuestra identidad.

Ante esta realidad Danto se pregunta: “¿estamos tratando con diferentes conceptos de belleza (estética), como implica la idea de los tres reinos, o hay aquí una mayor unidad de lo que a primera vista parece?” (Danto, 2005, p.127) Como se insinúa entre belleza y embellecimiento no hay diferencia ontológica alguna. Sintéticamente, lo estético es significado y como expresión de forma de vida, símbolo. En el contexto de lo estético como cualidad de los objetos Danto aporta la no diferenciación entre belleza y embellecimiento extrapoladamente, la no diferenciación entre *mundo estético* y *mundo estetizado*.

Con esto, la cuestión de la estética y la estetización en torno a distinguir lo que hay de estético en lo artístico que no hay en lo no artístico, no queda resuelta. La teorización del *Tercer Reino* nos surte de criterios para emplear el concepto estética en general, con un mayor sentido de la responsabilidad crítica de lo que se ha venido haciendo hasta el momento. Por otra parte, la estética y la estetización no puede trasladarse, por simplista, a la idea de arte y objetos no artísticos, respectivamente.

En conclusión, el *mundo embellecido* de Danto, el mundo estetizado, demuestra que los objetos y eventos cotidianos representan algo, es decir, tienen significado junto con los rasgos sensibles. Por lo que cabe dudar de la existencia de una diferencia entre los términos estética (siempre aquí entendida desde la idea de la pluralidad estética y de lo que hoy llamamos de lo visual o de la visualidad) y estetización. Danto acaba explicando como la estética o la estetización no funcionan separadas de los significados cuando toma la referencia de la idea estética de Kant.

## Idea estética

Para Danto el Kant de la *crítica del gusto* no es el mismo que el de la *sección 49* de la *crítica del juicio* en la que desarrolla la concepción de *idea estética*. Para dar cuenta de esta noción de *idea estética* Danto se fija en la representación de Júpiter del ejemplo de Kant que simboliza la idea de lo que puede ser un poder extraordinario a través de una imagen como la de un águila que sostiene un rayo entre sus garras. Danto toma el reconocimiento de Kant sobre el valor de la representación de las ideas de forma estética cuando explica que, al sernos la idea de Júpiter representada estéticamente, esta nos dice más de lo que puede expresar una frase literal como, por ejemplo, la de que “Júpiter es todopoderoso”, puesto que la imagen estética provoca a la imaginación “un ánimo” para “pensar más” sobre la representación (Danto, 2007, citado en Carrasco, 2013, p.93)

Danto entiende que Kant hace uso aquí del término *estética* en el sentido de Baumgarten, del conocimiento que es dado a los sentidos, y encuentra en la *idea estética* un conocimiento o información a la que se le ha dado una encarnación sensorial, “un conocimiento o significado sensible”: “(lo que) es maravilloso es que él (se refiere a Kant) se ha encontrado con algo que es al mismo tiempo dado a los sentidos e intelectual, donde comprendemos un significado a través de los sentidos, y no ya meramente un color, o un gusto, o un sonido”(Carrasco, 2013, p.93 citando a Danto, 2007, p. 127). Danto como Hegel, pero extrapolando al resto de cualidades sensibles, piensa que “el arte es un producto intelectual y que su belleza debe así mismo expresar el pensamiento que el arte encarna” (Danto, 2005, p.143).

Según Danto, los sentimientos que conectan con los pensamientos animan las obras de arte y explican así su importancia para la existencia humana. De acuerdo con Carrasco:

Su devoción por Hegel no le impide a Danto disentir con él por cuanto piensa que el arte no ha sido superado por la filosofía, y mucho menos cuando se ocupa de las grandes cuestiones humanas<sup>131</sup>. Por eso seguiremos necesitando que las ideas se transmitan de forma sensible, probablemente por la manera como estamos hechos (2013, p.41).

En los textos de Danto no queda claro si el filósofo hace uso de este concepto de *idea estética* o *estética eidética* para describir todas las manifestaciones de las formas sensibles que, como se ha visto, nunca son solo puras —al menos en los objetos manufacturados por el ser humano (*Tercer Reino*) y en las obras de arte, por cuanto siempre significan algo— o bien, si lo usa para definir aquellos aspectos estéticos, sensibles, de las obras de arte que tienen que ver con la

---

<sup>131</sup> Remitimos a los comentarios del apartado del planteamiento del problema de esta investigación en las páginas que versan sobre la diferencia entre la filosofía y las obras de arte para las cuestiones concretas de la vida en base a las ideas de Danto.

metáfora que son, es decir, si con *idea estética* quiere referirse en exclusiva a los moduladores pragmáticos internos a la obra de arte. En todo caso, en Danto la *estética del mundo común* no iría separado de significados y *la estética del arte* no iría separada de los significados metafóricos o *transfigurados*.

Deducimos que, si se trata del primero, es decir, de la idea estética o del *significado encarnado* vista desde el mundo estetizado, demostraría que los objetos de este y los eventos cotidianos también son *ideas estéticas* al representan siempre algo a la par que presentan rasgos sensitivos. Finalmente, si no hay diferencia entre estética y estetización gracias a la idea estética, la cuestión de la distinción entre arte y objeto común quedaría abierta si no fuera porque la obra de arte se define por la metáfora que es, que el objeto común no es.

### 5.4.3. El arte como pensamiento metafórico no verbal

Como se ha visto, el arte conceptual de los sesenta demostraba que los objetos de uso cotidiano pueden ser *arrancados* de su uso y sentido ordinario para ser dotados de un funcionamiento metafórico simbólico peculiar que adquiere el estatus de obra de arte. Los objetos comunes representan lo que son y los objetos comunes como obra de arte llegaban a representar lo que no son. Representar lo que no son es representar a través metáfora o paráfrasis infinita (Guio, 2015) que en el caso de las obras de arte es una metáfora corporeizada. Con metáfora, Danto se refiere a un significado connotado, figurado, no literal, que, en este caso, es de paráfrasis infinita, es decir, que tiene múltiples e infinitos significados posibles. Lo que la obra de arte aporta, que no los objetos no artísticos, es un tipo de conocimiento, un tipo de significado distinto al convenido o atribuido habitualmente, tal como se vio en *Le mariage de Saint-Maur à Saint-Gall*. La metáfora del arte según Danto es la exhibición de una forma particular y única de representar un contenido. Este contenido no se agota en ninguno de los múltiples significados que se puedan interpretar y, además, no es sustituible por ninguna paráfrasis, es decir, ninguna explicación o análisis de la metáfora puede reemplazar a la misma en términos de significado (Danto, 2004).

Como se ha explicado, en su tesis de los años ochenta, sobre la transfiguración del lugar común, Danto describe el arte como la “transfiguración” de la materia o del objeto cotidiano a un objeto artístico gracias a la posibilidad que tienen las ideas de materializarse, de *encarnarse* o incorporarse (in-corpore) en el universo semántico de las cosas.

En este punto, recordamos que el arte estético de los readymades demostraba, según Danto, que no existía cualidad estética alguna por eidética que fuera que perteneciera al arte por definición y sí, sin embargo, su cualidad semántica, su significado o idea. Es decir, aunque Danto da importancia a la idea de “encarnarse” el pensamiento, la metáfora vista como idea, significado o conocimiento, prevalece.

Recordamos que Danto parte del arte como representación. Dejando a un lado los grados de verosimilitud o mimesis de la obra con un supuesto referente externo, concreto y físico, el hecho de que un *readymade* sea reconocido como “obra” y que sus “banales homólogos” de una serie industrial, por ejemplo, teniendo los mismos rasgos físicos, no lo sean, es porque en el primero, la obra de arte, representa *algo* diferente al objeto común (Oliveras, 2005, p. 342). La obra, piensa Danto, “tiene que ser sobre algo” y si ese *algo* que lo convierte en arte no puede tener que ver con lo físico, lo formal y lo visual del objeto, debe ser entonces “algo externo a él” (Danto, 2005, p.21). Danto encuentra en el concepto de *referencia* destacado por Heidegger, ese *algo externo* que la obra es. La *referencialidad* sería entonces la condición alegórica, la sucesión de metáforas, *el decir otro* de la obra. A partir de esta referencialidad los artistas se permiten articular un conjunto de significados ausentes en el acto común del consumo de los materiales que sí se muestran en sus obras. Desde la perspectiva semiótica, los objetos ordinarios en la obra de arte son tomados como signos, y con estos se conforman nuevos significados a descubrir (Guio, 2015).

Desde el marco de la referencialidad se ha de señalar el papel de la contextualización de la obra que, junto con otros elementos, se torna importante al otorgar una serie de conexiones al objeto del mundo común que lo hace distinto en significados a su significado de origen:

El objeto para ser arte tiene que representar algo, siendo su significado una cosa que no puede sin más distinguir el ojo, sino que su interpretación necesita apoyarse en una atmósfera de teoría artística o mundo del arte (Carrasco, 2013, p. 81).

Desde estas premisas Danto conceptualiza lo que llama *indiscernibilidad* para referirse a aquellos rasgos físicos *indiscernibles* entre dos objetos iguales en configuración física pero ontológicamente diferentes, como en el caso señalado de las cajas Brillo del supermercado y *Caja Brillo* de Warhol. La *indiscernibilidad* se comprende desde la distinción entre *materia* y *obras de arte* o más explícitamente, entre el *objeto material* y el *significado*. El objeto tiene según Danto, un número indeterminado de rasgos físicos de los cuales sólo algunos pertenecen a la obra, son los elementos *indiscernibles*. El receptor ha de discernir entre los rasgos sensibles del objeto común que también pertenecen al significado de la obra de arte y los que no, es decir, ha de distinguir los *moduladores internos* de los *moduladores externos*. Y esto es así ya que, según el filósofo, los elementos sensibles que identificamos como propios del objeto artístico, no han de ser todos los que identificamos en el objeto común.

La necesidad del discernimiento en la interpretación de obras idénticas en apariencia física a objetos comunes lo demuestran las obras *El Quijote* de Cervantes y la obra *Pierre Menard* de Borges, ambas con el mismo texto. Las dos son obras de arte y las dos son obras diferentes, aunque el texto sea el mismo. Cada una tiene significados diferentes. El de Menard incluye en sus significados el significado de la primera obra (Oliveras, 2005, p.342). Las dos obras son

perceptivamente indiscernibles, pero no son iguales al ser diferente el marco de interpretación. Obras como *Quijote de Menard* y *Brillo Boxes* insisten en que son una representación de otra cualidad significativa al Quijote y a una caja de Brillo respectivamente, a través de atributos metafóricos.

Contradiendo las teorías esencialistas plásticas greenbergianas, la de *los indiscernibles* demostraba que el significado, y no el aspecto visual, físico y formal de la obra, hace que dos objetos morfológicamente iguales sean diferentes ontológicamente. Por tanto, para Danto la estética, en el sentido de sensación y visualidad formal, la *dimensión pragmática*, quedaba invalidada como aspecto propio del arte.

Volviendo al ejemplo del urinario de *Fuente* de Duchamp y aún cuando este aspira, según el propio Danto, “a ser atractivo y expresar la sustancia misma de la pureza sanitaria en una radiante blancura” (Danto, 2005, p.146), la posible belleza de este objeto industrial sería “belleza externa” a la obra y no formaría parte de los elementos constitutivos del urinario como obra de arte. Con esto el filósofo demuestra que el objeto puede ser bello, pero que no es necesario que la obra lo sea y que deberemos identificar el significado de la obra tal y como el pensamiento lo ofrece, a fin de determinar si la obra es bella. Son nuestras facultades intelectuales las que identifican el pensamiento mediante el cual interpretaremos el objeto.

#### Moduladores internos y externos a la obra de arte

La obra de arte es una metáfora, un pensamiento que se nos presenta en forma sensible. La diferencia entre un objeto de uso común y una obra de arte indiscernible en su fisicidad al objeto de uso común es el significado incorporado de la obra de arte con respecto al objeto. En el proceso de incorporación del nuevo significado al objeto físico que es la obra de arte, existen, según Danto, moduladores sensibles internos y externos a la obra, es decir, rasgos sensibles que tienen que ver con la obra (es decir, con la metáfora, con los posibles significados que la obra es) y otros que no. Estos rasgos sensibles tal como hemos visto son ideas estéticas, pensamientos, significados cuya forma es corporal, sensible, estética.

Se ha visto como en *Le mariage de Saint-Maur* la posible belleza del vestido de novia no era un modulador interno al significado de la obra. Según Danto, no era la belleza del vestido lo que nos conecta a un posible pensamiento metafórico que la obra es. El sentido transfigurado de ese vestido como obra de arte, va, para Danto, por los significados y connotaciones que la idea de matrimonio tiene. A partir de este ejemplo nos podemos preguntar, ¿cuándo los moduladores son internos?, es decir, ¿cómo funcionan las cualidades eidéticas estéticas de la realidad metafórica que la obra de arte es?



Para poder contestar a esta pregunta nos valemos de tres ejemplos de análisis de obras por Danto: el de la obra del artista contemporáneo Mc. Carthy (1945), *Potato head* de 1994, *Porfolio X* de 1978 de R. Mapplethorpe (1946-1989) y el *Vietnam Memorial* de Maya Lin (1959) de 1981.

La obra de Mc Carthy, explica Danto, es “abierta e innegablemente repugnante” (2005, p.142) en contra de aquellas interpretaciones de algunos críticos contemporáneos que hace más de quince años trataron de encontrar belleza en las instalaciones de este artista. Lo que interpretamos del uso de Mc Carthy de este modulador estético para la experiencia estética es que es precisamente el dejarse llevar por el sentimiento de repugnancia, y no pretender que la obra exprese otra cosa fuera de este sentir, lo que puede llevarnos a interpretar que Mc. Carthy busca significar la parte perversa de determinadas realidades y experiencias que bajo las formas infantiles y más bien inocentes desnaturalizan, desencarnan y se saltan los límites éticos, algo que señala una perversión existencial y expresa el vacío de la identidad. En este caso la repugnancia es un modulador interno “contributivo del significado de la obra”, tal como dirá Danto (2005).

Con el análisis de la obra de R. Mapplethorpe, Danto nos enseña como el fotógrafo consigue fusionar por vez primera algo que en principio y comúnmente nos resultaba contradictorio: el placer estético de belleza con las imágenes de genitales y prácticas homosexuales o sadomasoquistas. Se trata de una serie de fotografías de alusiones explícitas a la genitalidad masculina y femenina, desde una versión pornográfica y al mismo tiempo bella. Mapplethorpe pretendía que sus fotografías fueran tan bellas como las pinturas pictoricistas y las de los fotosecesionistas de Steichen y quería contar a través de ella el tema de la genitalidad, tema que



Mc. Carthy (1945), *Potato head* de 1994



*Portfolio X Flowers* (1978) . R. Mapplethorpe

provocaba en principio, y si acaso, excitación y/o asco, antes que belleza (Danto, 2005). Mapplethorpe tuvo como meta el embellecimiento de la genitalidad y determinadas prácticas sexuales. Embellece el motivo con el uso de luces y sombras y coloca en peanas el objeto que fotografía. Las vaginas quedan representadas por flores que parecen ser más bien “vaginas” hechas del “material flor” que no del de carne. Se fusionan dos temas dispares en términos de gusto. Lo genital no es un tema bello, y prueba de ello está en la reacción que esta obra supuso a de los ochenta cuando el senador Jesse Helms destrozó una copia de un catálogo de Mapplethorpe en el Senado de Estados Unidos denunciando el trabajo como pornográfico. Pero sí es un tema tratado bellamente o embellecido (Danto, 2005). Con todo lo que Danto quiere decirnos al respecto es que es el modulador de belleza el punto de vista por el que el autor quiere llevarnos a vislumbrar el tema de la genitalidad y la pornografía, generando contradicción e invitando al espectador/a desarrollar otro tipo de mirada hacia lo genital. Par Danto la belleza de las fotografías de Mapplethorpe es interna a la obra.

Por su parte, el *Memorial a los veteranos de Vietnam* de Maya Lin pretende consolar, más en concreto, curar las heridas abiertas por la guerra en la vida de los americanos. Para ello como Mapplethorpe en su *Portfolio X* usa la belleza como modulador pragmático interno. Se trata de una obra escultórica abstracta de gran simplicidad. Está formada por dos largas alas triangulares y simétricas, unidas en su base a modo de libro abierto en ángulo de unos 135 grados orientado horizontalmente. La manera cómo uno/a se aproxima gradualmente a contemplarla, encaja con un mensaje poco triunfalista desde el punto de vista político: los visitantes se ven reflejados en el granito negro en el que se inscriben los nombres de los fallecidos, uniendo el luto al recuerdo (Danto, 2005, p.164). En palabras de Carrasco: “Es como si la belleza hiciese de catalizador, transformando el dolor crudo en una serena tristeza, ayudando a que las lágrimas salgan y

poniendo al mismo tiempo la pérdida, por así decir, en cierta perspectiva filosófica.” (2013, p. 88).

Con estos ejemplos de modulador externo e interno al significado de la obra de arte, Danto ofrece criterios conceptuales de discernimiento en los procesos de la experiencia estética que nos permiten detectar qué elementos formales y sensitivos son constitutivos de la obra y cuáles no.

Para concluir este bloque de apartados dedicado al desarrollo de la teoría del arte de Danto desde la perspectiva del intento de valoración de la estética como cualidad de la obra, se ha de explicar que las contribuciones de Danto a la comprensión del arte superan, según Oliveras, las de su visión contextualista por la que el conocimiento del contexto histórico y artístico de una obra es necesario para la apreciación y el discernimiento de sus cualidades estética. El pensamiento de Danto contribuyó a revisar una concepción de lo estético como versión formalista en términos puramente sensoriales y a reconocer en esta su dimensión cognitiva. Con su fundamentación del arte conceptual y con la aportación de la teoría contextualista, el filósofo atisbó y relató el cambio de paradigma de la comprensión del arte como metahistoria al de la “poshistoria” (Oliveras, 2005, p.341). Esto desacreditaba las teorías de Greenberg que se exponían como megarrelato histórico el arte abstracto cuyo objetivo de valorar lo retiniano superaba el gran e histórico megarrelato de la función mimética del arte.

Actualmente, la fundamentación de la dimensión conceptual del arte de Danto hace posible que también el arte, incluso el de tipo contemplativo o “solo” visual, no pueda ser comprendido fuera de una realidad también conceptual. Este aspecto conceptual del arte, junto con la idea de la pluralidad estética y su función, y la del juego de los moduladores internos y externos de los posibles significados de la obra, abastecen de elementos de análisis a las tareas de interpretación y de la crítica, valoración y selección de la obra de arte, propias de la mediación del arte. Por otra parte, estas mismas ideas además de las relacionadas con sus desarrollos en torno a lo estético, su configuración y función tanto en los objetos artísticos como en los no artísticos no permiten relacionar unos con otros, y situarnos a nosotras mismas, las personas en relación con estos. Esto puede permitir algún tipo de complementariedad con la idea pragmatista de la experiencia estética más amplia que la artística, así como puede ayudar a problematizar y buscar soluciones a los vacíos que se presentaban al principio de este bloque sobre mediación experiencial.

## 5.5. El incremento subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte contemporánea

### 5.5.1. El riesgo de la sobre proyección del receptor

A diferencia de las filosóficas esencialista y analíticas coetáneas a Dewey y de las comunicativas, socioculturalistas, contextualistas o conceptualistas o del significado actuales, la filosofía pragmatista concibe lo estético como hecho y experiencia no exclusiva de la obra, ni exclusiva del receptor, ni como algo fuera de ninguno de ellos, es decir, como un ente abstracto aislado de la obra y del receptor, sino que concibe lo estético como experiencia que se da en relación. Desde el punto de vista de la experiencia estética, el valor del arte se desplaza de la obra como producto autónomo, a la relación experiencial con ella, *del arte a la experiencia estética*, y la obra de arte se entiende aquí como un objeto relacional que existe solo en el encuentro. En resumen, la obra de arte interpela y atrae a la experiencia de tipo estética que siempre y solo se da en relación, algo muy distinto a la tradición discursiva del arte que ha dado más importancia al objeto artístico como producto a conocer analítica, histórica y contextualmente que como elemento con el que entrar en una relación más personal, holística y no solo objetivista.

Ante este giro que propone la experiencia pragmatista del arte se corre el riesgo anunciado en el inicio de este capítulo, de caer en el extremo contrario: sobreexponer las cualidades personales del individuo receptor frente a las de la obra.

Estamos de acuerdo con que, para tratar con la obra, el receptor ha de exponer material personal para mezclarlo con el conglomerado de experiencias que la obra es. No obstante, cabría señalar el despropósito que implicaría un desajuste de este material sobre el de la obra. En este caso, el receptor estaría proyectando en la obra su subjetividad, perdiéndose las experiencias con otras materializadas en la obra.

Esto, extrapolado a las relaciones personales, es como cuando alguien establece una relación supuestamente dialógica con otra persona para hablar solo de sí mismo a través de emergentes proyecciones de sí apoyadas en los contenidos de las locuciones de su interlocutor. No dudamos que esto tengo alguna utilidad personal, por ejemplo, la de la autorreferencialidad, pero entendemos que entablar un diálogo para hablar de uno mismo es perderse buena parte de la supuesta riqueza de la otredad, *se pierde al otro*. Como en las relaciones personales, con las obras de arte podemos establecer distintos grado obertura hacia *aquello que no soy yo* (la obra). En el caso de subjetivar la relación entre sujeto y objeto subjetivado o *avatar* (obra de arte), más que de una mezcla de experiencias lo que se estaría generando con la obra de arte es una diana para las proyecciones del receptor.

La filosofía pragmatista en principio permite superar ambas perspectivas mencionadas en una suerte de síntesis donde, tanto la expresividad como el valor de la obra de arte, se manifiestan como la integración de ambos dominios. Según Guio revisando a Dewey:

El acto expresivo que configura la obra y el material de la experiencia del espectador se articulan en una nueva experiencia. Esta consiste en el tránsito que el receptor debe realizar en virtud de configurar un significado para la obra de arte en cuestión. El goce estético se produce, entonces, desde la resolución de sentido para un objeto dado, a partir de un movimiento que integra el material de la experiencia personal con las cualidades sensibles de la obra (2015, p.221).

Sin embargo, el riesgo sobrepositivo del receptor desde el pensamiento pragmatista, está más en su aplicación práctica que en su teoría. El método, por ejemplo, de *lecturas inspiradas* de Rorty, pensamos que es verdaderamente funcional para receptores *ideales* que conocen bien las cualidades y claves de las obras de arte, en este caso, literarias, y pueden permitirse modelar, articular su lectura y aprender no solo “de” sino también “con” la obra a partir de la exposición de sus deseos y emociones más íntimas. Pero esto no ocurre en un receptor no experimentado que desconoce las claves de las obras y que, aunque las comprenda y las viva, no está formado en gestionar los afectos que la obra en un primer golpe de encuentro le genera, como para hacer uso real y honestamente empoderado de ellos. Así, por ejemplo, ante una obra de arte *desafectado*, estética, el receptor que no tiene una intensa experiencia estética de la obra de arte actual, puede no ver ni sentir nada de interés en la obra y puede proyectar sus pareceres o irse, sin apenas poderla considerar.

En cuanto a la tendencia sobreproyectiva de la obra de arte, es fácil observar como en la práctica de mediación en centros de arte, además de mediaciones que no acaban de convocar a los conocimientos e informaciones y/o a la subjetividad de los receptores, encontramos aquellas prácticas en las que parece que el o la mediadora quiere llevar a los participantes a través de la obra hacia determinados contenidos y conocimientos a los que la experiencia estética personal le llevó en su día. Esto ocurre especialmente cuando se trata de *enseñar* a través del arte o para usar el arte como herramienta para una educación de carácter transdisciplinar (remitimos al capítulo 5 para ampliar esta información). Aunque pensamos que en estos casos, dentro de su marco de trabajo, podría estar procediendo desde una opción coherente, no se puede negar que en todo caso, se estaría perdiendo aspectos que la relación obra-participante puede ofrecer, y podríamos cuestionar la razón de mediar y/o acudir al centro de arte para explicar un contenido que la obra de arte porta que pertenece al agente mediador. Se trataría de una tendencia reproductiva dentro de la mediación experiencial.

Por otra parte, la proyección de las cualidades personales del intérprete de la obra de arte puede ocasionar mediaciones en las que la subjetividad del mediador o la mediadora sea de un alto

nivel y se sobreexponga a otras posibles interpretaciones de la obra por parte de los y las participantes. En estos casos, la subjetividad de la mediadora puede ir por delante de las propiedades y contenidos de la obra misma que pueden pasarse por alto. Si esto es así directamente no podrá insinuarlos, provocarlos en el participante de la mediación. Al intervenir un buen porcentaje de la subjetividad o de la propia experiencia estética personal con la obra de la mediadora en el proceso de mediación, la propia configuración de la mediación hará imposible que el agente participante entre en una equilibrada relación con la obra. Podríamos decir que “pasan por alto” a la obra, aunque estén junto con ella. Desde esta perspectiva, efectivamente, la mediación podría convertirse y tomar la forma de un cúmulo de experiencias del propio agente de mediación que, al haberlas unido a las de la obra de arte, se puede llegar a configurar como una nueva obra de arte o artefacto. Se trataría de un arte como mediación, de una mediación como obra o acto artístico. Esto no sería un problema si se acepta que la obra queda en un plano secundario como detonante de una nueva realidad, la de la mediadora. Estamos de acuerdo con Fontal (2009) de la existencia de una *didáctica del autor* en el campo de la mediación y educación de la obra de arte contemporánea.

Esta idea de *didáctica del autor* ayuda a tomar conciencia de la necesidad de reflexión de la labor docente de cada mediador y educador de obras y exposiciones de arte, así como de la intencionalidad del mismo con respecto a los diseños educativos que promueve, sus aplicaciones, resultados y procesos. Por esto, pensamos que los agentes de mediación artística han de tomar conciencia e informar al participante desde qué posición median, desde qué límites se enmarcan y desde tal enclave, qué tipo de resultados y alcances pueden obtener. Nuestra posición aquí es saber que existe un umbral entre una posible cota cero de conocimiento de la obra y en el otro polo, una posible cota cero de implicación de las vivencias y los conocimientos del receptor y saber en qué lugar se haya cada propuesta mediadora.

Expuesto el problema pasamos a apuntar cómo la falta de definición de la aportación de la obra de arte en relación a otros objetos con los que tratamos en el transcurrir de nuestros días, de la filosofía pragmatista —que hemos descrito en el inicio de este capítulo como otro de los problemas del pensamiento base la mediación experiencial— podría ser una de las causas que llega a permitir que se corra el riesgo a sobreexposición del sujeto con la obra de arte, y del participante y/o el agente mediador en la mediación experiencial. Buscar solucionar esta cuestión es el propósito de los apartados que se desarrollan a continuación.

### **5.5.2. Los objetos que engarzan con la subjetividad**

Recordamos que para la mediación experiencial el valor de la obra de arte está en que estas son capaces de engarzar con la subjetividad y con la biografía de las personas (Agirre 2005) y por ello el fin de las obras de arte y por ende, de la mediación experiencial y la educación artística de base pragmatista, es la de generar nuevas subjetividades, *crearse a uno mismo*.

Anotamos qué es *crearse a uno mismo* tomando las citas al respecto del profesor Agirre (2005)

La acción del arte, como la pelea de gallos balinesa, no se produce directamente sobre el tejido social, sino sobre las concepciones de sus individuos, su toma de conciencia y su sensibilización hacia las particularidades de su comunidad, proporcionándole los instrumentos simbólicos necesarios para incidir sobre ella e identificarse en ella (p. 336).

El objetivo de la educación artística es dotarnos de identidad si bien es preciso indicar que cuando hablamos de identidad no hablamos de esa serie de rasgos, personales o culturales, que nos definen *a priori* sino de aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias, contingencias y nuestro pasado cada vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otro). Lo deseable en educación artística es que el arte nos haga *hablar de nosotros mismos*, redescubrirnos a cada paso, tejer nuestra identidad: no como algo definitivo, una vez a alcanzar de acuerdo a un modelo predefinido sino como algo que está en constante elaboración, de *lo que realmente somos* (pp. 336-337).

No obstante, es el mismo pensamiento pragmatista el que señala que las obras de arte no son los únicos objetos, acciones o prácticas capaces de interpelar a la subjetividad de las personas. Tal como colige Agirre (2005), como la experiencia estética no defiende tanto el producto como su capacidad de enlazarse con el sujeto, para este fin son igualmente válidos los productos que de partida no han sido legitimados como artísticos de los que sí tienen el estatus de obra de arte, y de ahí que el profesor llegue a preguntarse “si toda experiencia estética, aunque no sea artística, debe ser objeto de la educación artística” (Agirre, 2005, p.329).

En este punto cabe preguntarse, si hemos de conformarnos con que la máxima aportación del arte es la apelación a la subjetividad, algo que también tiene lugar con los objetos no artísticos, o bien, si hemos de reconocer otras aportaciones del arte que no identificamos en nuestra relación con el resto de los objetos. Dicho de otra manera, pensamos que cabe poner en cuestión si el fin del arte y, sobre todo, el de su educación (tanto si se trata exclusivamente de las obras de arte o también de los objetos estéticos de la cultura visual) es el de ayudar a construir y reconstruir identidad, o si hemos de contemplar otros fines. Nos planteamos que si el único fin de la obra de arte, de la mediación y de la educación artística, es el de ayudar a *crearse a uno mismo*, ¿no nos estaríamos acercando en demasía a los fines de la psicología, que absorbería si no este tipo de alcances parte de ellos?

Antes, y si partimos de la afirmación de que los objetos estéticos también son condensados de experiencias expuestos a usuarios para ser tomadas como tales y recrear sus experiencias generando otras nuevas por cuanto engarzan con su subjetividad, valdría preguntarse si hay

formas estéticas<sup>132</sup>, como por ejemplo las obras de arte, que proporcionan mayor posibilidad identitaria, es decir, mayor *material* sirviendo al proceso de *crearse a uno mismo* que otros objetos estéticos?

Pensamos que una de las razones del origen del riesgo al desequilibrio en la relación entre obra y receptor en favor de la subjetividad del segundo de la filosofía pragmatista está en que, aunque propone una dilución de lo artístico en lo estético, esta no va en la línea de diferenciar el objeto estético no artístico del artístico por lo que no acabamos de comprender qué aporta la obra de arte que no el resto de objetos estéticos comunes, algo que afecta directamente a la delimitación del campo de la mediación como al de sus estrategias, pero también a sus sentidos últimos ya que, como se está apuntando, la finalidad de la mediación experiencial está íntimamente relacionada con lo que las obras de arte y/o los otros objetos estéticos, aportan.

Como se ha explicado, la dilución de lo artístico en lo estético del pensamiento pragmatista se juega, para Agirre (2005), en las disoluciones de las tradicionales concepciones de arte culto y arte popular que, aunque no en estos términos, siguen estructurando el objeto de estudio del campo de las artes y el de su educación. Las bases para una revisión pragmatista de la educación artística y por ende de la mediación, dejan claro que el arte es más amplio que el Arte, lo que no dilucida es si el campo de la estética es más amplio que el del arte (Arte legitimado más arte no legitimado) tal como parecen apuntar los presupuestos de Dewey y Shusterman. Con esto, definitivamente, la educación basada en la experiencia pragmatista hasta ahora conceptualizada no acaba de dejar claro qué aporta el arte que no los objetos estéticos no artísticos, capaces también de engarzarse con la subjetividad del receptor.

Un ejemplo de unas situaciones cotidianas como la que sigue ilustra el motivo de las cuestiones planteadas:

Una joven entra en una tienda de ropa y, ya dentro, al pararse y contemplar el panorama de prendas y complementos expuestos, da cuenta, de entre todos ellos, de un sombrero de lana rígida de colores vistosos ordenados armónica y contrastadamente. Rápida, y como abducida, se dirige hacia él. Lo toma, lo mira, lo sitúa frontalmente a sus ojos, lo sigue mirando y con una voz cariñosa le susurra: “hola pequeño, que precisos eres, ven con tu mami” para a continuación, ponérselo en la cabeza y mirarse con él en el espejo.

Evidentemente, el sombrero ha llamado su atención y se ha *engarzado con su subjetividad* tanto como para tratarlo como un objeto animado, como un ser que escucha, con el que se puede conversar, y al que se le puede mimar y persuadir de lo bien que está con ella. Ante el hecho nos

---

<sup>132</sup> Asumimos el concepto de estética de Danto que explica que las cualidades sensibles (e incluso también “pensantes”, simbólicas) de los objetos no artísticos hacen que estos sean estéticos también. Es decir, que toda forma sea de facto, estética. Asumimos también la no identificación del concepto de arte con el de estética que hemos visto en el apartado *Estética y estetización?*



podemos preguntar, ¿ha acontecido un cambio en la dimensión de la identidad, un incremento en cuanto a la generación de esta?

A partir de este ejemplo nos preguntamos: si toda experiencia estética con las obras de arte y los objetos estéticos que tengan capacidad de un encuentro subjetivo con el sujeto tienen como fin posible el de generar identidad, ¿podemos argumentar alguna diferencia del tipo de crecimiento en identidad que produce el encuentro con ese objeto del ejemplo —un sombrero con cualidades particulares— con aquellos otros objetos que han sido designados como obras de arte, siendo que ambos interpelan a nuestra subjetividad? De nuevo, a partir del ejemplo, y desde la experiencia empírica de la relación con obras de arte, no podemos más que preguntarnos si vale afirmar que es suficiente que un objeto interpele a nuestra subjetividad como para darle el valor que le damos a aquellos que hemos asignado como obras de arte.

Este vacío tiene su origen en la base de la filosofía pragmatista que, como se ha explicado en apartados anteriores, no llega a definir y distinguir ontológicamente *la experiencia estética del arte y la experiencia estética de objetos* y experiencias que no son obras de arte. Si bien es verdad que Dewey y el pragmatismo posterior han problematizado la experiencia estética del tipo que las obras de arte son (la dotación de significados a las experiencias estéticas primigenias y el uso de estos significados para actos de expresión), no delimita de forma rigurosa, tal como admite Shusterman, el campo de las obras de arte, puesto que, y tomando el ejemplo de Dewey del niño y la experiencia de su llanto relatado en apartados anteriores, se dan experiencias estéticas que se tornan actos expresivos como este, y no por ello adquieren el estatus de obras de arte.

Con todo, y para poder contestar a las preguntas en torno a la aportación singular que puede procurar la experiencia estética de las obras, acciones y prácticas, vemos adecuado acudir a la filosofía analítica de Danto por cuanto trata de ver qué hace que una obra de arte sea distinta a un objeto estético común y con esto saber qué aportan los primeros que no los objetos de cualidades estéticas no artísticas.

### 5.5.3. La insinuación que el arte es

Estamos de acuerdo con Shusterman en que la definición del arte que mayor satisfacción ha procurado y “es la máxima que podemos conseguir” (Shusterman, 2002, p.55-56) es la de la posición contextualista de C. Danto. Y esto a pesar de que el logro definitorial de la teoría contextualista, afirma el autor pragmatista, fracasa en su vocación filosófica, pues esta tiene un carácter *coberturista* de la narración sociocultural del arte que hace inactiva a la filosofía frente a la historia. Bajo esta sospecha, pero también a falta de una distinción necesaria en el campo de la mediación experiencial del arte en que nos movemos, sobre qué diferencias y sobre todo, qué aportaciones se dan entre la obra de arte y el resto de objetos, nos permitimos, de momento, acoger la definición del arte como significado metafórico de Danto.

Tal como sea visto en la exposición del pensamiento de Danto, la diferencia entre obra de arte y objeto común está en que las obras de arte —y añadimos, tanto si han sido son institucionalizadas y legitimadas como arte como si no como dirá Shusterman— son metáforas estéticas, no así el resto de objetos estéticos cuyos significados y atributos simbólicos y éticos, no son metafóricos, es decir, no tienen un significado connotativo, figurado. Con esta diferencia lo que la obra de arte aporta, que no los objetos no artísticos, es un tipo de conocimiento, un tipo de significado distinto al atribuido habitualmente.

Recordemos que la acotación de lo estético en la filosofía de Danto deja claro que toda forma (y lo podríamos extrapolar a toda acción, práctica o acontecimiento) es estética, hasta el punto de no poder distinguir entre estética y estetización, y hasta el punto de que lo estético (que aquí lo identificamos también con lo que posee una visualidad) siempre significa algo y tiene símbolos y juicios de valor atribuidos. Aquí lo estético es una propiedad de los objetos realizados por las personas, que se muestra desde una amplia pluralidad sensitiva y que habita tanto en los objetos que decimos artísticos como en los comunes no artísticos con los que convivimos. La diferencia entonces se haya en el tipo de significado que la obra de arte es, un significado no literal, metafórico, figurado que hay que averiguar.

La metáfora del arte según Danto es la exhibición de una forma particular y única de representar un contenido. Este contenido no se agota en ninguno de los múltiples significados que se puedan interpretar de esta metáfora y además, no es sustituible por ninguna paráfrasis, es decir, ninguna explicación o análisis de la metáfora puede reemplazar a la misma en términos de significado (Danto, 2004). En este punto es importante recordar que el pensamiento definitorial del arte, en concreto el de la filosofía de Danto, parte de la posición del arte como representación, es decir, del arte como referencia de *algo*, como portador de algún tipo de información, de un *algo* que decir; de un arte como significado y por ende, como conocimiento de algún tipo.

Ahora bien, el problema de la capacidad múltiple de la metáfora para la asignación de sentidos posibles es que impide establecer la condición necesaria para la constitución de la obra de arte, que está en ese nuevo significado que la obra aporta. Entonces, deberá existir algún tipo de acotación que determine la totalidad de las posibles interpretaciones de la metáfora. Esta no podrá estar en las propiedades del objeto (que en muchas de las obras del arte conceptual son iguales a los de los objetos de uso común) sino que se habrán de encontrar, según el filósofo, por una parte, en un contexto específico, el vinculado al mundo del arte, y por otra, en la intención del autor en virtud de la capacidad de este de dotar de expresión al significado y modular el sentir del espectador (recordemos el *Júpiter es todopoderoso* del ejemplo de Kant) o bien, por cuanto un pensamiento previo suyo tuviera lugar (como por ejemplo el que se supone que Duchamp a partir de la experiencia estética con un botellero en un bazar mediante la que

observó y pensó en la idoneidad de pasar a la acción de exhibirlo en un lugar destinado a obras de arte y significarlos como *Botellero* respectivamente<sup>133</sup>).

Visto así, el arte como significado de Danto deja en manos, al menos en última instancia, la determinación de lo que es arte y lo que no, en el sistema del arte (en los agentes del arte) y en la intención del autor, algo que, como advierte Shusterman, falla por coberturista y debilita la idea de paráfrasis infinita. Esta, la paráfrasis de la metáfora, aunque de posibilidades infinitas, se acotarían por ser unas más correctas que otras. Lo acertado del significado hallado se encontraría en el acercamiento a las intenciones del autor y a los significados atribuidos por el contexto en el que se inscribe la obra, los del *mundo del arte*.

Con todo y resumidamente, con la filosofía del significado de Danto tenemos que la aportación de la obra de arte que no del resto de los objetos, es un significado figurado, connotado, un nuevo significado. Sin embargo, la mediación experiencial basada en la filosofía pragmatista no está de acuerdo con esta idea del arte como significado, especialmente apoyada en el pensamiento de Rorty quien aprecia el arte por su aportación en generación de identidad algo que es compartido también con el resto de objetos.

La idea de la obra de arte como metáfora es compartida por el pensamiento pragmatista de Rorty, quien, a nivel básico, parte, como Danto, de un no esencialismo, y por tanto niega la idea de que sean las propiedades de la obra las que pueden definir que un objeto sea una obra de arte o no. Sin embargo, rechaza su cognitivismo, es decir, la posibilidad de que la obra de arte tenga significado alguno. Para Rorty una metáfora, la obra de arte, no es portadora de información o conocimiento alguno, no es representativa (Rorty, 2003), de modo que ni el mundo del arte ni la intención del autor podrían acotar significado alguno de la obra, pues no lo tiene.

Rorty se adhiere al pensamiento de Donald Davidson (1917-2003) de que el lenguaje no puede representar ni al mundo ni al yo, es decir, ni al objeto ni al sujeto. Estos no poseen naturalezas intrínsecas que puedan ser descubiertas, no tienen esencias que estén “ahí fuera” a la espera de que se las conozca. El lenguaje no es una pieza más de un rompecabezas que viene a armar la idea de eso que *está ahí*, sino una herramienta que convive con la persona y el entorno. Para Rorty el arte es un lenguaje alternativo que ocupa el lugar de los viejos instrumentos con los que se relaciona el hombre con el entorno, y la obra de arte, como se ha explicado, es un condensado de experiencias contadas como nunca antes a partir de elementos ya conocidos (Rey Morató, 2019).

---

<sup>133</sup> Según Petruschansky, (citado por Guío, 2015, p.222), cuando Duchamp elabora *Botellero*, menciona el hecho de haber comprado el secador en un bazar “como una escultura ya hecha” (Guío, 2015, p.222) y elige el secador de botellas porque le interesaba su simetría, su circularidad, y el juego de palabras que se producía entre el nombre popular con el que se designaba al objeto: *égouttoir* (escurridor) y su homófono, *égoûtoir* (sin gusto).

Según las explicaciones de Guio (2015) sobre la idea la *metáfora* de Davidson, “todo aquello que la metáfora evoca”, es decir, “las ideas que suscita y las relaciones novedosas que promueve, no son más que los *efectos* que las metáforas producen en el receptor”, ya que, según el filósofo, una metáfora solo puede significar lo que su interpretación literal produce (Guio, 2015, 157). Esta afirmación parte de la distinción entre el dominio del significado y el dominio del uso. Cuando un significado no es reflejo de objetos o de hechos del mundo, es decir, cuando no hay una representación de hechos común entre individuos, o cuando no existe una aplicación de un código, o una compartimentación de información por parte de receptor y emisor; una referencia establecida o el reconocimiento de una intención informativa, entonces el problema está en la referencia a establecer. Esta referencia estará, en el caso de la metáfora, en un lugar fuera de la metáfora en sí, es decir, fuera del enunciado, dentro del dominio del uso, no del significado.

La tesis de Davidson es que mientras no se establezca una referencia para la metáfora, esta se mantendrá en un espacio de innovación semántica y en la medida en que se sostenga que la resolución de la metáfora implica algún tipo de testeo con la realidad, alguna referencia o convención, su capacidad semántica creativa se verá delimitada (Guio, 2015).

La metáfora se conforma con “elementos que no están contenidos en el enunciado ni implican necesariamente un código compartido”, por lo que, según esta corriente de pensamiento, afirmar que una metáfora puede ser, en efecto, “un mensaje codificado es como pensar que una broma o un sueño emiten un enunciado” (Davidson citado por Guio, 2015, p.157). Dicho de otra manera, con la negación de la fijación de una referencia a través de un código, de una convención que asegure la transmisión de una información, se anula la capacidad de transmitir ideas. La metáfora, así vista, es de paráfrasis infinita ya que “no existe mecanismo alguno que imponga para la metáfora un significado medianamente estable” (Guio, 2015, p. 157). A razón de este hecho Davidson denomina a la metáfora *metáfora viva*. Para Davidson, conceder a la metáfora viva un alcance cognoscitivo parecería ser una consecuencia del deseo de verdad con el que actúa el intérprete que lo transporta del sentido literal a la denotación. La idea es que si pensamos que detrás de una metáfora existe pretensión epistémica hay entonces que buscar referencias, pero si la metáfora viva comprende a estas, entonces está muerta, deja de innovar semánticamente, y por tanto, deja de ser metafórica.

En resumen, la *metáfora viva* de Davidson y Rorty puede provocar *efectos* para buscar significados extra metafóricos en el dominio del uso, el del contexto, pero no puede producir significados. La obra de arte y todos los artefactos, objetos, acciones que funcionen metafóricamente, puede *insinuar* pero no *significar*. Con todo, la metáfora no es la mejor candidata para “brindar información de la realidad” (Guio, 2015, p. 157) por lo que el enunciado no es vehículo de información, ni de conocimiento (sea este verdadero o falso, trascendente o intrascendente).

Posicionamientos teóricos como este son los que tienden a la sobreproyección del receptor. Si además de negar las cualidades físicas de la obra como elementos definidores del arte, se niega que este objeto pueda portar algún tipo de significado al ser una metáfora o insinuación, se puede estar afirmando que la expresividad, es decir, el valor estético-artístico se constituye únicamente en la mirada del espectador, sin contar con el objeto percibido. Esto implicaría que cualquier cosa, de forma arbitraria, designado por alguien, podría ser una obra de arte y que las diferentes cualidades del objeto, el contexto y/o la intención del autor no incidirían en su expresividad y su valor.

Si con Danto la definición de lo que es arte y lo que no, recae en el mundo del arte y en el autor de la obra, y por tanto dentro de la interpretación de la obra existen respuestas más correctas que otras a partir de la autoría de los sistemas y agentes mencionados; con Davidson y Rorty la definición de lo que es arte se haya en toda persona, y en este último caso la sobreproyección del receptor está servida. Entonces, la pregunta sobre cómo evitar esta tendencia proyectiva de esta parte del pragmatismo desde la que se ha teorizado la mediación experiencial, sigue latente. La cuestión central se encuentra en la pregunta sobre si la metáfora o insinuación que es la obra genera algún tipo de significado o conocimiento o no, y si así fuera, de qué tipo de conocimiento se trataría.

#### **5.5.4. Insinuación y generación de conocimiento**

Recopilando lo visto hasta ahora diríamos que lo que distinguiría a la experiencia de mezclarnos con las subjetividades de unos objetos —los que hemos designado como artísticos, o los que no han sido legitimados como arte pero funcionan como las obras de este— con la de mezclarnos con otros —los que no son arte— es su funcionamiento metafórico, pero ¿qué aporta la experiencia estética de lo metafórico? La metáfora aporta significado, diría Danto, conocimiento nuevo; la metáfora aporta atribución de la subjetividad del receptor y un grado cero de información o conocimiento, diría Rorty.

Resistiéndonos a posicionarnos en un grado cero de algún tipo de conocimiento que la obra de arte puede, bien contender o bien, ayudar a generar, nos preguntamos si verdaderamente la insinuación, la metáfora, es un vacío de información y con ello de conocimiento. Es decir, cuestionamos que la obra de arte no sea algún tipo de conocimiento.

Al respecto, los enfoques de los estudios tradicionales del sistema lingüístico como reflejo del sistema cognitivo nos invitan a pensar que, tal como razona Rorty, una falta de información no puede transmitir ni comunicar nada y por ende, no puede dar a conocer nada. Por contra, los actuales estudios del sistema lingüístico relacionado con el sistema cognitivo desde un enfoque neurolingüístico vendrían a rechazar la idea de que una insinuación (una metáfora), es decir, una *no información*, no sea necesariamente una falta de comunicación.

La idea que subyace a la afirmación de que una insinuación no implica información o que las metáforas no enuncien más que en su sentido literal, es que la comunicación consiste en la transmisión de una determinada información y por tanto, que no es posible asegurar la interpretación de un contenido informativo específico si no existe comunicación alguna, es decir, información o conocimiento transmitido alguno. En estos casos, existen, efectivamente, supuestos pero no informaciones específicas. Sin embargo, esta idea no es compatible con la rama de la neurolingüística de redes relacionales, especialmente la de perspectiva conectivista como la del modelo de Lamb (2011, en Guio, 2015), para la que la comprensión de la comunicación, exclusivamente como transmisión de una información específica, es inadecuada (Guio, 2015). Esta información sobre las redes relacionales y la vinculación con la experiencia estética pragmatista la conocemos a través de la tesis de Guio (2015) *Del arte a la experiencia estética* en la que su autor trata de demostrar cómo los procesos interpretativos de los objetos que funcionan metafóricamente generan conocimiento en sus receptores sin que necesariamente, haya acuerdo alguno en la transmisión de un mensaje.

El modelo de redes relacionales conectivista de Lamb (2011) descrito por Guio (2015) trata de explicar las estructuras cognitivas que los individuos necesitan para efectuar procesos lingüísticos desde la interacción verbal y la interacción cognitiva en general. Lamb (2011) parte de la acción de incluir a los fenómenos comunicativos dentro de los procesos continuos de construcción de conexiones entre la información lingüística y la información semántica o conceptual, es decir, en relación con el sistema cognitivo. Lamb (2011) observa que este último no puede ser comprendido ni explicado como espejo de sus producciones lingüísticas sino como conexión con estas. Observa además que en esta relación sistema lingüístico-sistema cognitivo, se incluyen muchísimos más aspectos además de la transmisión premeditada e intencional de información, como los de los aspectos contextuales del medio y del sujeto receptor (sistema perceptivo). Desde esta concepción de la comunicación se podría dar cuenta del hecho de que un objeto que funcione metafóricamente no sirve para comunicar y sí, sin embargo, para crear conocimiento.

La tesis de Guio (2015) vincula los procesos de interpretación<sup>134</sup> de objetos metafóricos con la experiencia estética pragmatista, ya no de las obras de arte en exclusiva (cuyo campo como sabemos, no se acaba de definir) sino también de aquellos objetos que llama *estéticos* al funcionar como *símbolos estéticos* (en términos de N. Goodman) definidos como aquellos objetos simbólicos que requieren un proceso de interpretación no regulado distinto al proceso de interpretación de tipo regulado. Desde el concepto de comunicación del modelo de redes relacionales del sistema neurolingüístico de perspectiva conexionista, un estímulo susceptible de una interpretación cuyo proceso sea *creativo no regulado*, sí genera cognición. Un estímulo susceptible de interpretación a través de un *proceso creativo no regulado* se refiere a un

---

<sup>134</sup> Con *interpretación* nos referimos aquí al “proceso por el cual se produce sentido para estímulos considerados (por el intérprete) representativos de algo que no son ellos mismos” (Guio, 2015).

estímulo que no cuenta con un significado convenido, con una referencia a algo conocida, por lo que podemos decir que se trata de un estímulo metafórico o bien que lo usamos o lo percibimos como una metáfora porque desconocemos sus referencias.

En el sistema de redes neuronales existen dos tipos de procesos de generación de conocimiento según su construcción estructural: el guiado y el de generación interna. El primero se produce cuando el mensaje del estímulo percibido es definitorio para la creación de una nueva estructura cognitiva. El segundo proceso no depende de un mensaje incorporado a partir del estímulo, sino de una operación con los nexiones previamente contenidos en el sistema. En el primero, el estímulo aporta las claves de las nuevas conexiones (nuevas estructuras cognitivas y por tanto nuevos significados adoptados en la red) mientras que en el segundo el resultado depende del sistema de red mismo que posee la persona que interpreta el estímulo, siendo un proceso del sistema de redes de tipo autogenerativo.

En el sistema de redes neuronales la generación de conocimiento implica la construcción de nexiones de alto nivel, es decir, de nexiones que alcanzan niveles de significado del sistema cognitivo. Aclaremos antes de seguir, que un nexión es un módulo básico de líneas y nodos que conforma una unidad de significado y los nodos de conexión son ramificaciones o líneas del sistema que reciben y distribuyen activaciones en una doble dirección: hacia arriba, hacia los niveles de significado más complejos, y hacia abajo, hacia las expresiones, donde las más básicas son las de los estímulos físicos conectadas al sistema perceptivo dentro de la red relacional.

Los procesos de construcción de unidades de significado y conocimiento básicos, previos a los señalados se producen de esta manera:

Cada persona al nacer cuenta con una red de relaciones (nodos y nexiones) latente, es decir no activada. Las conexiones activan nexiones a medida que un estímulo externo, por ejemplo, la visión del mar, activa nodos latentes. Esto se comienza a producir a partir de un proceso complejo de preclasificación innato de los rasgos perceptivos del estímulo con conexiones especializadas, latentes y latentes con activación. El sistema perceptivo visual, olfativo, táctil, y/o auditivo estimulará la activación de determinadas conexiones. A medida que se refuerzan estas activaciones, a partir del principio de la abundancia (es decir, a partir de la repetición de situaciones similares, en nuestro caso, las de la visión del mar), las conexiones llegarán a niveles de conexión de umbrales más altos (hacia el sistema cognitivo o conceptual) hasta conseguir que el estímulo alcance y refuerce una unidad de nexiones que haga que la red constituya una estructura conectiva del significado de *mar*. Esto producirá conexiones y nexiones dedicadas y establecidas.

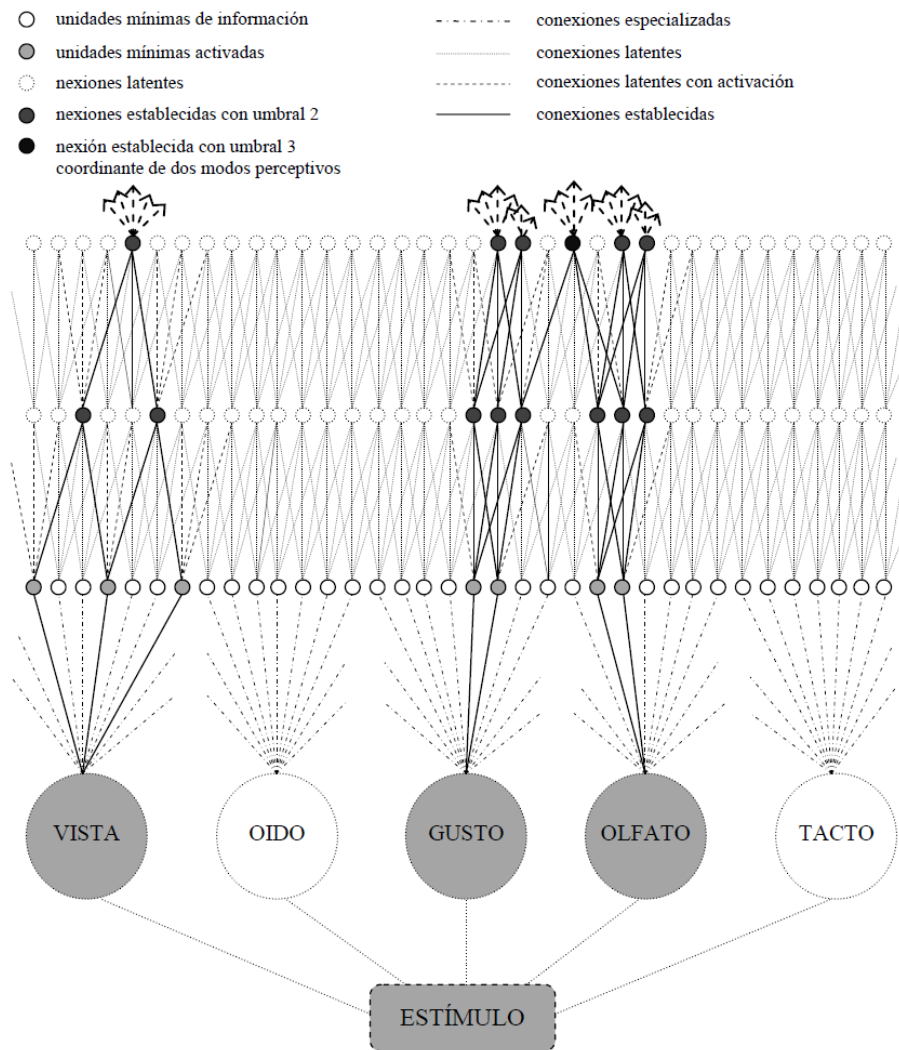
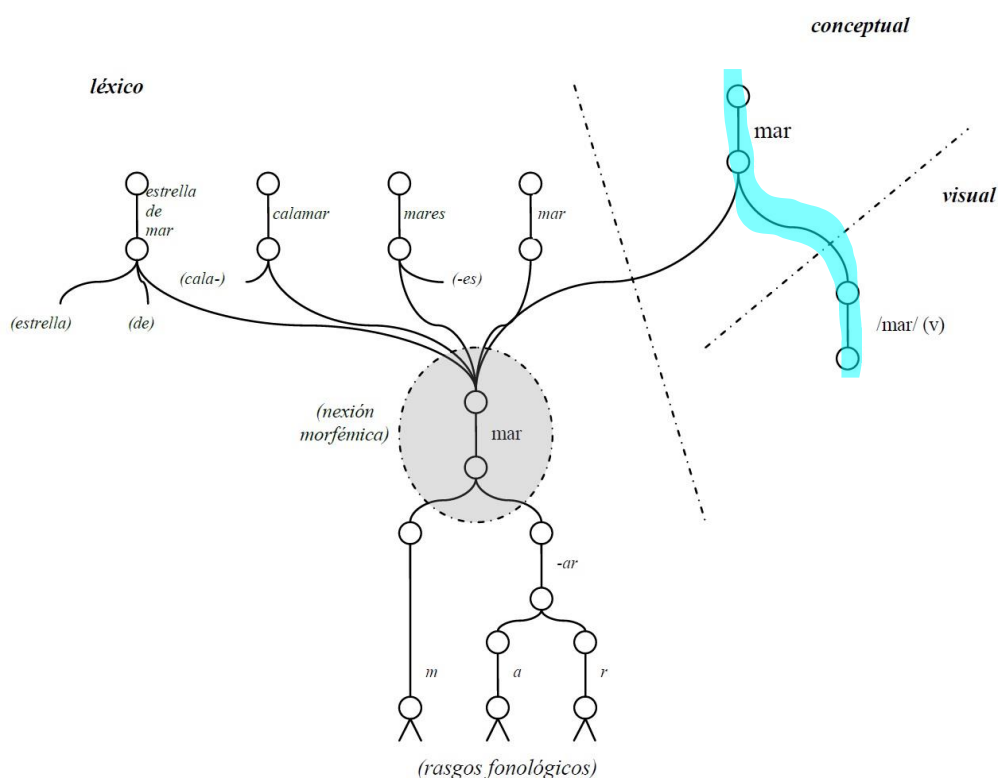


Gráfico de la afectación simplificada del sistema ante un estímulo nuevo a partir de tres modos perceptivos. Ref. Guio, (2015, p. 201).

Las conexiones dedicadas, en un proceso de generación de conocimiento, son las que siguen a las conexiones latentes en un estado inicial del sistema de redes. Las conexiones y nexiones dedicadas son las responsables de estructurar la información de forma distributiva. Las primeras nexiones dedicadas son fruto de la preclasificación del material extramental (rasgos del estímulo a interpretar) por parte de células especializadas innatas del sistema perceptivo de redes relacionales. Estas nexiones dedicadas son capaces de coordinar la información que reciben además de enviar pulsos de activación a estratos superiores. Las conexiones establecidas son nodos que envían pulsos de activación más fuerte e intensa que los pulsos de las latentes y tienen la función de determinar nexiones de significado. Las nexiones establecidas aseguran la





Concepto de *mar* a partir de la relación del sistema cognitivo con el perceptivo. Ref. Guío, 2015. El subrayado azul es nuestro.

información al ser unidades de significado constituido, creadas y reforzadas. El sistema se robustece con conexiones y nexiones establecidas.

Para la formación de las estructuras o unidades de significado es necesario que acabe estableciéndose una nexión de significado. Esta es una nexión de niveles superiores del sistema cognitivo capaz de activar nodos de niveles más bajos. Cuando un nexión de nivel superior de sistema cognitivo consigue vincular con conexiones dedicadas los niveles inferiores que llegan del estímulo, se conforma un conjunto de nexiones que vincula estímulo con significados, significados con estímulo. Así un bebé que, por ejemplo, observe y huela el mar de forma repetida podrá tener registrada una representación del mar en su estructura mental. En este caso concreto, nuestro sujeto tendría una noción de mar sin que necesariamente pueda apalabrar la palabra *mar*, ni pueda nombrarlo, pues su sistema de redes lingüístico no se ha

formado todavía para ello, no ha vivido un proceso de idiomaticidad. Desde el sistema perceptivo se pasa directamente al cognitivo<sup>135</sup>.

Cuando un sujeto se encuentra con estímulos cuyos rasgos físicos no tienen una vinculación natural con lo que representan, como, por ejemplo, la palabra dicha *mar* como conjunto de sonidos que por sí mismos en su fisicidad sonora, no remiten a lo que el mar es, habrá de iniciar un proceso de construcción de significado *creativo no regulado*.

En el ejemplo que se acaba de señalar, el sujeto intérprete del estímulo sonoro (la palabra dicha *mar*) no tiene asignado en su estructura mental un significado para tal estímulo. Cuando así ocurre, el sistema de redes particular del individuo (no hay dos sistemas de redes relacionales iguales) trata de enfocar sus energías hacia dos elementos que condicionan la interpretación: el contexto donde el estímulo viene dado (lugar extramental) y en el fenómeno llamado *priming* (lugar mental) que tiene que ver, por una parte, con las activaciones inmediatamente anteriores y las nexiones más cercanas a estas (pues se mantienen activaciones débiles con nexiones relacionadas) y por la otra, con el estado de ánimo y salud del sujeto reflejado en la red, que tiene efectos sobre el grado de activación en los niveles conceptuales. De esta forma, el sistema tratará de activar nodos y nexiones de umbrales superiores hasta poder alcanzar algún significado. De esta forma el sujeto estaría enmarcado en un proceso de interpretación del estímulo de proceso no guiado creativo si es que pretende dotar de significado al estímulo.

No obstante, antes de desarrollar cómo sería este proceso, exponemos cómo es el proceso de construcción regulado de conocimiento a partir de la base del ejemplo ilustrado ya que en estos procesos de interpretación toca asignar un sentido que va más allá de los rasgos perceptivos y esto tiene que ver con el grado de codificación de tal estímulo a interpretar.

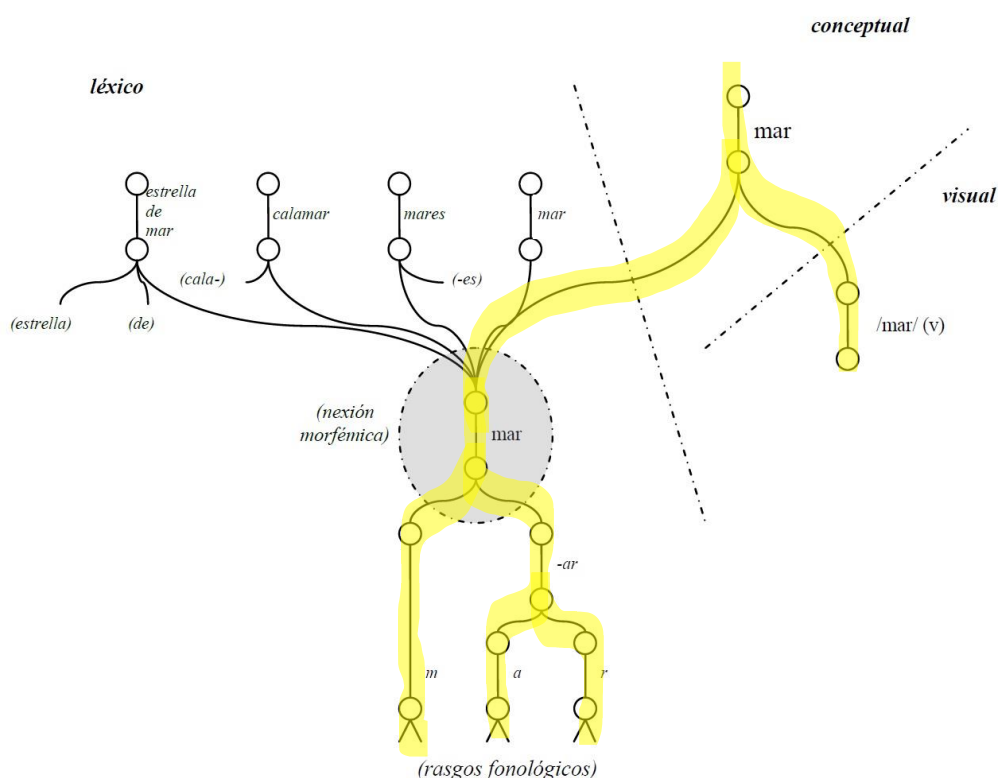
#### PROCESO DE CONSTRUCCIÓN REGULADO DE CONOCIMIENTO

En el caso expuesto, como se ha señalado, el contexto puede surtir de datos que puedan generar nuevas conexiones y finalmente nexiones. Por ejemplo, si al mismo tiempo que se emite la palabra *mar* en el contexto del interprete, alguien señala una fotografía del mar o al mar mismo si se encuentran cerca de él, en ese momento y/o a lo largo de un periodo de tiempo en el que este acto ocurra de forma repetida, el sujeto activará los nodos y nexiones referidos a los sonidos de la palabra *mar*, que a instancias de procesos de aprendizaje ira constituyendo el nexión morféxico *mar* de su sistema lingüístico en su sistema de redes con la nexión de significado ya establecido de *mar*. Esto ocurre porque el sistema de redes, en este caso del sistema de redes lingüístico, determina que la presencia o ausencia de una nexión lexémica de nivel superior está

---

<sup>135</sup> Nos permitimos apuntar aquí a la conexión de este hecho con la idea de comprensión de Shusterman del apartado 5.3.3., que explica que se puede comprender sin interpretar lingüísticamente. En este caso se comprueba que el bebé del ejemplo comprende lo que el mar es sin el desarrollo del aparato lingüístico como para nombrarlo.

en el uso reiterado más que en el grado de idiomatización. Es decir, en este caso no importa que el sujeto no sepa que los sonidos de la palabra *mar* se escriben con una *eme*, una *erre* y una *a*, o que sea el resultado de la conjunción de las sílaba *ma* y la letra *e*. La realidad es que del nivel fonético el sistema de redes pasa al léxico y de este al conceptual para establecer lo que la oralidad de la palabra *mar* significa. De modo que el sistema lingüístico, perceptivo y cognitivo están conectados. El proceso de idiomatización se lleva a cabo con el fortalecimiento de conexiones latentes entre la nexión lexémica en cuestión y la nexión conceptual mencionada.



Concepto de *mar* a partir de la relación del sistema cognitivo con el perceptivo, del lingüístico con el cognitivo y nexión del lexema *mar* del sistema lingüístico. Ref. Guio, 2015. El subrayado es nuestro.

A medida que el sistema se va robusteciendo con nexiones dedicadas y conexiones establecidas el material a asociar también podrá provenir de la activación de nexiones por generación interna. Esto se ilustra de la siguiente manera: cuando una nexión conceptual, en este caso, la nexión lexémica *mar*, está fuertemente establecida, toda la estructura de nexiones conformada se activará aunque el estímulo físico (el mar) que la hizo constituirse, no se encuentre al abasto del intérprete como estímulo físico directo. A este se le activará la nexión completa cuando la palabra se presente directamente como estímulo sin que haga falta el estímulo físico del mar o una foto del mar. Al mismo tiempo cuando el sujeto se baña en el mar, por ejemplo, puede producir la activación de las nexiones propiamente lingüísticas de la palabra *mar*. Estos procesos

de idiomática están conformados por acuerdos, convenciones y normas que adquirimos, tal como muestra el ejemplo, a través de procesos de aprendizaje.

Los procesos de generación de nuevas conexiones conceptuales de constitución estructural guiada ocurren cuando un estímulo, por ejemplo, un texto, es comprendido y aporta información nueva. Estos procesos ocurren a partir de cursos de reforzamiento y creación. En un primer momento, el sujeto opera con el reconocimiento de estímulos percibidos. Así, en el caso de un individuo ya alfabetizado, los procesos interpretativos se describen como *pasivos* pues se fijan por el reconocimiento de estímulo-significado en su sistema lingüístico-cognitivo ya establecido. Cada palabra, frase, cada párrafo, contiene significados ya establecidos por el sujeto intérprete. Pero, en un segundo momento, se pasa de este proceso de reconocimiento a otro generativo de conocimiento, de establecimiento de nuevas conexiones. Esto ocurre cuando el mensaje implica nueva información no conocida que debe ser incorporada en forma de nuevas conexiones. En este caso, será el contexto en el que se encuentra el mensaje (en nuestro ejemplo, el texto anterior cuyo contenido sí era reconocido) el que motive nuevas activaciones para el establecimiento de conexiones dedicadas de niveles superiores capaces de conectar las conexiones ya establecidas con nuevas dotaciones de significado. Aquí el sistema pone en marcha la propiedad de detectar, a partir de las conexiones dedicadas que distribuyen y envían pulsos de activación a niveles superiores, pero también inferiores, rasgos similares en conexiones de niveles inferiores para configurar un compuesto a partir de dichos rasgos en el nivel inmediatamente superior. Con la información que se tiene en el sistema, gracias a las conexiones dedicadas, se consigue crear nuevas conexiones y nuevas conexiones de niveles conceptuales. Esto puede producir una modificación en la estructura de red, modificación que depende del mensaje percibido, y del estado del sistema al momento de la percepción por cuenta del fenómeno priming. La nueva información recibida, es decir, aquella información que no está constituida en las redes puede ser constituida a partir de nuevas activaciones de niveles superiores al poder interpretar el significado gracias al factor contexto. Definitivamente, se trata entonces de un proceso de crecimiento cognitivo a través de estructuras reguladas.

#### PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE CONOCIMIENTO CREATIVO NO REGULADO

Los procesos de constitución de conocimiento creativos no regulados se suscitan cuando acontece una inadaptación con el medio: el estímulo, como en el caso del ejemplo de los sonidos de la palabra *mar*, no tiene una relación común natural, no convenida con su significado atribuido y el sistema no los reconoce dentro de los módulos de información establecidos. Por tanto, el sujeto intérprete que desconozca la guía del significado de la palabra *mar* o bien que inhiba pretendidamente sus significados establecidos convenidos, iniciará un proceso de interpretación que se juega entre los rasgos físicos inherentes al estímulo y los aspectos mentales del sujeto: su propia y particular red neuronal, las últimas frecuencias activadas y los estados de ánimo y salud. Esto ocurre a falta de que el contexto otorgue relaciones establecidas

de significado, constituidas por procesos regulados como el ya expuesto. Si el contexto no provoca relación alguna con significados establecidos, el proceso utilizará los elementos de sus sistemas de redes. Este proceso es realmente creativo ya que el material a asociar además de provenir de las propiedades del estímulo provendrá de la activación de nexiones por generación interna, de modo que la nueva generación cognitiva se realiza por cuenta de la propia red neuronal. Se crearán nuevas estructuras informativas sin arreglo a fenómenos contextuales condicionantes y más allá de las determinaciones de las conexiones establecidas. Una de los movimientos para que este proceso tenga lugar es el de las nexiones dedicadas en dirección a niveles inferiores y luego superiores. Una determinada nexión (K) de nivel superior podrá comenzar a dedicarse a nexiones inferior (A y D) buscando nuevas formas de conexión que producirán nuevos significados. Esta dedicación a las nexiones A y D se realizará en virtud de las propiedades comunes de estas nexiones con K capaces de activarla. La generación de significado ocurrirá cuando el sistema recluta un nodo que es capaz de vincular activaciones producidas por el estímulo con activaciones portadoras de la información que conforma el sentido en virtud, como decimos de elementos comunes (Guio, 2015, p.208). La nueva conexión entre nexiones no se instaurará si la relación no proporciona algún beneficio para la administración de información contenida en el sistema, es decir, solo se establece si permite resolver el problema y asignar un nuevo sentido.

La interpretación del estímulo, al margen de los rasgos del mismo, se realiza, en este proceso, desde elementos de carácter particulares: el sistema de redes concreto del sujeto en particular, las últimas activaciones realizadas, la fuerza e intensidad de estas, así como el tipo de activaciones posibles que se darán en función del cansancio, alegría, sueño, etc. del intérprete. Eso hace que sea imposible concretar significados iguales a otros sujetos intérpretes. El estímulo compondrá una referencia múltiple y compleja para cada interpreta. Cada persona focalizará la atención en distintos aspectos del estímulo y del entorno, produciendo un sentido único y particular. Por otra, en estos casos interpretativos se podrá llegar a soluciones que no afecten a nexiones lingüísticas-conceptuales, lo que implicará que el sentido adquirido no pueda ser claramente expresado en términos lingüísticos<sup>136</sup>.

Para concluir, cabe señalar que los procesos creativos son tan necesarios en la vida como los procesos de significado regulados. Estos últimos almacenan información y fortalecen convenciones e ideas, los primeros son imprescindibles para sobrevivir a los cambios y a periodos de adaptación, vitales, por tanto, para la evolución de la especie.

---

<sup>136</sup> De nuevo esto nos conecta con la idea que tiene Shusterman de comprensión como forma de conocimiento distinta a la de la interpretación que siempre es lingüística.

### 5.5.5. Experiencia estética pragmatista y crecimiento cognitivo

Con todo lo visto, y tratando de dar respuesta al tema de la generación de conocimiento (si lo hubiera), a partir de la insinuación que la metáfora de algunos objetos como los artísticos, estamos de acuerdo con Guio en que el modelo expuesto “(...) no constriñe los procesos comunicativos a la capacidad de codificar o decodificar sobre la base de un sistema de reglas, ni tampoco a la necesidad de reconocer cierta intención informativa” (2015, p.191). No niega tampoco, la existencia de convenciones interpretativas. La diferencia fundamental con la manera de comprender la relación conocimiento, comunicación y lenguaje se halla en la particular configuración estructural de la información en el sistema cognitivo. Desde el sistema de redes relacionales, la interacción lingüística formaría solo una parte de los continuos procesos cognitivos que implican a procesos de formación de nuevas estructuras de la red, por lo que se puede dar fenómenos de una falta de comunicación como trasvase de información (que solo ocurre entre sistema lingüístico y el cognitivo) que sí generarían cognición a partir de creaciones de nexiones conceptuales (en estos casos generadas entre nexiones del sistema perceptivo y el cognitivo).

La vinculación de Guio (2015) de estos procesos de generación de conocimiento del sistema de redes con la experiencia estética pragmatista está en que las obras de arte funcionan como estímulos metafóricos que aun asumiendo la incapacidad de asegurar un grado mínimo de estabilidad referencial —y por tanto, una falta de transmisión de información—, se les presupone y se les atribuye algún sentido. De modo que la experiencia estética de todo objeto de cualidad metafórica es para Guio, la búsqueda de dotación de significado de un objeto que nos plantea un problema de sentido y que finalmente genera conocimiento:

(...) el análisis de la experiencia estética que propone Dewey también permitiría elucidar en qué consiste la significación de la obra de arte y el placer que se asocia a ello. El fenómeno estético se comprende como la interacción de un individuo con una porción del ambiente que demanda una solución interpretativa. Es decir, el conflicto que requiere ser salvado para configurar una experiencia estética se produce ante la falta de significado para un objeto dado. Tal falta puede ser producida porque el objeto carece de significado, vale decir, de contenido representacional, o porque éste se desconoce, o bien porque su significado habitual no resulta satisfactorio por alguna razón. En este contexto, el individuo puede iniciar un proceso de interpretación o reinterpretación que (...) deberá ser no regulado. Es decir, el resultado será la consecuencia de la libre interacción de los elementos perceptibles que proporciona el medio con el material informativo del que dispone el intérprete. Esta solución de sentido al conflicto inicial promoverá el placer atribuido a la experiencia estética (Guio, 2015, p.223).

Ante un estímulo metafórico el sistema neuronal del intérprete buscará dar significado al objeto a partir, primero, del contexto (a partir de un proceso de creación regulada) y si este no le basta buscará significados a partir de los rasgos del objeto y en sus propiedades como sujeto, es decir, de su aparato mental constituido, de sus últimas activaciones y de su estado de ánimo. Si alcanza un resultado satisfactorio quedará resuelto el problema lo que en el sistema neuronal es la generación de un nodo vinculante de nexiones del estímulo y de nexiones del nivel conceptual y con ello nuevas nexiones, nuevas unidades de significado.

Como en toda experiencia estética, en la basada en la dotación de sentido de la obra de arte, el deseo de supervivencia y convivencia equilibrada con la obra (el ambiente, el medio de Dewey) se transforma en crecimiento cuando la búsqueda de readaptación con el medio (nuestra vida, nuestra situación concreta, al encontrarse con la obra) se resuelve satisfactoriamente; satisfacción que es sintetizadora del proceso. La solución lograda siempre será una creación y en esta medida, un incremento, pues el estadio de equilibrio además de resuelto será siempre diferente y nuevo al del estadio de armonía original, por lo que tiene un sentido evolutivo.

Por otra parte, cabe señalar que el tipo de proceso interpretativo creativo de esta dotación de sentido de la obra de arte que a nivel de redes relaciones —tal como hemos visto, no se realizaría necesariamente entre nexiones lingüístico-conceptuales— explicaría la frecuente infabilidad atribuida al arte y a la experiencia estética.

En resumen, lo que aporta la tesis de Guio (2015) es que se puede observar el concepto de la información como algo más amplio a la designación de aquello que se transmite o comunica. Desde la teoría de redes relacionales de perspectiva conexionista cuando un individuo percibe y comprende un objeto metafórico, el sistema cognitivo se modifica, aun cuando el estímulo metafórico no pueda asegurar un grado mínimo de estabilidad referencial.

Con todo, la cuestión de la falta de cognición de la metáfora viva o de la metáfora como insinuación de Davidson que toma el pragmatismo de Rorty, quedaría superada siendo que sí sería una efectiva generación de conocimiento. Por otra, la asunción de que las obras de arte funcionan como metáforas, es decir, a partir de procesos no regulados de dotación de sentido, marcaría una diferencia con la relación con otros objetos que aun siendo sensibles y con capacidad de atribución subjetiva no son metáforas, y o la dotación de sentido que realizan sus receptores se realiza por procesos guiados, procesos de generación de conocimiento regulados. La aportación de unos y otros al sistema neurocognitivo es diferente.

### 5.5.6. Lo subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte contemporánea

Sabemos que la experiencia estética en el sentido pragmatista está vocacionada a un crecimiento, una evolución, un enriquecimiento o “floreamiento” del agente o la comunidad que la vive (Shusterman, 2002, p.59). Para Shusterman el centro de la comprensión del arte está en los beneficios moldeadores de la experiencia estética en la vida de las personas. La crítica al modelo productivista del arte de la filosofía pragmatista y su propuesta restauradora a través de la experiencia estética, inspira la cuestión sobre en qué nos moldea el arte.

Es precisamente la cuestión sobre la aportación de la experiencia estética artística frente a otras experiencias estéticas la que nos ha ayudado a empezar a resolver la cuestión de la tendencia de la *praxis* de la mediación experiencial a la sobreproyección de la subjetividad del receptor y/o del agente mediador sobre las propiedades y contenidos de la obra.

Para ello hemos acudido al pensamiento de fondo que sostiene afirmaciones en torno al valor de la obra de arte por su capacidad de vinculación a la subjetividad de las personas. Afirmación, intuimos, matizable, cuando se trata de valorar los fines del arte y también los de su mediación y educación, es decir, cuando se trata de observar el beneficio, el tipo de crecimiento, que la experiencia estética artística supone frente a experiencias estéticas animadas por otro tipo de objetos. Si los objetos comunes también tienen capacidad de vincularse con nuestra subjetividad, algún beneficio diferente ha de haber en la experiencia estética con la obra de arte que quede al margen de esta capacidad de subjetivación, como para seguir apostando con argumentos y capacidad crítica, por la mediación y enseñanza de las obras de arte.

Al igual que Agirre en 2005 en sus *Bases para una revisión de la educación artística pragmatista*, compensa el riesgo subjetivista del pragmatismo de finales de los años ochenta y principios de los noventa con la filosofía analítica<sup>137</sup>, hemos debido acudir aquí, al pensamiento analítico de Danto y a su concepto del arte como metáfora, para contrastarlo con el pensamiento de fondo del pragmatismo de Rorty que toma a su vez de D. Davidson. Esto nos ha llevado a un aparente callejón sin salida entre el cognitivismo de la obra de arte de Danto que resultaba limitar la creatividad interpretativa del sujeto, por lo que acaba desatendiendo a su papel en el hecho artístico (algo característico de la extendida tradición productivista de la filosofía del arte) y el

---

<sup>137</sup> En *Teorías y prácticas de la educación artística*, ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética, Agirre, tras explicar el método de las lecturas inspiradas de Rorty, da un giro hacia la mirada analítica del arte para hacer constar como esta “ha enriquecido” la percepción de la artes al recordarnos que “las obras de arte además de enseñarnos algo sobre nosotros mismos, también nos enseña algo sobre el arte” y continua explicando como al apetito poético hay que conjugarlo, con el análisis, la interpretación y la sobreinterpretación o la deconstrucción (con estas últimas se refiere a algún método que “aguijonee nuestra imaginación y nos lleve a descubrir cosas nuevas en los textos” (Agirre, 2005, p.334. Nótese que con “algo” y “descubrir cosas nuevas en los textos” se está admitiendo la necesidad de una mirada representativa del arte que el pragmatismo de Rorty pensamos, no admitiría).



anticognitivismo de Rorty con una ilimitada creatividad interpretativa del sujeto que, si bien revaloriza su papel dentro del hecho artístico, implica una infravaloración de la obra de arte y por ende, un descansar el criterio de lo que es arte o no es en todo sujeto particular, lo que hace que todo objeto o acción pueda ser considerada obra de arte mientras alguien así lo designe. Una respuesta a este —solo aparente— callejón sin salida, lo encontramos en la comprensión de la experiencia estética artística como dotación de sentido a estímulos que provocan procesos interpretativos creativos no regulados según la tesis de Guio. Esta vincula los presupuestos de la teoría del sistema neurolingüístico y cognitivo de redes de relacionales con los de la estética pragmatista de Dewey y nos sirve para dar respuesta al tema de la generación de cognición en los procesos interpretativos metafóricos y por tanto, ofrece una respuesta, esta vez de tipo pragmatista, al problema del riesgo del desequilibrio entre sujeto y objeto-subjetivizado (la obra de arte) de la mediación experiencial.

Si bien estamos de acuerdo con la idea de Shusterman de que la definición más afortunada de la teoría del arte que puede distinguir los objetos artísticos de los que no lo son, es la del arte como significado de Danto que, sin embargo, erra por coberturista y productivista, la idea de una dilución de lo artístico en lo estético del pragmatismo no queda tampoco resuelta por cuanto no confiere un valor específico a la experiencia con las obras de arte del resto de objetos. Si bien valoriza las experiencias del arte popular, y por tanto profundiza en la idea de que el arte es más amplio que el Arte, no confiere un lugar a aquellos objetos, acciones o prácticas de la vida cotidiana que probablemente no podamos llamar arte (ni popular, ni culto) y tienen la capacidad de atraer la subjetividad de sus receptores. Aclaramos que decimos “que no podamos llamar arte” desde un punto de vista empírico: desde la experiencia práctica intuimos y comprendemos que un concierto de música rock de alta calidad compositiva y de contenido, no provoca tantos ni los mismos beneficios intrínsecos que la experiencia estética de, por ejemplo, una lata de cerveza comercial de alta calidad en su diseño.

Sin embargo, lo que sí que podemos explicar es que existen materializaciones de *cúmulos de subjetividad*, entre las que se encuentran las obras de arte, que requieren de un proceso interpretativo particular por cuanto su sentido no viene dado por reglas convencionales conocidas, por lo que funcionan metafóricamente, es decir, como insinuaciones o supuestos y no como mensajes transmitibles. Y esto hace que se pueda distinguir un tipo de objetos de otros en cuanto a niveles de cualidad metafórica. Así por ejemplo, las obras de arte contemporáneo y más en concreto las que se configuran desde un desarrollo amplio de su dimensión conceptual, buscan más intencionadamente la no regularización referencial,

El asunto entonces está en que un proceso de interpretación de estímulo metafórico implica un beneficio cognitivo, ya no tanto porque el estímulo —que en nuestro caso es la obra de arte— *porte* un significado a desvelar, sino porque durante el proceso de interpretación se *generan* y se *atribuyen* significados y sentidos satisfactorios por parte del sujeto que interpreta. La teoría

neurolingüística de redes relacionales vinculada a la experiencia estética de la obra de arte, da cuenta de que esto se juega entre las cualidades físicas del estímulo, el contexto en el que se presenta, y las particularidades del receptor, más en concreto, las del sistema mental del sujeto constituido hasta el momento a partir de sus cualidades innatas, los procesos motivados por sus experiencias vitales, su bagaje cultural así como de sus últimas experiencias (sus últimas activaciones mentales) y su estado de ánimo y salud. En resumen, el sentido de la obra se juega en la contingencia entre los rasgos físicos de la misma, el contexto en el que obra y receptor se hallan y los significados convenidos a partir de este contexto (cuando existan o se conozcan), y las características del sujeto particular intérprete.

Finalmente, por una parte, decimos de nuevo, que los objetos, acciones y prácticas susceptibles de requerir un proceso de dotación de sentido creativo, por cuando son estímulos no regulados con significados no convenidos, ayudan a generar cognición, pensamientos y significado, y por otra, añadimos que, puesto que esto ocurre en la subjetividad y contingencia particular por cuanto el receptor involucra sus vivencias, deseos, emociones, conocimientos, inteligencia y sus últimas experiencias, tal conocimiento generado tiene una cualidad específica: la subjetiva.

Quizá valdría decir que la experiencia estética de la obra de arte procura un crecimiento que no es tanto en “generación de subjetividad” o “de identidad” (Arriaga y Agirre, 2010) sin más adjetivación, como lo es en conocimiento del *tipo subjetivo* que detonan las metáforas, o del conocimiento del tipo del que las obras de arte están hechas. Se trata de un tipo de conocimiento que, tal como se señaló, es difícil de apalabrar, de explicar verbalmente, o es aquel, como diría Shusterman, que es comprensión y no necesariamente interpretación o conocimiento lingüístico, verbalizable, por cuanto en el sistema neuronal puede generarse entre el sistema perceptivo y el cognitivo sin pasar por el lingüístico. Este tipo de conocimiento, aunque implique a la generación de identidad, es distinto a un conocimiento del sujeto sobre sí mismo y/o de los demás, de tipo psicológico.

La idea del crecimiento como cognición de la experiencia estética pragmatista de la obra de arte contemporánea como dotación de sentido desde el punto de vista de las redes neuronales, y la idea de crecimiento como identificación contingente de la experiencia estética pragmatista como oportunidad para la generación identitaria, nos parecen complementarias. Pensamos que será necesario implicarse en una experiencia de dotación de sentido cuando la obra, en su aparente *sinsentido*, lo requiera, y si este es generado satisfactoriamente, y al verse la subjetividad del receptor implicada, ocurrirá en este algún tipo de identificación con la obra, que le hará cuestionarse aspectos de su forma de vivir, de su forma de ser.

Como todo objeto es susceptible de ser interpretado como estímulo no regulado a reglas de codificación, habríamos de tender a pensar que todo proceso exitoso de interpretación creativa no regulado genera cognición, venga por parte de un estímulo artístico o no artístico. Por otra,

y partiendo de la idea de la cualidad estética de Danto de todos los objetos (artísticos y no artísticos), podemos afirmar que todos ellos tienen la capacidad de engarzar con nuestra subjetividad de algún modo, aspecto que para los conceptualizadores de la mediación experiencial podía bastar para, al relacionarnos con ellos, tener experiencia estética, por lo que habría que pensar que estos objetos tienen la posibilidad de generar un incremento en nuestra identidad. A partir de estas premisas y a partir también de la experiencia empírica con objetos e imágenes no nos vemos con los argumentos suficientes como para saber si crecemos o decrecemos identitariamente con unos y otros objetos, sobre qué aspectos lo hacemos y de qué maneras. Lo que podemos señalar es que aun cuando los objetos en general tienen la capacidad de afectar e impactar en la forma de ser, pensar o juzgar, solo algunos de ellos, y no necesariamente los que más impacto sensual producen, han sido creados a partir de la cualidad de requerir una dotación de sentido que interpele a nuestra *actitud estética*, entendida esta como la intención de involucrarnos en procesos de interpretación creativa no regulados. Algunos de estos objetos, creados para funcionar de esta forma, son las obras de arte. En el proceso de dotación de sentido de la obra el sistema neuronal del sujeto, el hasta ese momento establecido y el de activación contingente, que es el fruto del condensado de nuestras experiencias, queda implicado y un incremento cognitivo puede tener lugar. Solo podemos señalar que la obra de arte (aunque no solo ella, pero tampoco, todos los objetos creados) aporta potencialmente un incremento que aquí pasamos a denominar *subjetivo-cognitivo*. Dicho de otra manera, una forma de incremento *subjetivo-cognitivo* en nuestra vida es a partir de la relación con las obras de arte y de su experiencia estética. A partir de esta idea del incremento *subjetivo-cognitivo* de la experiencia estética de la obra de arte, podemos decir que el fin de la mediación del arte es el de ayudar a generar *subjetividad-cognitiva*.

En cuanto a la cuestión básica sobre la búsqueda de equilibrio entre la proyección del sujeto y la atención a las propiedades y contenidos de la obra de arte en la mediación experiencial, se ha de advertir que una buena implicación de nuestra subjetividad o actitud proyectiva tanto de la propia mediadora o mediador como de la incitación a esta actitud proyectiva a los participantes no basta. Los rasgos de la obra han de ser considerados y ver a donde nos llevan, así como el contexto y sus significados convenidos si los hubiera, por tanto, cabe estudiar el contexto histórico, el del artista, el temático, etc...del que emerge la obra. Se trata entonces entrenar y predisponer aquella capacidad de pretender dotar de sentido verdaderamente satisfactorio a algo que no lo tiene a partir la implicación experiencial.

Con todo, pensamos que la mediación experiencial ha de buscar estrategias para mantener este equilibrio durante todo el proceso de mediación, que procuren, por una parte, poner a la luz los gustos, deseos, experiencias y conocimientos del participante, por otra, ofrecer informaciones pertinentes y en vinculación a lo compartido sobre la obra, referencias necesarias a la historia y/o el mundo del arte de la obra o, en términos pragmatistas, referencias a la descripción subjetiva anterior que da cuenta la redesccripción que es la obra. Estos últimos aspectos

formarían parte del contexto entre la obra y el receptor, y pueden servir de guía para la adquisición de nuevos conocimientos de procesos de interpelación regulados. A partir de este material generado, mezcla entre una parte, la obra, y otra, el participante, se apostaría por seguir dotando de sentido a la obra a partir de cuantas cuestiones provoque y para esto habrá que animar la actitud del participante para el adentramiento a un proceso creativo de interpretación. Habrá, por tanto, que interpelar a los participantes a la atención a las cualidades físicas de la obra, a la imaginación y capacidad reflexiva y conectiva de estos, así como a sus experiencias y temas recurrentes, y a la generación de un estado de ánimo, de curiosidad e interés. Finalmente, con todo esto, habrá de tratar de esperar a ver qué conexiones originales, por particulares y contingentes, establecen estos participantes.

En busca de estas posibles estrategias de la mediación experiencial para el equilibrio relacional entre sujeto-obra de arte, pensamos que se echa en falta un vínculo entre la obra de arte como producto y el sujeto receptor, que ayude a ajustar la relación entre uno y otro y pueda darse realmente el cruce entre experiencias, la experiencia estética. Si el proceso de dotación de sentido se juega, en última instancia, más allá de los aspectos regulados entre los rasgos físicos de la obra de arte y las particularidades de cada sujeto receptor, ¿qué puede servirnos de guía en la práctica de la mediación para un equilibrio entre unos y las otras?, ¿qué vínculo ocurre entre estos?

Para resolver estas preguntas nos interesará acudir al análisis de las cualidades sensibles de Danto, por cuando tiene que ver con aquello que hace posible que nos sintamos afectados, engarzados, por los objetos. Nos interesará profundizar en el tipo de metáfora que es el arte para Danto, no verbal, corporeizada.

## **5.6. La aportación del vínculo sentipensante para la mediación experiencial**

### **5.6.1. La dicotomía *semántica* versus *sensibilidad* de la filosofía de Danto en consideración crítica**

Pensamos que en la práctica de la mediación experiencial se echa en falta un vínculo entre la obra de arte como producto y el sujeto receptor que ayude a ajustar la relación entre uno y otro. Se ha visto como la filosofía pragmatista no distingue con claridad entre experiencia estética de objeto estético y de la obra de arte y, por consiguiente, la educación de base pragmatista encuentra valor en los objetos artísticos y no artísticos por cuanto son capaces de implicar a la subjetividad. Tal como vimos en el ejemplo de la chica de la tienda con el sombrero, las personas

tenemos capacidad de proyectar nuestra subjetividad y conocimiento en los objetos al mismo tiempo que estos tienen cualidades propias que atraen a esta subjetividad, funcionando como avatares o formas animadas con las que convivimos (Mitchell, 2017).

Al respecto de la pluralidad estética de los objetos, Dewey explica que como propiedad de la obra de arte, esta "marca tendencias" hacia las que la experiencia, con el producto en cuestión, se dirige como para hacer del arte una "acción", una "actividad" o un "movimiento en esta o aquella dirección":

(...) si términos tales como pintoresco, sublime, poético, feo, trágico, se consideran como tendencias orientativas, entonces como son adjetivos semejantes a los términos de bonito, dulce, convincente; volvemos al hecho de que el arte es la cualidad de una actividad, y como modo de actividad se caracteriza por el movimiento en esta o aquella dirección. Estos movimientos pueden definirse de manera tal que nuestra relación con la actividad en cuestión se haga más inteligente (Dewey, 2008, p. 252).

Cabe señalar aquí que esta cualidad estética de Dewey como dirección y acción se parece mucho a la *dimensión pragmática* de Danto de los objetos artísticos y estéticos que sirve como canal modulador de la dirección del sentir, y con este del pensamiento, del receptor hacia los significados de estos objetos y hacia las metáforas que las obras de arte son, según la filosofía de este autor.

Pero esta, la filosofía de Danto como se ha visto en el marco teórico de este bloque, llega a profundizar más analíticamente que la filosofía pragmatista, en el papel de lo estético como propiedad de los productos del arte, así como del resto de los objetos y prácticas de la vida, que interpelan de distintos modos a la subjetividad del receptor. A diferencia de las filosofías analíticas del arte (más americanas que europeas) de tendencia descorporeizadora, aestetizadora y conceptualizadora del discurso del arte como significado, la de Danto repara en que de lo que trata el arte es de un significado no verbal, de una *idea estética*.

La filosofía del arte como metáfora no verbal da buena cuenta de que las obras de arte, como el resto de objetos, comparten una cualidad estética, sensible, que además de plural en sus formas de presentársenos, no son mero añadido a las formas, sino que sirven a la significación y a la atribución simbólica y al juicio ético, por lo que difícilmente son separables del pensamiento, la reflexión y de los contenidos culturales.

Es cierto que aun a pesar de que Danto ahondara en la función y configuración de estas cualidades, su filosofía sigue siendo una *filosofía del significado*, por cuando reconoce como arte al significado metafórico de la obra del arte, y no tanto a la forma en la que este significado viene dado, en concreto, a esa *no verbalidad*, a esa corporeización con la que adjetiva a la obra de arte

cuando la define como significado *encarnado*. Definitivamente, Danto separa la dimensión semántica de la pragmática-sensitiva para priorizar la primera, la metáfora en sí, y no su cualidad, como elemento estructural de la definición del arte.

La filosofía pragmatista rechazaría esta exclusión de la dimensión de lo estético como cualidad del arte como reduccionista al dejar la dimensión del espectador, su subjetividad y la relación contingente con la obra, a un lado. Por esto, y dada la profundidad del estudio dedicado por Danto al conocimiento de estas cualidades estéticas y a la *estética eidética* del arte, a través de la que parece distinguir unos objetos estéticos comunes de otros iguales en fisicidad pero que, sin embargo, acabarían tomando el estatus de obras de arte, pensamos que es importante realizar algunas consideraciones críticas a su no superación de la dicotomía sensibilidad-semántica de la obra de arte. Apoyados en las críticas de Gilmore (2005) y Carrasco (2013), estas consideraciones críticas son sobre:

- La posibilidad de la cota cero de lo sensible en las obras de arte del arte conceptual estético.
- La *idea estética* como contribución y no como constitución del significado metafórico que la obra de arte es.
- El rechazo de la retórica y por ende de lo estético.

### **Consideración crítica sobre la posibilidad de la cota cero de lo sensible en las obras de arte**

En el marco teórico que explica el pensamiento de Danto en torno a la dimensión sensitiva del arte, se ha visto como la posible belleza del urinario que forma parte de la obra *Fuente*, es descartada como belleza constitutiva de la obra, lo que le vale al filósofo como argumento más para señalar que tal obra es estética, es decir, que no tiene rastro alguno de algún tipo de cualidad sensible. Sin embargo, y de acuerdo con Carrasco (2013), observamos como Danto reconoce que “los readymades no son simples objetos encontrados de producción industrial; son objetos modulados para provocar una actitud de indiferencia estética” (Danto, 2005, p.54) y explica también que la “insipidez estética” constituyó “una cualidad estética, interna al significado de los readymades” (Danto, 2005, p.55). Reconoce, por tanto, que esta forma en la que el arte se presenta provoca una sensación de frialdad, sosería, nadería o vacío. Por tanto, es lícita la siguiente pregunta: ¿no nos modula esta *insipidez* hacia una clave sentiente desde la que seguir, como diría Danto, discerniendo la obra tal como tienen por finalizada que define como *cualidades pragmáticas*? Así visto, la *aestética* misma, es una forma de sensibilidad y es también una postura: el intento de su negación.

Por otra parte, nos consta que Duchamp tuvo en cuenta las cualidades estéticas de los objetos que exhibía. Sabemos a través de los mails que el artista envió a su hermana entre 1915-1924

que no le resultaba fácil encontrar objetos comunes que no estuvieran ya de por sí impregnados de una estética “bella o fea” (Danto, 2005, p.145). Cuando Duchamp elabora *Portabotellas*, menciona el hecho de haber comprado el secador en un bazar “como una escultura ya hecha” (Guio, 2015, p.222) y que elige el secador de botellas porque le interesaba “su simetría, su circularidad, y el juego de palabras que se producía entre el nombre popular con el que se designaba al objeto: *égouttoir* (escurridor) y su homófono, *égoûtoir* (sin gusto)” (Petruschansky, citado por Guio, 2015, p.222). Por otra y en ocasión a la visita del Salón de la Locomoción Aérea de 1912, Duchamp sentencia e interroga a su amigo escultor Constantin Brancusi: “la pintura está acabada. ¿Quién puede hacer algo mejor que esta hélice? Dime, ¿puedes tu hacer algo así?” (Guio, 2015, p.222). Estas anécdotas muestran que Duchamp había valorado cualidades del objeto que excedían su función práctica sin que éste fuera, hasta ese momento, una obra de arte. Lo había reinterpretado como tal y las cualidades estéticas que él experimentaba fueron consideradas como para presentar estos objetos como obras, aunque fuera con la intención de provocar un sentimiento contrario como el de la sosería.

Por último, sabemos que el urinario descontextualizado de su uso común, es decir, de su lugar habitual, ubicado y recontextualizado en una sala de exposiciones, adquiere significados que el urinario como objeto industrial de idéntico diseño, no tiene. El urinario en *Fuente* no está apoyado en una pared como en los baños sino en una peana (como ocurre con las obras de arte) y no está en posición orgánica para desarrollar la función para la que fue fabricado, sino que está en sentido invertido. Finalmente, se llama *f fuente*, lo que hace alusión a aquellas grandes esculturas de gran monumentalidad que se sitúan en las plazas desde el Renacimiento y hoy también en rotondas. El nombre también puede hacer referencia al acto mismo de orinar, lo que desde nuestro universo simbólico no tiene nada de monumental. Pensamos con Carrasco (2013) que estas cualidades descritas son cualidades estéticas que en su conjunto inspiran insipidez u ordinariéz, algo que “es difícil de describir pero bastante fácil de reconocer” como propio de los readymades, según opinión de Danto (2005, p.15).

Desde este punto de vista podemos afirmar que existe cualidades estéticas en los readymades, también en los pretendidamente estéticos, que forma parte si no constitutiva, como poco, contributiva a los significados de la obra, por lo que ningún ready-made puede mostrarse desde una cota cero de lo sensible eidético.

### ***Consideración crítica al rechazo de la estética eidética del arte***

En un apartado del marco teórico de la filosofía de Danto, hemos expresado la confusión del uso de su *idea estética* para definir, bien toda forma u objeto estético incluyendo los no artísticos, o bien solo los artísticos, por cuanto la *idea estética* tendría que tener relación con el pensamiento metafórico que la obra es según el filósofo.

Algo aclarador al respecto es la discriminación que realiza el autor de unas cualidades estéticas internas de otras externas de las obras de arte y la atribución de “cualidad eidética” cuando se trata de las internas, por lo que entendemos que la idea de *estética eidética* es para las metáforas que las obras de arte son y no tanto para describir los objetos comunes cuya estética, como hemos visto, siempre significa y simboliza *algo*. Finalmente, y por otra parte, tenemos claro que los moduladores pragmáticos internos a la metáfora que la obra de arte *contribuyen* a esta, pero uniendo ambas ideas cabría preguntarnos ¿por qué “contribuyen” y no “constituyen” a la metáfora corporiza que son?

Como se ha señalado, el concepto de *idea estética* es una forma de corporeización de las ideas. *Significado encarnado* e *idea estética* aluden, por una parte, al significado de una obra dada, que en el caso de la obra de arte según Danto, es una metáfora o alegoría; y por otra, al modo en que ese significado se corporeiza en el objeto material que lo transporta (Carrasco, 2013, p.93). Por todo, entendemos, una vez más, que la función moduladora de las cualidades estéticas colabora en la constitución de la metáfora del significado de la obra de arte.

Al respecto, y con Carrasco (2013) y Gilmore (2005), nos preguntamos cómo la adopción de la *idea estética* como concepto que explica esta realidad de lo sensible no pareció ser suficiente para Danto como para aceptar el aspecto pragmático al mismo nivel, o directamente vinculado inseparablemente, al semántico.

La respuesta según Carrasco (2013) está en una contradicción entre las características que Danto otorga a sus cualidades pragmáticas y la concepción de *idea estética*. El filósofo toma de la semiótica de Frege el concepto de “coloración” que explica una función pragmática de los aspectos simbólicos. Para Frege el color es una clave, un tono afectivo que genera el autor de la construcción de un símbolo y que implica y compromete al receptor. El color en Frege no cambia el significado del símbolo, ni en cuanto a la referencia, ni en cuanto al sentido, aunque hace manifiesta una preferencia en el uso precisamente de ese signo en lugar de otro (Carrasco, 2013). En este sentido y según Carrasco, Danto hace uso de este concepto para definir su dimensión sensitivo-pragmática, es decir, para enfatizar el componente afectivo modulador de lo estético, la intencionalidad del autor y su interpelación a la actitud del intérprete que, sin embargo, serían independientes al significado y solo lo matizarían. En este caso las cualidades estéticas no serían constitutivos de las obras. Pero cuando Danto discrimina unas cualidades estéticas internas de otras externas de las obras de arte y el caso de las *internas* las define como *cualidades eidéticas*, esta desvinculación constitutiva de lo afectivo como solo matización o “coloración” al significado del símbolo, se desvanece. De acuerdo con Carrasco (2013):

El propio Danto, con su diferenciación entre belleza interna y externa, habría dado cabida a la relevancia de las cualidades estéticas en la constitución del significado de las obras y por consiguiente de las obras mismas, en un sentido que rebasa la



externalidad semántica implícita en el uso del término fregeano de “color”. Si la belleza (o cualquier cualidad estética)<sup>138</sup> es externa a la obra, es insignificante y, si es interna, entonces contribuye a su significado (Carrasco, 2013, p.91).

Como refuerzo de esta argumentación sobre la comprensión de la cualidad interna como constitutiva del significado diremos que Danto llega a corregir a los autores de sus críticas cuando observa que entienden que la obra de arte es la mera conjunción o “asociación” entre el significado y el objeto: “El filósofo explica que esa relación sugiere una manera demasiado débil y externa de ver la relación entre ambas cosas e insiste en que el hecho de que la obra de arte esté “materialmente *encarnada* forma parte de su definición filosófica” (Carrasco citando a Gilmore, 2013, p.92-93). Esto significa que la “encarnación” exige comprender la obra de forma análoga a la relación que existe entre el cuerpo y la mente (o tradicionalmente, el alma, si se quiere ver así): “Una relación donde los cambios en el cuerpo se relacionan causalmente con sus correspondientes estados mentales o anímicos. Una relación interna, no accidental, de interdependencia, más fuerte pues que el término “asociación”” (Carrasco, 2013, p.56).

#### ***Consideración crítica al rechazo de la retórica por su capacidad moduladora***

Cuando Danto define el aspecto pragmático y la función de las cualidades estéticas explica que este trata de ofrecer o marcar “un punto de vista” hacia el contenido de la obra, función “que en otro tiempo se llamó retórica” (Danto, 2005, p.18). Más adelante advierte del “peligro” de la efectividad del “poder de la retórica”, de las cualidades que disponen al espectador a adoptar determinadas actitudes frente a determinados contenidos (Danto, 2005, p.38). Para Danto la retórica persigue la “modificación de la actitud y la creencia y eso nunca es inocente, y es real, porque las mentes lo son” (Danto, 2003, citado por Carrasco, 2013, p.21). La retórica entonces exige del receptor una atenta mirada crítica que identifique qué propiedades del objeto pertenecen a la obra y cómo se relacionan con su significado. Danto dota de sentido negativo a la retórica y rechaza las cualidades estéticas en esta su función. Sin embargo, estamos de acuerdo con Carrasco con que el hecho de que las propiedades estéticas puedan resultar peligrosas no resta relevancia en la construcción del significado de la obra (Carrasco, 2013, p.85) y por tanto no justificaría la eliminación de las cualidades pragmáticas de la definición del arte. La retórica es una forma admisible de uso de los desarrollos estéticos independientemente se realice más o menos éticamente, más o menos “falsificadamente”, artificiosa, efectista o perversamente, por lo que el rechazo a nivel ético de Danto no habría de venir a significar que

---

<sup>138</sup> El contenido entre corchete es nuestro.



La obra site specific *Hasta la cota de afición* (2019) de Patricia Gómez y María Jesús González en la sala 6 del IVAM permitía conocer el interior de las paredes de la sala que dejando visible la historia de 40 años la misma. La obra fue presentada al alumnado de Didáctica artística de Grado de Educación de Florida Universitaria como un ejemplo de arte conceptual argumentando que la idea, la historia de la pared, era la base que fundamentaba la obra, mientras que el aspecto de la misma pasaba a un segundo plano. Sin embargo, la cuestión realizada por una alumna de si la obra de arte existiría, es decir, si la intervención en las paredes hubiera tenido lugar, si lo que las artistas hubieran encontrado en las capas interiores de las mismas hubieran sido planos de color marrones y negros sin armonías de color alguna, ponía en tela de juicio esta afirmación.

la retórica deje de tener la función que tiene y deje de participar en la construcción de los significados y sentidos estéticos de las obras.

### 5.6.2. Lo sentipensante de los objetos y obras de arte

La imposibilidad de la cota cero de lo sensible en las obras de arte, la contradicción entre el descarte de la idea estética del arte y el tipo de metáfora que el arte es, la corporeizada, y la insostenibilidad del rechazo de la retórica y la estética del arte por razones éticas, dejan claro que la dicotomía sensibilidad-semántica no fue superada de forma explícita por la filosofía analítica de Danto.

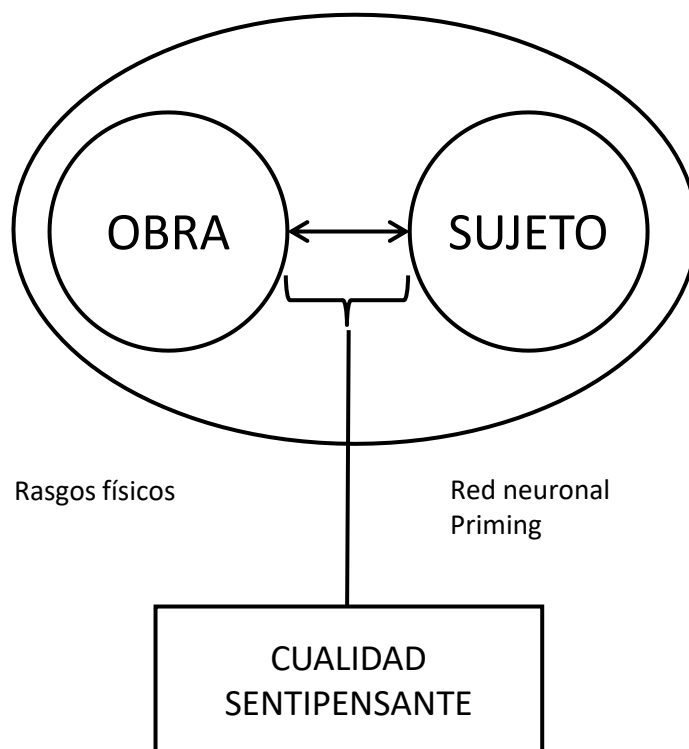
Esta no asunción definitiva, solo implícita, de las cualidades sensibles como portadoras de significado por Danto, se explicaría por la misma coyuntura teórica y artística crítica antiformalista, antirretiniana y posthistoricista que el filósofo generó y desde la que se posicionó; coyuntura que no le permitiría la asimilación de todo lo que su propia filosofía aportaba. En *El abuso de la belleza* Danto explicita que su filosofía venía motivada por el “esfuerzo por romper con la estética de la forma a lo Kant-Greenberg y en su lugar desarrollar una estética del significado” (Danto, citado por Carrasco, 2013, p.81). La filosofía de Danto vendría a dar respuesta a esa cercanía del arte con el *solo* idea, el *solo* pensamiento, con el arte llamado conceptual, que habría de permanecer separado de la estética como cualidad. En torno a la década de los años sesenta, contexto clave desde el que Danto observa el arte y busca su definición, esta estética se enmarcaba en las disciplinas de las artes visuales, más especialmente

en la disciplina pictórica que pregonaba los propósitos retinianos del arte y con estos el megarrelato historicista del arte abstracto de Greenberg, que a la par, para artistas de otras disciplinas emergentes, parecía quedar obsoleto. De acuerdo con Carrasco (2013), desde este contexto se puede apreciar y comprender que Danto confunda el concepto de estética y las cualidades sensibles con lo puramente sensorial y visual destinada al deleite y al gusto del formalismo de Greenberg formulado desde la teoría de la desinteresada estética del gusto de la Tercera crítica de Kant. Tal como expresa la misma autora: “El postmodernismo antiestético adoptó una posición contra los valores estéticos similar a la de la vanguardia intratable y puso su fe en el poder transformador del arte a través de una revolución estética. La crítica política a la sociedad burguesa se hizo bajo la guisa de una crítica a los valores estéticos con los que asociaban a esa sociedad” (Carrasco, 2013, p.83). El empeño de Danto (2005) estaba en motivar a la *desintoxicación de la belleza* en el arte y en la filosofía contemporánea y considerando que su resolución final fue que la belleza quedaba definitivamente excluida de la definición del arte, la idea de una estética puramente sensitiva, visual y placentera resultaba estrechamente vinculada, identificada y confundida por la definición de estética como cualidad de lo bello.

Las consideraciones expuestas abren el camino a una conjunción de las dimensiones de lo estético y lo semántico, de lo sentiente y pensante, para ser valoradas por igual en los objetos comunes y sobre todo, en aquellos que se presentan como metáforas corporeizadas, las obras de arte. A partir de estas consideraciones nos permitimos pensar lo *estético eidético*, es decir, a la no verbalidad, o corporeización de la metáfora del arte al mismo nivel contributivo de lo que para Danto es el significado, su constitución semántica. Pero, además, más allá de la nivelación, pensamos que lo que la filosofía de Danto inspira de forma implícita es la comprensión de una realidad sentipensante de la obra de arte que verdaderamente da cuenta de los términos *estética eidética* y *significado encarnado*, o *no verbal*, en donde *encarnado* o *no verbal*, no son adjetivos sino sustantivos. Visto así, la obra de arte habría de entenderse como aquello sentipensante que presenta todo objeto por cuanto es estético (tiene una forma y un cuerpo) y siempre representa algo (significa) pero que en algunos objetos (entre estos, las obras de arte) se muestra como un aparente sin sentido, como una metáfora-sensible.

Desde esta perspectiva la relación entre estética y arte se vuelve más estrecha, más parecida a la de la filosofía pragmatista que a la del pensamiento de Danto sin las consideraciones críticas. Como se ha señalado en el marco teórico Danto se encuentra entre los primeros filósofos del arte que, junto con los conceptualizadores de los incipientes estudios visuales de la década de los años noventa, atiende a esa parte relegada del estudio y la investigación de la tradición estética que llama *Tercer reino de la belleza*, y que hoy nombramos como estetización o como estética de los objetos comunes de pluralidad sensible. Atendiendo a estas, el panorama relativo a la relación estética y arte es el de una estética más amplia que el arte, donde todos los objetos y prácticas son estético-significantes y algunas de estas son metafóricas no reguladas, de entre las cuales algunas son designadas como obras de arte.

Por otra parte, y haciendo síntesis con lo expuesto hasta el momento, podemos decir que la cualidad sentipensante en los procesos de interpretación de la obra de arte contemporáneo se encuentran en la relación entre obra y receptor, pudiéndose hacer conexión de la filosofía analítica que observaría esta cualidad como rasgo de la obra y la filosofía pragmatista que la observaría como cualidad relacional entre ambos agentes.



La cualidad sentipensante entre la relación de la obra de arte y el sujeto intérprete jugaría un papel importante en los procesos de interpretación de la obra tanto en los momentos en los que el contexto permitiera conectar con significados establecidos (proceso de construcción regulado de conocimiento desde el punto de vista de las redes neuronales) como en los que el contexto no provee de más conexiones a significados establecidos en la red neuronal del intérprete o directamente los inhibe, y la interpretación de la obra se juega entre la red neuronal y el priming del sujeto y los rasgos físicos de la obra.

### 5.6.3. La aportación del vínculo sentipensante para la mediación experiencial

La cualidad sentipensante que acontece entre obra y receptor podría ser uno de los posibles vínculos que une a los rasgos físicos de la obra con las particularidades contingentes del receptor-intérprete cuando está inmerso en procesos de interpretación creativa no regulada. El proceso sería similar a este:

El sujeto se siente afectado por la obra, y a la vez, como acción única, atribuye significados, de una manera, en principio, inmediata. Mas tarde, mientras busca relaciones significativas con el contexto, su sentir y expresar lo pensado será estar más meditado, será menos espontáneo. También procederá de forma más mediata cuando no encuentre muchos significados satisfactorios relacionados con este entorno y haya de buscar a estos, de nuevo, en los rasgos físicos de la obra en relación a sus experiencias y vivencias (que es como decir en activación de su sistema mental empezando por sus últimas activaciones). En este proceso, pensamos, que puede ser a través de lo sentipensante de la obra, que la subjetividad del receptor pueda verse acotada, y al mismo tiempo, enfocada, a un infinito número de interpretaciones.

En el proceso tendrá lugar un conjunto de sensaciones y pensamientos al respecto de la obra de forma espontánea y global. Tomemos, por ejemplo, la señalada obras de Mc. Carthy *Tomato Head*. Podemos decir que un receptor puede tener una primera impresión de alegría al sentir el gustoso recuerdo de los juegos de su infancia, sentimiento que muy rápidamente podrá ser sustituido por otro, el de repugnancia al observar que aquello que observa tiene que ver, en buena parte, con el mundo de la perversión adulta hacia lo infantil, o hacia ese niño o esa niña que uno/a fue. Esto provocará finalmente un sentimiento de choque. A partir del momento en el que se da este, el mismo intérprete podría considerar parcial su interpretación si esta se estaba dirigiendo exclusivamente hacia el terreno del juego infantil y su recreación. El sentimiento de choque, en este caso, puede servir de guía reguladora a posibles proyecciones del receptor que pueden estar alejadas de una interacción más global con la obra. Teniendo el sentimiento de choque como clave, el sujeto, sumido en un proceso de dotación de sentido *de* y *con* la obra de arte, siempre podrá volver a recordar la impresión significativa que le causó esta, o ver qué le causa al momento que vuelva a percibirla globalmente tras andar analizando y reflexionando distintos aspectos o informaciones o conocimientos sobre la misma. El volver a esa impresión o clave significativa, vendría a reenfocar, si fuera necesario, las posibles dotaciones de sentido del intérprete participante de la mediación, a partir de una más perspicaz adecuación a esta desde la que seguir generando interpretaciones.

Concluyendo, proponemos lo estético entendido como lo sentipensante, y entendemos lo sentipensante no como cualidad de la obra por ella misma, sino como vínculo entre la actividad mental del sujeto y los rasgos de la obra. Lo estético desde este sentido de lo sentipensante se

propone como guía reguladora a los posibles desequilibrios entre la relación obra-persona en los procesos de experiencia estética de la mediación experiencial. Al lugar al que debemos volver para mantener una relación dialógica, un *trato* equilibrado con ella.

Pero además, de como estrategia niveladora de las proyecciones del sujeto y las sobrevaloraciones de los rasgos de la obra, pesamos que poner en valor la cualidad sentipensante de la relación sujeto-obra de arte, en la mediación experiencial la enriquece conceptualmente, conecta con la relación que mantenemos con los objetos-imágenes de nuestra vida cotidiana (cultural visual), sirve como estrategia para la interpretación y revaloriza lo corporeizado, lo sensitivo-perceptual de los objetos y acciones, y ayuda a tomar conciencia del hecho de la visualidad.

### **Conecta con la relación con los objetos-imágenes de nuestra vida cotidiana**

Desde la asunción de que la estética es más amplia que el arte y lo incluye, la cualidad sentipensante se haya en nuestras relaciones con obras de arte así como con los objetos comunes. La obra de arte, como un objeto más, susceptible al establecimiento de relaciones con las personas desde lo sentiente y pensante, queda incluida en el vasto campo de la estética, sin embargo, no desde la exclusividad, sino que encuentran su lugar en el entramado vivencial junto con otros objetos que también causan algún tipo de afecto-significado. La obra de arte, en su cualidad de insinuación sentipensante, está conectada a los objetos de nuestra vida cotidiana cuanto más cuando, como ocurre en el arte conceptual, estos objetos pueden ser los mismos en la obra de arte que en el uso de la vida cotidiana, cuando vemos por ejemplo un zapato de la obra *Dalila doble plataforma* de Delia Puzovio y el mismo zapato en una zapatería. La conexión entre los objetos e imágenes de nuestros lugares cotidianos con los que encontramos en los centros de arte que otorga la cualidad estética, obliga y permite a la mediación experiencial de la obra de arte contemporánea incorporar estas conexiones de forma explícita y a tener en cuenta el universo de la cultura visual de los participantes. Lo sentipensante sería desde este marco, la cualidad de todos los objetos de promover sentimientos y disparar atribuciones de significado y juicios éticos, al mismo tiempo.

### **Sirve como estrategia para la interpretación de la obra de arte**

Sabemos que en los años treinta, cuando Dewey escribe *El arte como experiencia* el concepto de *pluralidad estética* no se encontraba tan asimilado como lo ha podido estar a partir de los años sesenta con el contrapunto del intento estético del arte conceptual. Sin embargo, y aunque Dewey no discurriera sobre ello, desde la perspectiva pragmatista, la vivencia estética de *goce* o satisfacción, sabemos se refiere a una emoción independiente y globalizadora distinta a la *idea estética*, de una obra que podría exponer una realidad deprimente o poco feliz.



*Dalila doble plataforma* (1967) Delia Puzovio

Nos valemos de la obra de Mc. Carthy que hemos mostrado arriba como ejemplo que tantas obras de arte, especialmente contemporáneas, que no tienen por pretensión mostrar un mundo feliz ni agradable, para explicar lo que queremos decir:

La satisfacción, signo de la experiencia estética pragmatista, estaría en el juego del agente receptor involucrado en la búsqueda de dotación de un sentido e identificación. Esta dotación de sentido procura una identificación con la obra y esta identificación junto con la resolución del conflicto, supone también un crecimiento. Así, el “gusto” en el caso de las obras de Mc. Carthy no está tanto en si las obras nos resultan agradables o no (que en este caso no lo son, se mire por donde se mire) sino en el efecto de crecimiento que nos procura su experiencia estética, es decir, en la *readaptación* con el medio (que en este caso sería la vida) tras comprender *algo* en la obra que permite identificarnos con ella y nos procura algún aprendizaje para la continuidad de nuestra propia vida. Así, por ejemplo, podemos afirmar que de las *desagradables* obras de Mc. Carthy podemos aprender mucho de determinados comportamientos y tendencia humanas y nos da la ocasión de discernir si también uno (o una) tiene algo de aquello de lo que la obra habla, y en el caso afirmativo, otorgarse la opción de preguntarse qué quiere hacer con ello, cómo lo quiere gestionar.

Con todo, podemos afirmar que la obra de arte comprendida como experiencia estética no tiene por función ser analizada ni descubierta como portadora de un significado oculto a descodificar sin más fin, sino que tiene por objeto la promoción y mejora de la propia experiencia estética. Desde este punto de vista el método de interpretación de la obra no es tan importante como el de la búsqueda a través de este para que pueda darse una identificación y con esta un crecimiento, un aprendizaje, un cambio en algún sentido. De acuerdo con las bases fundantes

de la mediación experiencial, podemos afirmar que la obra de arte comprendida como experiencia estética no tiene por función ser analizada ni descubierta como portadora de un significado oculto a descodificar sin más fin, sino que tiene por objeto la promoción y mejora de la propia experiencia estética (Arriaga, Agirre, 2010). Desde este punto de vista el método de interpretación de la obra no es tan importante como el de la búsqueda a través de este, para que pueda darse una identificación y con esta un crecimiento, un aprendizaje, un cambio en algún sentido.

Con todo lo que se propone con la atención a la realidad sentipensante entre sujeto y obra es una apuesta por la complementariedad de las filosofías analítica de Danto y pragmatista en la que la primera se incluye en la segunda como herramienta de interpretación. La mediación experiencial desde la cualidad sentipensante acogería y partiría de que la experiencia de la obra es más amplia que la de sus cualidades que en la primera se incluye. Desde este punto de vista, las metodologías para la interpretación de la obra de arte podrían ser variadas e incluso opuestas en su discurso filosófico. Se puede decir que la interpretación de la obra de arte en base a la filosofía pragmatista puede configurarse desde un eclecticismo estratégico interpretativo. La obra siempre supondrá un conflicto a resolver. La forma de resolverlo podrá ser variada y el método, pensamos, habría de ajustarse a la configuración de la obra (es decir, según se encuentra más o menos desarrollado su aspectos contemplativo y solo visual, o el conceptual, o el participativo, o el crítico- sociales, etc.).

Así, las herramientas interpretativas y para la crítica y selección de obras, que procura la filosofía analítica de Danto, servirían y complementarían a la mediación experiencial de base pragmatista: la atención a la pluralidad estética como canal vehiculizador para la dotación de sentidos a la obra, la distinción y búsqueda entre una visualidad interna y externa a ciertos sentidos que puedan atribuírsele a la obra de arte o no, la realidad de lo estético sentipensante como cualidad de la obra pero también en su relación con los objetos comunes de la vida diaria y de la cultura visual, etc. nos pueden ser muy útiles como herramientas de los procesos de dotación de sentido e identificación de la experiencia estética pragmatista de la obra de arte.

### **Se revaloriza lo corporeizado, lo sensitivo-perceptual de los objetos y acciones**

Actualmente y debido a la tradición definitoria y productivista del arte y la obra de arte, el ideal fijado para el desarrollo de un perceptor hábil es aquel que si bien poiético y que trata de ser ávido en la búsqueda de conceptos, significados, conexiones y relaciones que inspiran y detonan las obras y acciones de arte (Oliveras, 2005), no depara en los mecanismos no verbales, estéticos, somáticos, visuales, físicos o corporales, que hacen posible que experimente lo que experimenta que, entre otras, le impiden apreciar cómo está configurada la obra y con esto, advertir cómo mejorar su relación y experiencia con ella, que es, advertir con qué de esta puede identificarse y por ende, en qué aspectos de su vida puede ser interpelado.



Atender a lo sentipensante pensamos que aporta a la mediación experiencial una revalorización de lo corporeizado, incluso, como decimos, cuando se procura la insipidez o lo aestético. Mencionamos aquí el anhelo del pensamiento pragmatista de la corporeidad, de la fisicidad, cuya experiencia recordamos también ocurre incluso cuando no hay estímulo físico directo. Tener en cuenta lo sentipensante en la interpelación de la obra de arte colabora con la recuperación del acento de la experiencia del arte como disfrute plenamente encarnado que implica “todo el ser en su vitalidad unificada” (Dewey, 2008, p.132).

Por esto, en los procesos de mediación, preguntas del tipo ¿qué te hace sentir, ¿cómo crees que se construye la obra para que esto sea posible? pensamos pueden ser las propias de una mediación experiencial que atiende a lo estético-sentipensante.

Pensamos que lo estético, permite entender que los aspectos personales, emocionales y desiderativos del sujeto proyectados en la obra no tienen lugar de forma equilibrada si no existiera, al menos, un vínculo emocional, perceptivo-físico con ella, a través de su carácter sentipensante. Es por esto que se propone considerar la importancia de esta cualidad en la mediación experiencial de la obra de arte contemporánea, que no es otra cosa que ofrecer una concienciación de su papel en la experiencia estética. Pensamos que este hacer consciente, atender y tomar la cualidad sentipensante en los procesos de mediación se acercaría a lo que Arriaga y Agirre buscan cuando señalan que las posiciones defendidas por pragmatistas como Dewey en 1987, Rorty 1992 o Green en 2005, “reclaman que la comprensión no debe producirse solo a nivel analítico-cognoscitivo, sino que debe progresar hacia el nivel emotivo-estético” (2010, p.221). En este caso, lo analítico-cognoscitivo-emotivo-estético sería una unidad.

#### **5.6.4. Lo sentipensante conecta con la idea de visualidad**

Pero, además, esta conciencia de lo sentipensante abre la brecha del valor a la visualidad de la obra entendiendo la visualidad como la realidad en la que el texto, la narración, las ideas participan como imágenes<sup>139</sup>, y en donde estos textos están atados a su visibilidad, y no pueden ser reducidos a su contenido semántico (Buck-Morss, 2009).

Susan Buck-Morss señala en su artículo *Estudios visuales e imaginación global* de 2009 como a la hora de analizar una película, tendemos, desgraciadamente a reprimir lo visual, cuando, por ejemplo, no prestamos atención al uso expresivo de las estrategias técnicas de elaboración cinematográfica (usos de las cámaras, enfoques, fotografía, ritmos visuales, etc.) y sí al relato textual, al guión, a la calidad de interpretación de los actores y actrices, o al discurso psicológico de los mismos a lo largo del film. Las estrategias para la visualidad, explica la autora, tienden a recibir menos atención que las cualidades narrativas y textuales del cine y son tomadas como

---

<sup>139</sup> En el campo del lenguaje verbal, por ejemplo —explica Buck-Morss, (2019)—, sería la caligrafía.

territorio virgen para nuevas teorías de los campos universitarios del psicoanálisis, semiótica, teoría queer, feminismo o poscolonialismo, entre otros, y se acontece una desafortunada pérdida de reflexión y pensamiento visual, de mucho contenido no verbal.

No sería este el caso de una mediación experiencial que atiende a la estética-sentipensante. En los anteriores puntos hemos señalado lo sentipensante como la cualidad de todos los objetos y nuestra relación con ellos de promover sentimientos y disparar atribuciones de significado y juicios éticos al mismo tiempo y de conectar con otros objetos-imágenes. Hemos visto que se fija en aspectos de la visualidad como la pluralidad estética, la búsqueda entre una visualidad interna y externa a ciertos sentidos que puedan atribuírsele a la obra de arte valora y se fija en lo corporeizado incluso cuando busca la cota cero de lo estético, es decir, la insipidez como sentimiento, a la que dota de valor sensible. Por otra, se pregunta directamente como está hecha la obra para hacer sentir lo que hace sentir. Todas estas son atenciones a hacer consciente la visualidad de los objetos-imágenes con los que nos relacionamos

Así visto, la obra de arte interpretada en base a la experiencia estética pragmatista que atiende a lo sentipensante, además de ser oportunidad para la generación de subjetividad-identidad del receptor (Agirre), de subjetividad-cognitiva (5.5.6. *Lo subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte contemporánea*), lo sería también para el crecimiento de la actitud o conciencia de la visualidad.





# Capítulo 6

## MEDIACIÓN EXPANDIDA



Extractos de fotonovela de la propuesta *Retratos y autobiografías II* del proyecto de mediación *Arte Contemporáneo* del grupo de 2º de primaria 2019-20 de L'escola La Masía de Museos en Valencia

## 6.1. Introducción y justificación de la herramienta

Este trabajo de investigación visibiliza la emergencia de una metodología de mediación propia que surge desde contextos de enseñanza formal de arte de Grado de Educación a partir de una metodología de investigación a/r/tográfica, así como también expone y analiza su puesta en práctica para maestras en activo y para un grupo de sus alumnos de primaria. Cada una de estas acciones se desarrollan en los capítulos 7 y 8 (Narrativa 1 y Narrativa 2) de la 2ª parte de este trabajo que corresponden al marco empírico. El capítulo que se presenta corresponde al resultado fundamental de tales prácticas y estudios, y la síntesis que acrisola todo el trabajo de investigación: la propia herramienta de mediación de carácter propio que se conforma a partir de estos, una de las propuestas y aportaciones de la investigación que da nombre a su título y es por tanto, la conclusión de la investigación.

La herramienta de mediación que se propone se inscribe dentro del discurso de la mediación experiencial y la llamamos expandida y atenta a la visualidad. Seguidamente pasamos a describir por este orden: los elementos que la configuran; el marco conceptual en el que se enmarca (el concepto de mediación, de arte, de obra de arte, de estética, de lo sentipensante, de la visualidad y de la interpretación de la obra de arte); los objetivos que se propone; las características que la definen; y finalmente, algunos de sus métodos y estrategias. Antes es oportuno justificar la elección del modelo de mediación experiencial frente a otras narrativas de mediación, como la crítica-deconstructiva o la transformativa.

### 6.1.1 Justificación de la elección de la mediación experiencial

Dentro de los modelos y narrativas de mediación artística, el instrumento de mediación que aquí se propone se gesta en el marco de la mediación experiencial. Esta nos parece la más adecuada para el contexto formativo y educativo en el que se pone en práctica. En primer lugar, porque la mediación experiencial incluye enfoques, rasgos y estrategias de todas las demás sin dejar de poner el acento en la provocación de la relación personal con la obra de arte de los participantes. En segundo lugar, porque este acento no anula que la mediación pueda tener procesos deconstructivos y efectos transformativos, fines que buscan las narrativas de mediación de surgimiento más reciente y que valoramos positivamente.

La tendencia a una excesiva autorreferencialidad hacia la institución Arte de los modelos de mediación deconstructivos y transformativos monopoliza los intereses más inmediatos y explícitos de participantes que provienen del entorno de escuelas y estudios de grado, quienes recordemos, no acuden a los centros ni a las ferias de arte por iniciativa propia, al menos en principio. Por supuesto que a estos participantes les son necesarios y beneficiosos los cambios que ambicionamos desde los relatos de mediación deconstructiva y transformativa, sin

embargo, a pesar de su gran importancia, el centro de arte no es el único objeto de deconstrucción y transformación en los que los intereses de maestros y maestras se enfocan. Estos participantes son especialmente sensibles a las cuestiones del campo de la pedagogía y de la educación. Su formación les permite identificar problemas, poner en consideración, argumentar y deconstruir cuestiones, sobre todo, de estos ámbitos. Desde la mediación experiencial pueden provocarse críticas y cambios en estos terrenos ya que como decimos, no deja al margen, sino que acoge, los intereses de los y las participantes, a la par que puede tomar estrategias deconstructivas y transformativas. La mediación experiencial está enfocada a relacionarse con la obra de tal modo que junto con esta, se procure *la creación de sí mismo* (Rorty, 2003; Agirre, 2005) de modo que, si en ese *crearse a sí mismo* es necesario un proceso de deconstrucción y/o un cambio, este ocurrirá. La diferencia con la mediación deconstructiva y transformativa (al menos desde la definición originaria de Mörsch (2015)), es que esta ocurre desde el terreno personal, es decir, desde los procesos de subjetivación e identidad y desde los campos de interés en los que se halla inmersa la persona que se relaciona con la obra.

Finalmente, el centro de interés del tipo de mediación que estudia esta investigación es el de la visualidad, el cómo vemos y se muestran visualmente las obras desde este aspecto que hemos definido aquí como sentipensante. El hecho de la visualidad y de lo sentipensante de los objetos se pone de relieve en la relación del participante receptor con la obra de arte y es justo en esta relación donde tiene lugar la experiencia estética en la que se funda la mediación experiencial. Las mediaciones estrictamente deconstructivas y transformativas no suelen atender a la visualidad tanto como a la crítica contextualista, culturalista y feminista, desde ópticas discursivas textuales y dialógicas y no necesariamente desde el enfoque de la estética o la visualidad.

## 6.2. Elementos de la mediación

El SOMA (Saban, 2017) de la herramienta de mediación que se presenta está compuesta por:

- SUJETO/Participantes: Docentes en formación y maestras en activo. Participantes que se caracterizan por no ser especialistas en arte, en concreto, personas cuyo centro de interés, al menos profesional, es el de la educación:
- OBJETO: La obra de arte contemporáneo.
- MEDIO: Centro de Arte, Escuela y Universidad.
- AGENTES DE LA MEDIACIÓN: Artistas profesores, profesoras y/o educadoras sensibles al giro de la educación en la visualidad. Es decir, personas formadas en artes que sientan curiosidad, inclinación o se identifiquen con la arteducación, la a/r/tografía; y personas



formadas en educación que sientan curiosidad, inclinación o se identifiquen con los aparatos de conocimiento y aprendizaje transdisciplinares y/o con las metodologías basadas en los procesos del arte.

### **6.2.1. Maestras [participantes]**

La mediación de la obra de arte contemporánea tal como la entendemos en esta investigación, no se conforma con la tipificación de dos únicos posibles receptores del arte, el experto y el no experto en artes, sino que comprende que existen múltiples receptores de arte según sus especificidades. El participante tipo de la metodología de mediación que proponemos es el de la docente (y el docente) especialista en educación infantil y primaria en formación y en activo, de manera que su relación con el arte contemporáneo puede estar mediado y canalizado por su interés por cómo aprender y enseñar en general y por cómo aprender y enseñar arte en particular. La especificidad de la maestra como receptor de las obras de arte contemporáneo es parte del material que se pone en juego en la acción de mediación de la obra de arte si lo que se pretende es provocar con ella la experiencia estética de los participantes.

Por otra parte, es importante tener en cuenta cuales son los conocimientos, motivaciones, experiencias y prejuicios sobre el arte del que parte nuestro participante de mediación, así como el concepto que tiene del arte en general y del arte contemporáneo en particular. Por lo general, estos no son otros que los de una persona común cultivada y educada en artes en España<sup>140</sup>.

Además, se debe recordar en esta alusión al participante de la mediación artística, cual es la situación más común en la que se encuentran las maestras (los maestros) en activo cuando acuden a mediaciones ofertadas por los centros de arte. Los participantes de la mediación que se presenta tienen referencias experienciales más o menos directas de la relación de desigualdad entre mediadora y maestra, así como del desaprovechamiento de los conocimientos y habilidades pedagógicas de las segundas, que suele acontecer en estos casos<sup>141</sup>.

### **6.2.2. Arte contemporáneo [objeto subjetivado]**

El marco de la mediación en el que se usa la herramienta que se presenta es la del arte contemporáneo, especialmente el que se alberga en el Centro de Arte. Esto se señala para distinguir este marco del objeto de mediación con el de las prácticas artísticas de tendencia más heterónoma (PC, PCAC; arte socialmente comprometido, etc...) que incluyen en la definición de su práctica los fines de mediación.

---

<sup>140</sup> Estos han sido desarrollados en el subapartado 3.2.1. *Participantes de la mediación artística* del capítulo 3.

<sup>141</sup> De esta se ha dado cuenta en el apartado 3.7.2. *Escuela y Centro de arte. Maestras y mediadoras* del capítulo 3.

El campo de los objetos de tradición del arte autónomo es vasto y requiere de una explicación para aquellas personas participantes del arte no formadas en él, más todavía cuando se trata de obras de arte contemporáneo por su alto grado de codificación y desarrollo de su dimensión conceptual.

### **6.2.3. Artistas profesores [agentes]**

Esta herramienta de mediación sirve a agentes mediadores formados en artes que han de dar clases de arte a futuras educadoras (y educadores) o a maestras (y maestros), que entiende la enseñanza artística como mediación de arte contemporáneo, y tiene una relación con el arte a/r/tográfica, como artista docente. Por otro lado, la herramienta sirve también a las personas formadas en educación, es decir, a maestras que sin tener una formación de ámbito formal en artes han empezado a vislumbrar que del entrecruzamiento o hibridación de sus metodologías docentes con el arte contemporáneo pueden nacer otras formas y estrategias de enseñanza de resultados satisfactorios, ajustados a las necesidades de aprendizaje y de generación de conocimientos que requiere el desenvolvimiento de las vidas en el mundo actual. Estas mediadoras en potencia se inscriben dentro de tendencias alternativas educativas de metodologías propias (o didácticas de autor (Fontal, 2016)) , muchas de ellas basadas en las formas transdisciplinares para la adquisición y generación de conocimiento. Estas maestras forman parte del proceso del giro de la educación hacia la visualidad y las artes, y en esta investigación nos hemos referido a ellas como outsiders del sistema educativo que, desde un estado activo solitario por disruptivo, erosionan tendencias pedagógicas tradicionales obsoletas, aunque fuertemente arraigadas en las inercias educativas generalizadas del sistema escolar. Finalmente, esta herramienta de mediación sirve a aquellas personas mediadoras de los centros de arte que trabajan con y para maestras y su alumnado.

En cualquier caso, y por encima de su formación, los y las agentes mediadoras pueden hacer servir la herramienta de mediación que aportamos siempre y cuando hayan vivido de forma consciente una experiencia estética propia con las obras de arte. Un mediador o mediadora que no haya tenido experiencia de la obra, por mucho que sepa teóricamente de ella, o por mucho que haya asumido el discurso oficial de la misma, difícilmente puede provocar que otros lo tengan.

### **6.2.4. Sala de arte, aula universitaria y escolar [medios]**

Los contextos de este instrumento de mediación son el centro de arte, especialmente para las mediaciones *in situ* a la obra de arte, y el aula universitaria o escolar, especialmente para prácticas artísticas, exposiciones, largos debates, asambleas, etc..., siendo que ambos tienen en común ser espacios para la reflexión y la crítica.

La concepción del museo o centro de arte de esta herramienta es la de ser espacio o ágora cultural de generación y compartición de conocimiento público en proceso de des-elitización (más que un lugar de culto que ha de ser accesible al público) en el que el usuario es más un participante del arte —que por serlo ya está revitalizando el arte y dotándole de su sentido último, el de tener efecto en las vidas de las gentes—, que un visitante al centro y a la exposición. Como sabemos esta concepción no es hoy una realidad sino un *desideratum* que se materializa un proceso deconstructivo y transformativo en continua reestructuración (Mörsch, 2015). Igualmente, el aula del centro universitario o escolar se entiende como un lugar para la formación, el aprendizaje común y la reflexión que también busca comprenderse como un ágora para la compartición de conocimientos que se ponen en común, o como un laboratorio en el que juntos se investiga, antes que un lugar de instrucción, de control y evaluación, y de aprendizaje homegeneizador.

### 6.3. Marco conceptual

El aparato conceptual que envuelve esta metodología de mediación y hace de paraguas de sus objetivos, características, sus métodos y estrategias es el desarrollado en el capítulo 5. *El vínculo sentipensante para la mediación experiencial* de este trabajo. La forma de concebir el arte, la obra de arte en relación con el resto de los objetos visuales, la interpretación de las obras, la estética y la visualidad se ha hecho expresa en dicho capítulo a medida que hemos ido buscando la solución a algunos de los problemas que plantea la mediación en general y la experiencial en particular.

Describimos aquí de forma sucinta las definiciones y enmarcaciones de cada uno de estos conceptos y remitimos a sus desarrollos teóricos en los apartados correspondientes que también señalamos.

#### Concepto de mediación

Entendemos la mediación en general como conflicto a resolver —y antes a visibilizar—, entre dos partes animado por un agente, el mediador. En el caso de la mediación artística y más en concreto, de la obra de arte contemporáneo en particular, una de estas partes no es un ser vivo, pero sí una *forma viva* o avatar o un objeto subjetivado, la obra de arte, con la que *tratamos* (Mitchell, 2017).

Que la mediación implique un conflicto a resolver entre dos partes explica que en este trabajo usemos más las preposiciones *entre* y *con* o *y*, que *para* o *desde* para mostrar el tipo de

vinculación entre el objeto de mediación y el sujeto participante, es decir, entre obra y participante-receptor. Así decimos “mediación entre la obra de arte y docentes en formación” o bien “mediación de arte *con* docentes en formación” antes que “mediación de la obra de arte *para* docentes en formación”, pues se trata de *poner en relación* a dos partes y no tanto a presentar o describir una a la otra (la obra a los participantes).

## Concepto de obra de arte

Entendemos la obra de arte como el objeto-imagen o práctica que ha sido creada a partir de la cualidad de requerir una dotación de sentido que interpele a nuestra *actitud estética* entendida esta como la intención de involucrarnos en procesos de interpretación creativa no regulados. Sabemos que todos los objetos creados para involucrarnos en estos procesos no son necesariamente obras de arte. También sabemos que podemos buscar involucrarnos voluntariamente en este tipo de procesos con todos los objetos si inhibimos la conexión con sus significados atribuidos culturalmente. Pero con todo, pensamos que por lo menos, una parte de estos objetos, creados para funcionar de esta forma, son las obras de arte. O, dicho de otra manera, que las obras de arte cumplen esa cualidad.

Estos procesos de interpretación creativa no regulados pueden dar como resultado un incremento cognitivo desde el punto de vista de las redes neuronales que es único y contingente al receptor en particular. Por esto, podemos señalar que la obra de arte (aunque no solo ella, pero quizá tampoco, todos los objetos creados) aporta potencialmente un incremento que hemos denominado subjetivo-cognitivo<sup>142</sup>.

## Concepto de estética

Este instrumento de mediación asume el concepto de estética como cualidad de la obra de Danto pasado por el filtro de algunas consideraciones críticas que rompen la primacía del significado verbal sobre el no verbal estético (*pragmático*, en términos de Danto) y que en este trabajo hemos llamado cualidad sentipensante. Pero por encima de la estética como cualidad de la obra, esta metodología asume el concepto de estética como una experiencia relacional especial entre objeto y sujeto y no tanto como cualidad del primero. Desde esta perspectiva la atención a las cualidades del objeto (la obra) queda envuelta dentro del acontecimiento de la experiencia como uno de sus aspectos. La estética aquí entendida es la de la experiencia de religación con la realidad cuando la resolución del conflicto que es la obra, es decir, su reclamo

---

<sup>142</sup> Todo el capítulo 5 pero especialmente el apartado 5.5. *El incremento subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte contemporánea* procura explicar estas ideas.

de dotación de sentidos es resuelta, y cuando la atención a las cualidades sensibles-eidéticas de la obra es un medio para ello<sup>143</sup>.

## Concepto de estética y visualidad

Se acaba de señalar la idea de la cualidad sentipensante. Esta no es otra que la de la *idea estética* de Kant pasada por el tamiz de la pluralidad estética de Hegel que nos trae Danto para la interpretación y el juicio crítico de la obra de arte contemporáneo, especialmente desde la emergencia del arte conceptual. Pero pasando además por el filtro también de consideraciones críticas a la sobrevalorización de *la idea* sobre *el cuerpo* de la definición del filósofo del arte señalado como significado incorporado (*corporeizado* o *encarnado*). Así, si para Danto, que separa rasgos estéticos de semánticos, los primeros sirven de canal para acceder al segundo, la idea de lo sentipensante busca subrayar que no hay una función de medio y otra de fin entre estos rasgos de la obra, sino que esta es significado corporeizado directamente, y al significado no se le puede “arrancar” su forma visual y estética por lo que esta no es canal, sino fin también. Lo que sí que podemos hacer es tratar de explicarlo con palabras sabiendo que estas palabras no recogen todo lo que la obra es. Esta idea es similar a la de visualidad como la realidad en la que el texto, la narración, las ideas participan como imágenes, y en donde estos textos están atados a su visibilidad, y no pueden ser reducidos a su contenido semántico (Buck-Morss, 2009).

La estética como significado corporeizado o como lo sentipensante, y la visualidad son realidades que por sentido común experiencial son fáciles de comprender y vivir. Sin embargo, son muy difíciles de explicar, enseñar y aplicar a la mediación. Normalmente, tendemos a apalabrar nuestro conocimiento y experiencia con las obras a partir de las claves contemporáneas, los temas y contenidos que ellas convocan; pero su visualidad, la forma de llegar esos temas a nosotros pasa, para una buena parte de los públicos de las obras, inadvertida, desatendida, poco analizada o no hecha consciente. Y esto no ocurre así sin que esta visualidad efectivamente nos afecte, tenga sus efectos en nosotros. La diferencia está en que no solemos hacernos conscientes de ella, no pasamos de una *mirada natural* a otra *cultura* (Mitchell, 2017, p. 426-427).<sup>144</sup>

## Sobre interpretación de la obra de arte

La concepción de la interpretación de la obra de arte de la que parte esta metodología es la que distingue la comprensión de la interpretación desde el pensamiento de Shusterman.

---

<sup>143</sup> Todo el capítulo 5 pero especialmente los apartados 5.3. *Del arte a la experiencia estética. Filosofía pragmatista*, 5.4. *El arte como pensamiento metafórico no verbal*. A.C. Danto y 5.5. *El incremento subjetivo-cognitivo en la experiencia estética de la obra de arte contemporánea* procuran explicar esta definición.

<sup>144</sup> El apartado 5.6. *El vínculo sentipensante en la experiencia estética de la obra de arte* del capítulo 5 desarrolla la idea de lo sentipensante, y el subapartado 5.6.4. *Lo sentipensante conecta con el hecho de la visualidad*, su conexión con la visualidad.

Recordamos que, a diferencia de la interpretación, la comprensión es para el pragmatismo shustermaniano inmediata, prerreflexiva, no deliberada, pasivamente neutral y no lingüística. Al mismo tiempo que, como la interpretación, es corregible, parcial, aspectual y selectiva, incompleta y predispuesta intencionalmente<sup>145</sup>.

Ante la complejidad estética y simbólica cultural de la obra de arte tendemos a pensar que necesitamos formarnos, tener unas claves para entenderla, interpretarla, disfrutarla y aprehenderla. Sin negar que esto sea así, el concepto de Shusterman sobre la comprensión como un estadio previo de entendimiento a la interpretación, permite vislumbrar que una mirada no formada en artes tiene un nivel de comprensión de la obra que posibilita la experiencia estética.

## 6.4. Objetivos

Los objetivos de este aparato de mediación que se enuncian a continuación surgen de planteamientos:

- Des-elitizadores del arte que, dentro de su proceso de autonomía, presenta sus cotas más altas de codificación y autorreferencialidad en el arte de género abstracto y en el conceptual. Razón por lo que el uso de esta herramienta es para obras de arte contemporáneo de centros de arte (no tanto para géneros más performativo, de arte participativo, etc.)
- Re-estetizadores que, por una parte, asumen el hiper desarrollo visual y estético de los objetos y las experiencias de nuestra vida en la era del capitalismo estético (Lipovetsky) y por otra, se preocupa por la falta de cultura estética formal y de finalidades emancipadoras educativas. Por esto apuesta por una atención a la estética y la visualidad.
- Re-personalizadores del arte hacia artista y receptor. Por eso opta por un enfoque del arte y un modelo de mediación como experiencia estética pragmatista.

Los objetivos son:

---

<sup>145</sup> La explicación de la comprensión desde la filosofía pragmatista se encuentra en el capítulo 5 de este trabajo en *La comprensión pragmatista*, en el subapartado 5.3.3. *La experiencia estética o el encuentro de la persona con su arte*. Shusterman.

- Acercar y poner en relación la obra de arte contemporáneo con maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria en formación y en activo, así como con su alumnado, y provocar un *trato* entre receptor y obra que pase por el juego de interpretación para la atribución de sentidos a la obra y por una toma de préstamos y subjetividades de la obra por parte de los participantes.
- En consecuencia, de este último, tratar de provocar conexiones entre aspectos del arte contemporáneo y aspectos de la educación entre las participantes y observar los efectos en sus identidades docentes.
- Desarrollar la actitud estética y la conciencia del hecho de la visualidad que pase de una conciencia *natural* a otra *cultural* del mundo-imagen (Mitchell, 2017) y desemboque en una cultura estética para la crítica, la creación y el *trato* o diálogo con obras de arte así como también con los objetos e imágenes que conforman nuestro hábitat visual.
- Alimentar el giro al arte contemporáneo y a la visualidad de la educación.

El primer objetivo pretende superar la idea de acercar el arte a quienes no tienen un acceso real al mismo por falta de conocimiento de sus claves. Busca re-valorizar el arte precisamente a partir de la posibilidad que a este se le ofrece de hacerse servir a los receptores. Es decir, a partir de la posibilidad que se le presenta al arte mismo de poder tener efectos en la vida real de las personas una vez que las obras son tomadas como préstamos que, pasados por el tamiz de la subjetividad y contingencia de los y las participantes receptores, pueden ser re-creados en otras formas de ser, tanto dentro del mismo campo del arte como fuera de este. En nuestro caso, en el campo de la educación. Este objetivo persigue en última instancia, que *el arte habla de la vida, llegue a la vida de las personas* a la de los y las participantes de la mediación y en consecuencia se despersonalice la función del artista en la sociedad.

Contamos con que la experiencia estética de la obra de arte procura la oportunidad de generación de identidad en el sentido de Agirre (2005) basado en Rorty (2003)<sup>146</sup>, pero, además, siendo que la experiencia estética que aquí se anima es desde la obra de arte contemporáneo y contando con su capacidad de provocar procesos de interpretación creativa no regulados, pensamos que esta herramienta de mediación puede generar un crecimiento subjetivo-cognitivo, tal como se señaló antes.

---

<sup>146</sup> En 5.5.2. *los objetos que engarzan con la subjetividad del apartado del capítulo 5,*

Buscar desarrollar la actitud estética y la conciencia del hecho de la visualidad permitiría tomar conciencia de nuestra propia personalidad o mismidad estética, es decir, de que somos seres estéticos capaces de comunicarnos desde la sensibilidad (Sánchez Medina, 2015, p.29).

Finalmente, la herramienta de mediación que se presenta procura participar del giro de la educación, y por tanto de las educadoras, hacia la visualidad y al arte contemporáneo con todas las implicaciones que esto tiene<sup>147</sup>. Como se ha explicado, las educadoras desplazadas a lo visual y al arte actual producen metodologías docentes propias y parten de acciones que erosionan las estructuras del sistema escolar disciplinario. Participan, por tanto, de las estrategias conceptuales y metodológicas oportunas para desinstalar el sistema *arborescente* (Deleuze y Guattari, 1998) en el que se inserta el sistema educativo y académico disciplinario universitario, a otro *liso*, según los mismos autores, más propio del *acontecimiento del arte* (Deleuze y Guattari, 1993). Además, y en referencia a la tradicional relación desigual que se establece entre las mediadoras de centros de arte y las maestras como participantes de la mediación, y su consiguiente desaprovechamiento para la educación en general y para la artística en particular de sus alumnos en estos contextos, este desplazamiento tiene implicaciones políticas, metodológicas y existenciales al tender al establecimiento de unas relaciones de equidad entre los participantes en los procesos de construcción de conocimiento, y apuesta por relaciones más horizontales y complementarias especialmente con artistas desplazados a lo educativo.

## 6.5. Características

Esta herramienta de mediación experiencial es relacional, expandida, útil (por estar conectada a intereses del campo de la educación), basada en lo sentipensante como parte de la visualidad, comprensiva y de tendencia cooperativa interinstitucional.

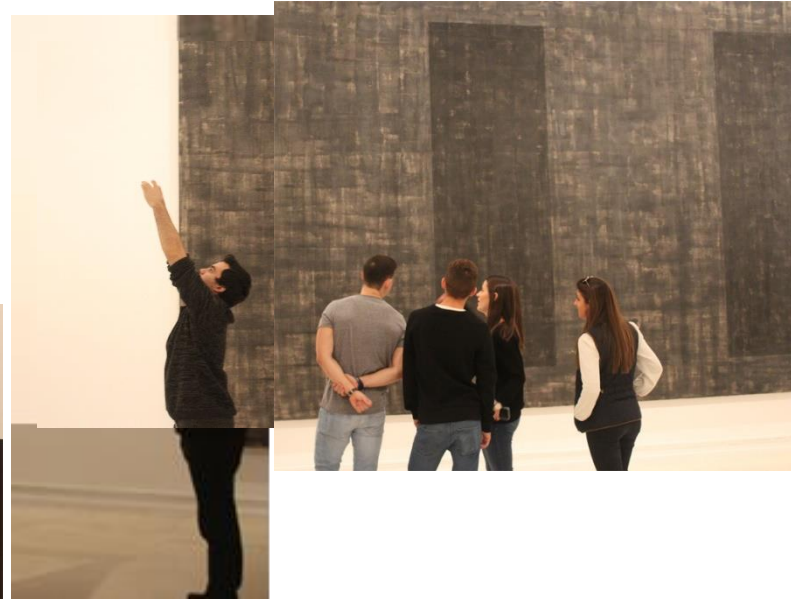
### Relacional

Desde la perspectiva pragmatista el arte se define, como sabemos, por aquello que ocurre entre la obra y el receptor, lo que se comprende como un *choque*, una *chispa* o un *cruce* entre los cúmulos de experiencias que son la obra y las experiencias del receptor (su histórica, subjetividad, deseos, conocimientos y pasiones). De este modo la obra activa al receptor que pone en juego sus propias experiencias. Desde este punto de vista, el valor de la obra de arte no está en la obra como ente aislado, como producto, ni en sus cualidades estéticas, ni en los

---

<sup>147</sup> De estas se han dado buena cuenta en 3.6. *Giro educativo del arte y giro visual de la educación/Giro a la visualidad de la educación* en el Capítulo 3 de este trabajo.

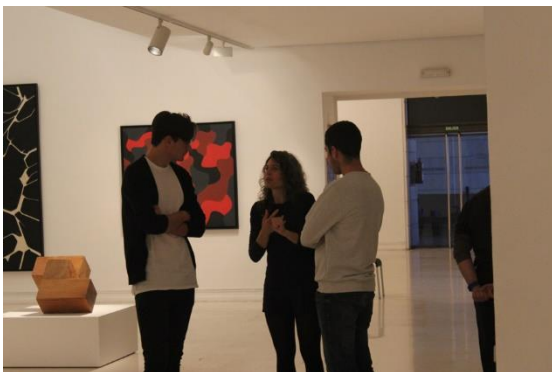




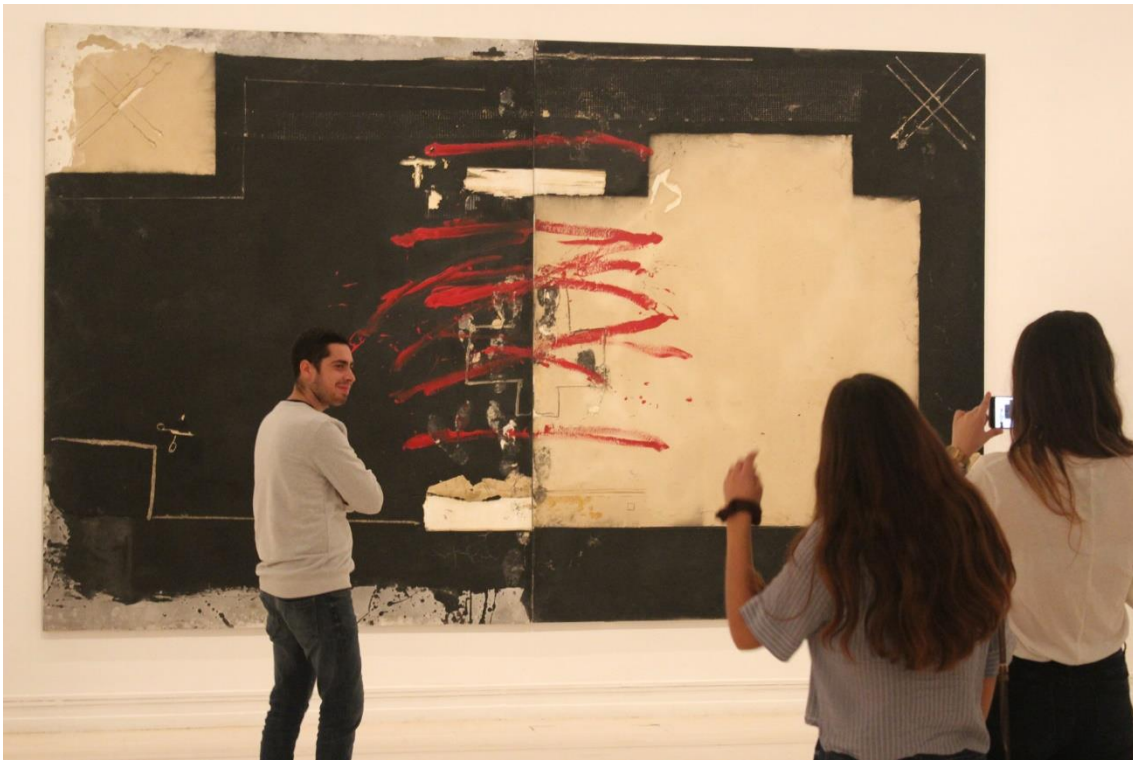
Serie de composiciones visuales-fotonovela de la sesión de mediación de la exposición *La eclosión de la abstracción* en el IVAM del curso 2017-18 de la materia Didáctica Artística del Grado de Educación Primaria en Florida Universitaria. Se trataba de la segunda visita del curso a esta exposición. La imagen remite a un momento inicial del proceso de mediación de la sesión en el que los y las participantes recorrían la exposición de forma autónoma.

significados atribuidos a esta que se pudieran fijar, sino en el fruto de la relación entre estos y las experiencias de receptor en un contexto contingente. Desde la perspectiva de las redes neuronales de los procesos de interpretación tanto regulados como creativos, la experiencia con la obra de arte se jugaría entre las cualidades físicas de esta como estímulo, el contexto en el que se presenta, y las particularidades del receptor (las del sistema mental del sujeto, constituido hasta el momento a partir de sus cualidades innatas, los procesos motivados por sus experiencias vitales, su bagaje cultural y las de sus últimas experiencias—últimas activaciones mentales—, y su estado de ánimo y salud).

Por esto que acabamos de recordar, la herramienta de mediación experiencial que estamos definiendo entiende que uno de *los materiales* que ha de tratar de ponerse en juego en el proceso de mediación es, además de los de la obra (sus significados atribuidos hasta el momento y sus rasgos físicos, estéticos) el de las experiencias del participante. Por esto, es preciso activar las experiencias vividas del participante, y para evidencias estas es necesario *hacerlas hablar*. Si un pintor se la juega con los materiales pictóricos (formas, color, densidades, transparencias) el mediador lo hace con las experiencias del participante ante la obra. La proyección de sus subjetividades con la obra, sus primeras intermedias y últimas impresiones, sus pareceres y atribuciones de significado, etc...son el material de trabajo del agente mediador con los participantes.



Estas imágenes y las que siguen a estas páginas pertenecen a la serie de composiciones visuales-fotonovela de la sesión de mediación de la exposición *La eclosión de la abstracción* en el IVAM del curso 2017-18 antes señalado. Todas ellas hacen patente el aspecto relacional de la mediación en sus distintas fases. La imagen remite a un momento inicial del proceso de mediación de la sesión en el que los y las participantes recorrían la exposición de forma autónoma





La imagen remite a una fase del momento inicial del proceso de mediación de la sesión en el que los y las participantes ponían en común las primeras impresiones con las obras tras un primer recorrido a la exposición de forma autónoma, con algunas consignas.

Desde este mirar, a los agentes mediadores no les basta con acudir al centro de arte, situarse delante de la obra con las participantes, preguntar por ella y conocer y dar a conocer sus claves, sino que necesitan conocer también a los participantes. Conocer al participante es, en este enclave, tratar de *hacerle hablar, saber escucharle, creer y valorar aquello que dice* y finalmente, *hacer "algo" con ello*. La mediación experiencial necesita entonces de metodologías que tengan como medio y fin escuchar activamente al alumnado, creer en la curiosidad y posibilidades de aprendizaje que hay en lo profundo de sus palabras, y querer y saber incorporarlas a la programación y dinámicas del aula y curso. Dentro del carácter relacional de esta metodología de mediación la escucha activa a los participantes es clave, así como incorporar su voz al discurso emergente con la obra que incluye las propuestas de trabajo que acaban definiendo el curso<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> Para más información sobre escucha activa desde esta herramienta véase 8.8.4. *Trabajo cooperativo interinstitucional/Una clave indispensable: la escucha activa a los participantes* del capítulo 8 (Narrativa 2).



La imagen remite a una fase de la mediación en la que los y las participantes ponían en común de forma activa y dialógica las primeras impresiones con las obras.

Para empezar, ha de poder animar, provocar y poner a la luz estas realidades de los participantes y, para continuar, ha de tener la habilidad de entrelazar constante y alternativamente aspectos y conocimientos de la obra con este material experiencial de los participantes una vez son avivados y apalabrados. La Artistry, en términos de Eisner (2003) está en este proceso de mediación, en intuir qué aspectos de todos los conocidos de la obra y qué expresiones y contenidos expuestos por los participantes en ese momento, tomamos en cada instante de *la praxis* de mediación para ir conectando y vinculando unos con otros y entretejiendo una posible relación emergente. Esta puede traer como resultado la generación de una micro-cultura para el grupo o unidad de mediación que habrá resignificado la obra.

En este sentido y como efecto de este el carácter relacional, esta metodología de mediación es de carácter también dialógico y trata de involucrarse en procesos de deconstrucción y de erosión de las ideas previas y barreras que las participantes tienen sobre el arte en las direcciones y a través de las habilidades y estrategias expuestas en el en *4.1. Educación como mediación dialógica/4.1.3. Carácter dialógico de la mediación del arte* de este trabajo.

Finalmente, el carácter relacional de la herramienta que describimos es lo suficientemente fundamental como para optar por la procurar un equilibrio entre obra y participante receptor en esta relación. Ante el riesgo de sobreexponer los rasgos y conocimientos de la obra sobre las experiencias de los participantes o bien, la subjetividad del receptor o la del agente mediador que pase por alto muchos aspectos de la obra, este instrumento de mediación acoge la relación sentipensante que se ha descrito en el capítulo 5 y al que remitimos, como posible guía equilibradora entre estos dos polos.

## **Expandida**

En 1978 Rosalind Krauss explicaba el concepto de campo expandido de la escultura contemporánea para designar el paso del marco de la escultura de una práctica artística para ser *vista en* espacios públicos a otra para *ser una parte* del arte público. La escultura se excedía de su *medio* tradicional que se definía, precisamente y en negativo, por su separación con otros medios como los del paisaje, la arquitectura y el espacio público entre los que se situaba, para ubicarse en un nivel de realidad y simbolismo en el que se incluía en estos otros medios señalados. Tal como se ha explicado en este trabajo, en 2011 Helguera, como comisario de arte y pedagogía artística de ferias de arte, toma el término *expandido* de Krauss, para designar, la acción contemporánea de la pedagogía en el campo del arte y su reterritorialización desde las nuevas áreas de la mediación dialógica, la transpedagogía de las prácticas del arte educativo y socialmente comprometido y el arte como forma de conocer el mundo que linda con el conocimiento inter y transdisciplinar. Hemos dedicado el capítulo 4 de este trabajo a adaptar esta conceptualización de la pedagogía en el campo expandido del arte que surge desde los contextos de los centros y ferias de arte a la que vemos que también existe desde los contextos

de enseñanza universitaria y escolar formal para identificar también la educación como mediación dialógica, la transpedagogía y el arte relacional en la escuela desde las prácticas artísticas educativas de artistas profesores y profesores artistas, y el arte contemporáneo para la inter y transdisciplinariedad pedagógica de la formación a través del arte. En el campo de la mediación desde estos contextos, ese mismo año, 2011, la profesora universitaria de artes y cultura visual Celeste Martins, define directamente con el término *mediación cultural expandida* una mediación como cultura que no hace tanto de puente entre partes como de redes de conexiones entre muchos (p.266) y que genera múltiples puntos de vista que llevan a provocar *actos estéticos*, creativos (2019).

Tomando estas referencias, la herramienta de mediación experiencial en contextos de enseñanza formal que presentamos adopta el término de expandida para dar cuenta de una docencia entendida como mediación de las obras de arte. Esta comprensión de la docencia como mediación se forja desde dos ideas base:

- 1- La mediación como proceso largo que no se restringe al momento puntual frente a la obra de arte.
- 2- La mediación de la obra de arte que procura identidad docente y donde el campo del arte se abre al educativo y el educativo al arte y a la visualidad, alimentándose así los dos giros.

### **La mediación como proceso, más allá del puntual con la obra de arte**

La experiencia estética pragmatista no se identifica exclusivamente con el momento de un primer encuentro de recepción de la obra sino con un proceso que puede ser más largo. La resolución del sin sentido por el que parece que la obra se presenta tiene respuestas múltiples y contingentes. Esto significa que la dotación de las lógicas atribuidas a la obra puede llegar en distintos momentos, incluso para un mismo receptor, para quien una misma obra puede tener un significado diferente según sea el momento en que le asigne un nuevo sentido satisfactorio, ya que estos momentos lo serán de nuevas y diferentes experiencias de vivencias previas, formación, bagaje cultural, estado mental y psicológico del receptor. Pero, además, la experiencia estética con una obra puede llegar después de haber tratado con ella por primera vez. La mediación expandida se entiende entonces, no solo como el encuentro directo con la obra de arte expuesta (tanto si el encuentro es *in situ* como a partir de la visualización de su imagen), sino como una serie de creación de situaciones para la experiencia estética a partir de la obra.

Esta generación de contextos lo son para procesos de maduración de ideas y realización de conexiones entre aspectos de la obra y acontecimientos de la vida en general y de esta en su cotidianidad de cada particular. Además, los rasgos de la obra y las experiencias vitales a las

que nos remite pueden ser alimentados con vivencias que animan al estudio y a la documentación de claves conceptuales del arte, de la obra de arte en cuestión y de la intención y trayectoria artística de sus autores, entre otras informaciones. Estas vivencias pueden ser también el resultado del compartir y poner en común pareceres, miradas diversas de la obra de todos los participantes que el receptor en particular puede hacer suyas cuando a solas nunca se le ocurrirían. Finalmente, los rasgos de la obra y las experiencias vitales a las que nos remite también son las de aquellas vivencias y conocimientos que procura la práctica artística entendida como materialización y compartición de conocimiento generado no solo como producto creativo (Piñeiro, 2005).

Por todo esto, el carácter expandido de esta metodología de mediación como proceso de provocación de experiencia estética trata de aprovechar el enclave institucional (es decir, el curso de la materia en sí, el aula y el tiempo de las sesiones) para hacer de la mediación un campo amplio en estrategias a la hora de seguir interpretando la obra de arte y alimentando las vivencias a las que nos puede remitir.

Por tanto, esta herramienta de mediación se identifica con la idea de Fróis (2008) de fomentar en el centro de arte la experiencia personal, los intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos y su interacción entre ellos para posteriormente, en *la sala de clase*, fijar, acordar y trabajar de una forma más sistematizada los contenidos que han emergido. Pero añadimos que procura además dejar que contenidos y significados de las obras sigan emergiendo y surjan nuevos intereses y líneas de aprendizaje y así con ellos se creen y también nuevos dispositivos para el mismo. Por otra parte, vemos además que la visita al centro no tiene necesariamente que ser el lugar primero desde el que se inaugure el proceso de mediación. Se pueden visualizar obras en clase, desarrollar propuestas a partir de estas y dentro de este proceso visitar exposiciones que permitan alimentar los desarrollos de tales propuestas. Así mismo, el trabajo de la mediación como docencia está abierto a que ocurran situaciones en las que el aula sirve de medio para el encuentro con artefactos y dispositivos artísticos educativos como detonantes de propuestas, y el centro de arte como lugar para la reflexión y el debate que generan sus obras. Definitivamente, en una docencia como mediación de carácter expandida, la sesión de mediación de obras de arte en el centro de arte se concibe como una pequeña parte de un proyecto más amplio, cuyas sesiones de mediación de las obras de arte y sus fines se prolongan en sesiones en el aula u otros espacios.

### **Mediación para la creación de identidad docente**

La herramienta de mediación que se presenta acoge y pretende movilizar la posibilidad del arte de ayudarnos a dotarnos de identidad en el sentido de Rorty (2003) y Agirre (2005). Recordamos que este es el de tomar los efectos de la obra en nosotros como aquella relectura que vamos haciendo de nosotros mismos, de nuestras experiencias contingentes y de nuestro pasado cada



vez que nos enfrentamos al hecho creativo (nuestro o de otro). Las obras nos *hacen hablar* y *hablan de nosotros* mismos para redescubrirnos a cada paso y tejer nuestra identidad, no como algo definitivo a alcanzar de acuerdo con un modelo predefinido sino como algo que está en constante elaboración de lo que realmente somos.

Desde este sentido el *crearse a uno mismo* en el contexto de la mediación entre la obra de arte y las maestras (participantes-receptoras), tiene que ver en buena parte, con *el crearse a sí mismas* en lo que les caracteriza y les interesa, al menos en el campo de su profesión: la docencia. Visto desde el arte como significado no verbal podemos decir que al hacer nuestro el significado de la obra —que recordamos tiene poder de afección y tiene que ver con nuestra vida cotidiana—, es decir, al pasar la obra por el *tamiz* de quienes somos en particular, hace que tengamos *algo que decir* al respecto.

Algunos artistas posmodernos consideran que los espectadores de una obra de arte la interpretan o leen desde perspectivas tan distintas que a partir de su experiencia visual construyen de hecho obras diferentes que pueden llegar a parecerse poco o nada a la intención original del artista. Stanley Fish (1980) sostiene que los espectadores se convierten en artistas al recrear la obra en el acto mismo de entenderla (Efland, 2003).

El sentido que atribuimos a la obra nos pone delante una realidad que nos afecta. No nos deja indiferentes. Se mezcla con quiénes somos, nos afecta de manera holística, se mezcla con nuestras inquietudes. En el caso de los y las docentes como personas inclinadas a andar ocupadas en cuestiones en torno a la educación, el significado atribuido a la obra, se mezcla con asociaciones, sucesos y temáticas de su campo vocacional. El conocimiento o bien la insinuación qué es la obra, potencia que generemos un nuevo conocimiento o unos nuevos conocimientos no necesariamente *artísticos* o en forma de arte<sup>149</sup>.

Definitivamente, el carácter expandido de esta herramienta de mediación busca movilizar la experiencia de la obra de arte al campo de la pedagogía que pasa por detonar la creatividad docente de las participantes educadoras: las maestras toman préstamos y significados de las obras para generar nuevas formas de construcción de conocimiento y aprendizaje, nuevos conceptos educativos, nuevas metodologías o estrategias de enseñanza. Además, las participantes maestras hilan aspectos de las obras con contenidos y procesos curriculares que no tiene que ver necesariamente con los de la disciplina artística por lo que caminan por los

---

<sup>149</sup> Del mismo modo que la experiencia estética inspira vías y estimula al artista para generar productos artísticos; o en otros agentes como al crítico de arte —quien no produce obras artísticas— inspira vías y despierta sus ganas de emitir juicios de valor sobre las obras de arte, nos podemos preguntar: ¿qué vías inspira y despierta a los y las maestras? ¿moviliza ganas de generación de investigación pedagógica de su praxis docente? (extracto del relato a/r/tográfico apartado 7.12. Hito 4: *Experiencia estética para la formación en artes. Verano 2018* del capítulo 7 de este trabajo.



*Metros de tu basura* es la acción artístico-educativa realizada por un grupo de participantes del Proyecto *Arte, ecología y educación* de la materia de Didáctica Artística de curso 2020-21 del Grado simultáneo de Educación Infantil y Primaria de Florida Universitaria que a modo de instalación Site Specific visibiliza la cantidad de basura y plástico que acumulamos en el entorno universitario en cuestión de horas. El artefacto da cuenta de la apropiación de las formas del arte para la praxis docente de las participantes de la mediación y de la expansión del arte al campo de la educación, así como la creación de perfiles docentes como arteducadores.

rumbos de la inter y transdisciplinariedad educativa a través del arte. Por otro lado, cuando los préstamos que las maestras toman del arte adoptan las formas del arte y se materializan en artefactos, instalaciones en general, pero, además, en artefactos al servicio de lo educativo (dispositivos educativos), estamos en el territorio de lo transpedagógico y de las prácticas de artistas docentes o docentes artistas. Desde esta senda el carácter expandido de la herramienta de mediación que se presenta supone la abertura a dos posibilidades que pueden confluir: por una parte, la generación de un tipo de conocimiento por comprensión humana y no tanto intelectual (en términos de Morín, 2001) que tanto hace falta según el mismo autor, para la evolución de una forma de pensamiento más complejo en general y para una enseñanza adecuada a este; y por otra, a posibilidad de un Arte-Docente. Este consistiría en una práctica artística que versaría sobre preocupaciones e intereses de la educación y la docencia.

Con todo, el carácter expandido de una docencia como mediación produce conocimiento docente y lo comprende como creación. Pero, además, rompe con la idea que solemos tener de la disciplina de enseñanza artística para abrirse y salir de su marco estanco disciplinario hacia la interdisciplinariedad y a la enseñanza a través del arte y dentro de esta línea, a la generación de artefactos de fines educativos.



## Útil- Favorecedora de un curriculum más rizomático

Desde la perspectiva pragmatista toda experiencia estética comporta algún grado de utilidad o incluso varios ya que, como se ha desarrollado, el arte no solo tiene finalidades en sí mismo, también puede servirnos como herramienta o útil para cuestiones prácticas de la vida. Para el pragmatismo estético, aun distinguiendo los valores intrínsecos e instrumentales del arte, dejar de atender a la dimensión útil del arte es restarle valor.

Desde esta perspectiva el carácter instrumental de esta metodología de mediación se concreta en el de procurar conexiones entre aspectos de la obra de arte y aspectos del currículum oficial escolar. Estas conexiones pueden ser sobre contenidos y temas curriculares de todas las áreas de conocimiento; sobre procesos, procedimientos y técnicas pedagógicos inspirados por las obras; pero también sobre giros y nuevas formas de enfocar conceptualmente un tema curricular.

A su vez el hecho en sí de procurar estas conexiones son una estrategia de este tipo de mediación para procurar un objetivo más relacionado con los conocimientos específicos de las artes plásticas: como se sabe, al hecho estético y de la visualidad de las obras. Estas realidades son difíciles de abordar y son desconocidas, al menos desde la formación formal, por los y las participantes de este aparato de mediación. Como sabemos, son realidades que pertenecen a un área de conocimiento que no se contempla curricularmente durante nuestra escolarización, tampoco en formaciones de grado medio y superior de educación. Incluso podemos decir que la estética y la visualidad como materias en sí mismas no se estudian tampoco en muchos grados de Bellas Artes, al menos de forma obligatoria, siendo que se trata de un conocimiento que se

adquiere desde la práctica artística y a base de tratar con obras de arte y la imagen en general. Por eso, una manera de realizar mediaciones de obras de arte que pretendan subrayar aspectos de su visualidad es conectando con los intereses más evidentes del participante que sirvan de *gancho* para que este empiece a dar valor real a las obras y a eliminar barreras y prejuicios adquiridos sobre ellas. Así, la provocación de conexiones de la obra con el currículum además de ser un instrumento para una educación a través del arte sirve de estímulo para empezar a apreciar la obra y a partir de ahí facilitar el camino para el hacer visibles realidades de la obra de las que la participante no siente tener un interés de partida, como son las de la estética y la visualidad.

## **Atención a lo sentipensante y a la visualidad**

Este instrumento de mediación busca subrayar la dimensión estética (entendida como relación sentipensante entre obra y receptor) y la de la visualidad. Así, y para atender a este *cómo están hechas las obras* y cómo es nuestro *ver*, nuestro *modo de ver* (Mitchell, 2017; Buck-Morss (2009), en el proceso de mediación se atiende a:

- 1- La pluralidad estética (a lo feo, grotesco desagradable, irónico, gracioso, bello, etc...pero también a la insipidez o aestética); a la idea de significado interno de la obra y el grado de ajuste y coherencia formal con cómo se materializa, a los *indiscernibles* y a la *idea estética*.
- 2- Los aspectos del hecho visual desde el punto de vista de la sensación, percepción y el lenguaje visual (sus elementos formales y sintaxis).
- 3- La vinculación con imágenes de la cultura visual.
- 4- Los temas en torno a la construcción de identidades, la despersonalización, cuestiones de estereotipos sociales y de género por los aparatos de poder a través de la imagen.

## **Comprensiva**

El concepto de comprensión pragmatista puede inspirar al mediador de personas que no van a ser artistas, nuevas vías para provocar la relación entre obra y receptor. Desde el estadio de la



Serie de composiciones visuales-fotonovela de la sesión de mediación de la obra *Collage cabells* (1985) de la sala 6 dedicada a Tapies de la exposición *La eclosión de la abstracción* en el IVAM del curso 2017-18 de la materia Didáctica Artística del Grado de Educación Primaria en Florida universitaria. A través de la lectura de las viñetas se pueden



apreciar signos del interés de la mediación por la estética y la visualidad de la obra desde la atención a la pluralidad estética (en este caso a un cierto grado de fealdad y escatología) y al imaginario cultural relacionado con la imagen-pintura.

comprensión pragmatista podemos pensar que los y las participantes de la mediación pueden realizar conexiones entre aspectos de la obra y sus experiencias que comprende inmediatamente sin llegar a poder interpretarlas o si quiera poder verbalizar lo comprendido. Estas conexiones son material comprensivo básico para la provocación de conocimientos de tipo más reflexivo, es decir, de interpretaciones, y sirven al agente mediador, cuando las percibe, como puntos de partida dialógicos y discursivos.

Como se acaba de señalar, la idea de la comprensión explica el hecho experiencial de que podemos comprender aspectos de la realidad que, sin embargo, no sabemos o no podemos explicar con palabras. Por esto, gestos faciales expresivos, exabruptos, reacciones afectivas, balbuceos, sonidos emitidos que no llegan a ser palabras... son signos de que hay una comprensión sin interpretación. En la praxis de mediación estos “signos” de comprensión son un material de trabajo importante.

### **Apuesta por la cooperación interinstitucional**

El carácter de búsqueda de relaciones más horizontales propias y de sujetos más autónomos y de mayor capacidad crítica, no queda solo entre las agentes mediadoras y las maestras sino también entro los y las participantes de la mediación. Esta herramienta de mediación busca provocar y estar atenta a la emergencia de nuevas formas de mediación en las que la autoría de la obra de arte se deposite en los y las participantes.

Para que la práctica de mediación sea verdaderamente colaborativa y cumpla con sus propósitos de poner a los participantes de la mediación en relación con la obra de arte, no basta con contar con la colaboración entre centro, escuela (maestra) y universidad, que ya es prácticamente un logro, sino con la de contar con la colaboración de los participantes cuando estos son alumnos y alumnas de la escuela. Esta colaboración se gesta a través de escuchar la voz y los posibles discursos emergentes de estos participantes. Una de las estrategias para este fin es el de la escucha activa a los y las participantes y la incorporación de estas voces en las propuestas y discursos posteriores. La destreza en la escucha activa sirve a la interpretación de las voluntades, intenciones, búsquedas de conocimientos, inquietudes de aprendizajes y discursos de los participantes, de tal forma que queden incorporadas y configuren propuestas de trabajo, dispositivos de aprendizaje o artefactos para el trabajo en el aula. Esto provoca la creación de propuestas de trabajo alternativas a los macrorrelatos provenientes de los museos y de las escuelas tradicionales que perpetúa el orden social (Sobral, 2016) y los propios alumnos pueden dirigir propuesta de trabajo que ayudan a construir un aprendizaje dotado de sentido propio.

Cuando la cooperación entre instituciones fructifica, puede darse el cruce entre el giro hacia el arte contemporáneo de las maestras con el giro en educación de la artista profesora mediadora. Esta herramienta se identifica con el encuentro de ambos giros, connotado según nuestro marco

teórico, por Fernández y Días (2016) como “turbulento” al ponerse en evidencia conflictos, tensiones, contaminaciones e hibridaciones entre el arte producido, la institución Arte y la educación. Sin embargo, y en tal agitado proceso, el encuentro genera nuevas posibilidades tanto para el arte, como para la educación, como para sus formas híbridas como es la mediación artística contemporánea. Retomando, estas formas emergentes tienen implicaciones políticas, metodológicas y existenciales al tender al establecimiento de unas relaciones de equidad entre los participantes en los procesos de construcción de conocimiento; en segundo lugar, tienden a un favorecimiento de procesos estéticos y poéticos en la forma de construir esos conocimientos; y por último, a la promoción y animación de identidades en flujo entre artista educador investigador y entre estudiante espectador investigador participante que genera nuevas comprensiones acerca del significado de ser artista, ser educador y ser estudiante-alumno (Fernández & Días, 2016).

Por eso, este aparato de mediación, efectivamente, genera cooperación entre escuela y universidad, alimenta el cruce con las realidades que se acaban de señalar y fomenta el trabajo desde el parternariado (Valero y Macaya, 2021)<sup>150</sup>, especialmente entre artista-mediadora y maestras. Cooperativamente, escuela-maestras y universidad-artista mediadora generan:

- Relaciones más horizontales.
- Estancias en la escuela por parte de la mediadora más largas con un marcado carácter de implicación no solo en la mediación y enseñanza del arte sino también en los procesos de educación general en los que se inscriben las primeras.
- Complementariedades en saberes y habilidades e intercambios de roles cuando la situación de mediación lo hace necesario.

Además, el trabajo cooperativo otorga a cada una de las profesionales implicadas un empoderamiento en sendos trabajos. La maestra se da así misma autoridad para mediar obra de arte contemporáneo al mismo tiempo que se va formando en esa nueva tarea, rompiendo con la subordinación *per se* con las mediadoras de los centros de arte. La mediadora que también es profesora de arte aprende a hacer valer aquellas propuestas de trabajo que por disruptivas no siempre entusiasman al alumnado pero que no por eso dejan de ser adecuadas a los fines formativos o educativos.

Finalmente, el trabajo cooperativo desde esta herramienta es entendido como un objetivo a alcanzar, pero también como una meta a perseguir (distinguimos entre objetivos y metas según Acaso, 2007). Este proceso pasa por la creación de relaciones más horizontales y menos

---

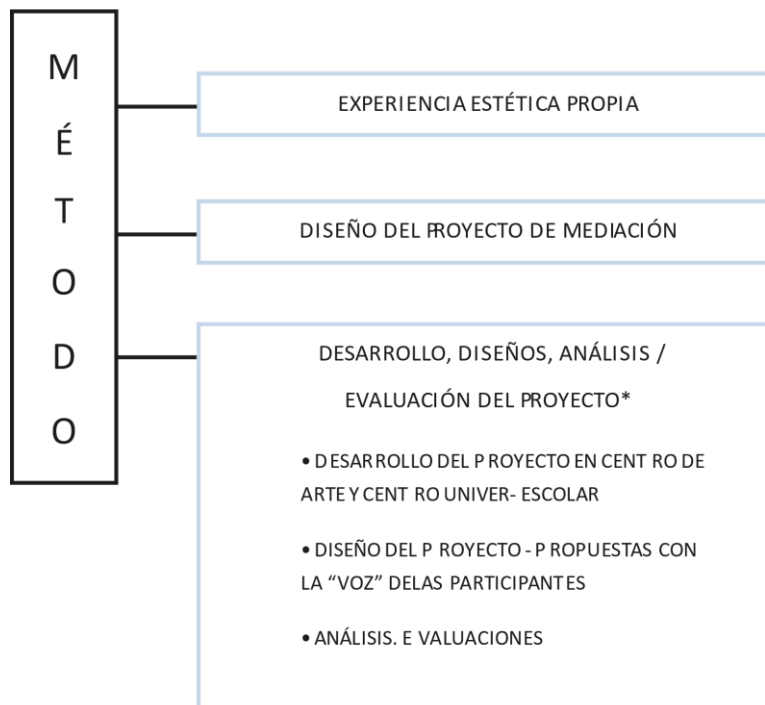
<sup>150</sup> Macaya y Valero (2021) explican que a falta de un equivalente exacto en español del término inglés *partnership*, se ha hecho relativamente habitual el neologismo “partenariado”. Podría definirse como una colaboración no jerárquica entre dos o más agentes o *partners* (individuos, colectivos o instituciones) en un proyecto común que respeta la especificidad de cada uno y que posibilita la interacción y la influencia mutua.

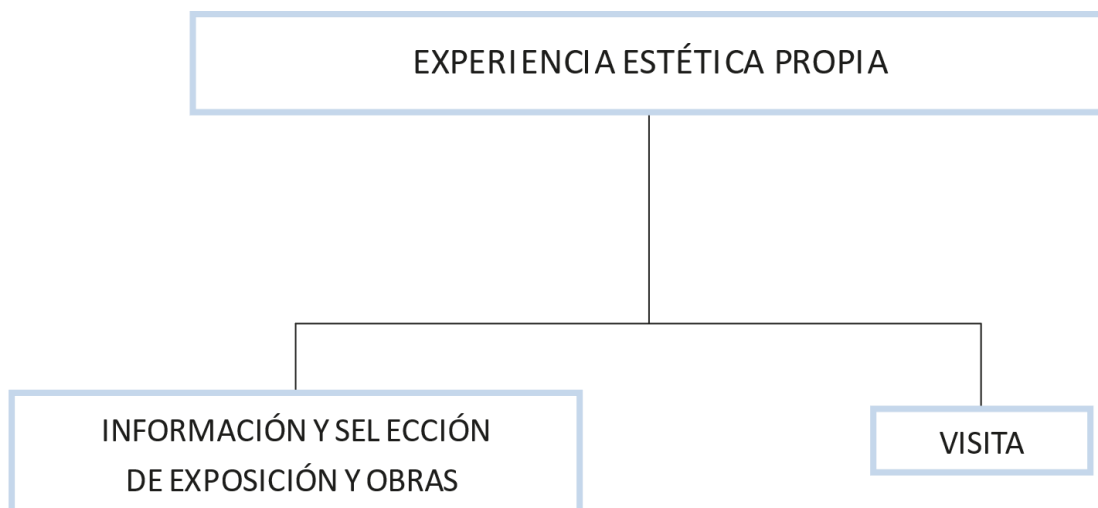


paternalistas por parte del centro de arte y dentro de este, por relaciones que muestren un reconocimiento de la función de mediación del centro más equilibrada e igualmente estructural como el resto de las funciones del centro, especialmente la expositiva y conservadora de las obras. Por alta que sea la calidad de las obras que alberga un centro de arte, si estas no llegan a las personas de la comunidad en la que se exhiben, que es como decir, si los efectos en potencia de las obras no llegan a las personas fin último de su destino, estas no están sirviendo

## 6.6. Métodos y estrategias

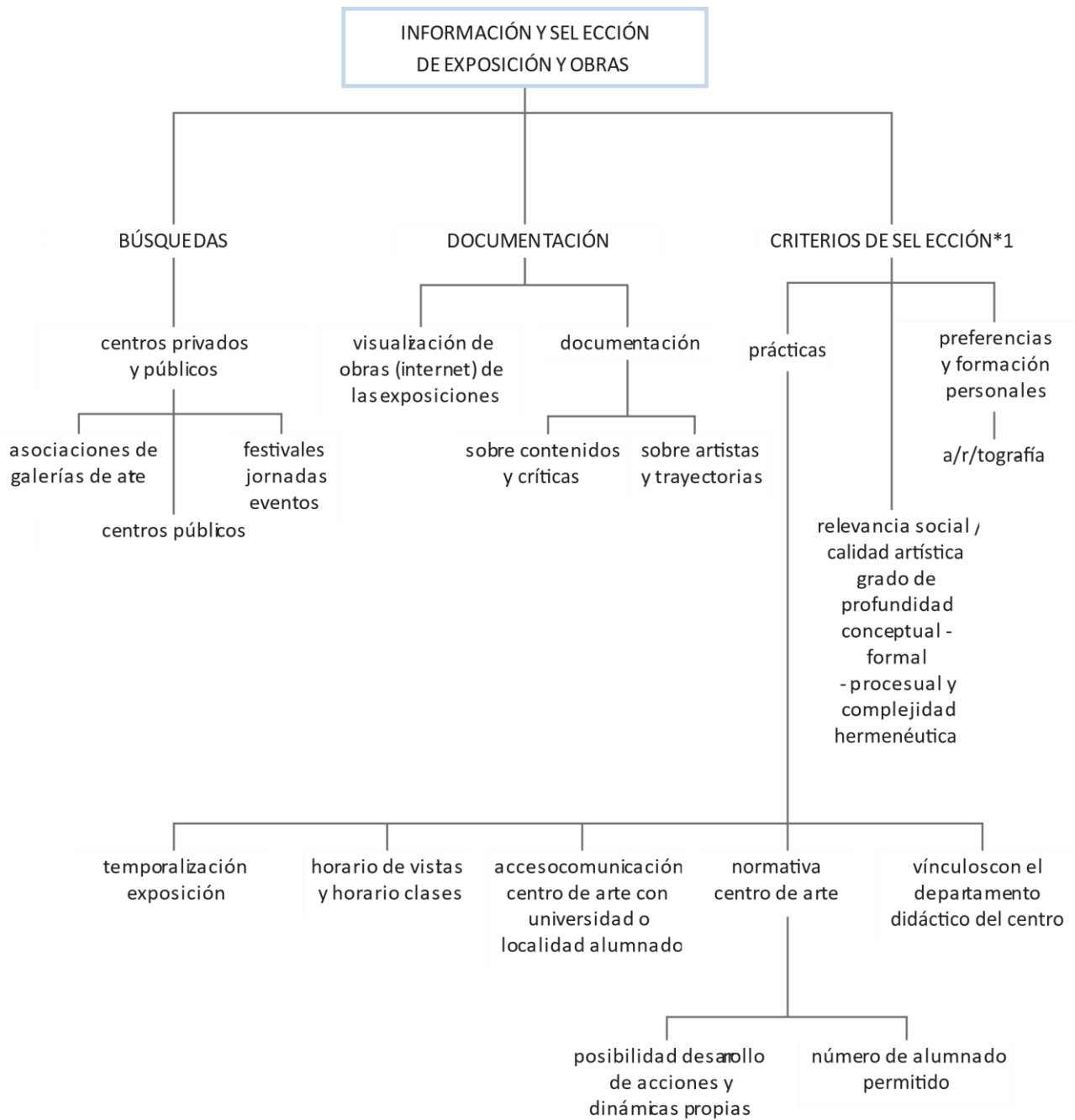
A continuación, se describe el método y las estrategias que definen esta herramienta de mediación. Se hará a partir de esquemas con explicaciones en las partes que así lo requieren. Seguidamente, se relata un proceso tipo de mediación-interpretación frente a la obra.



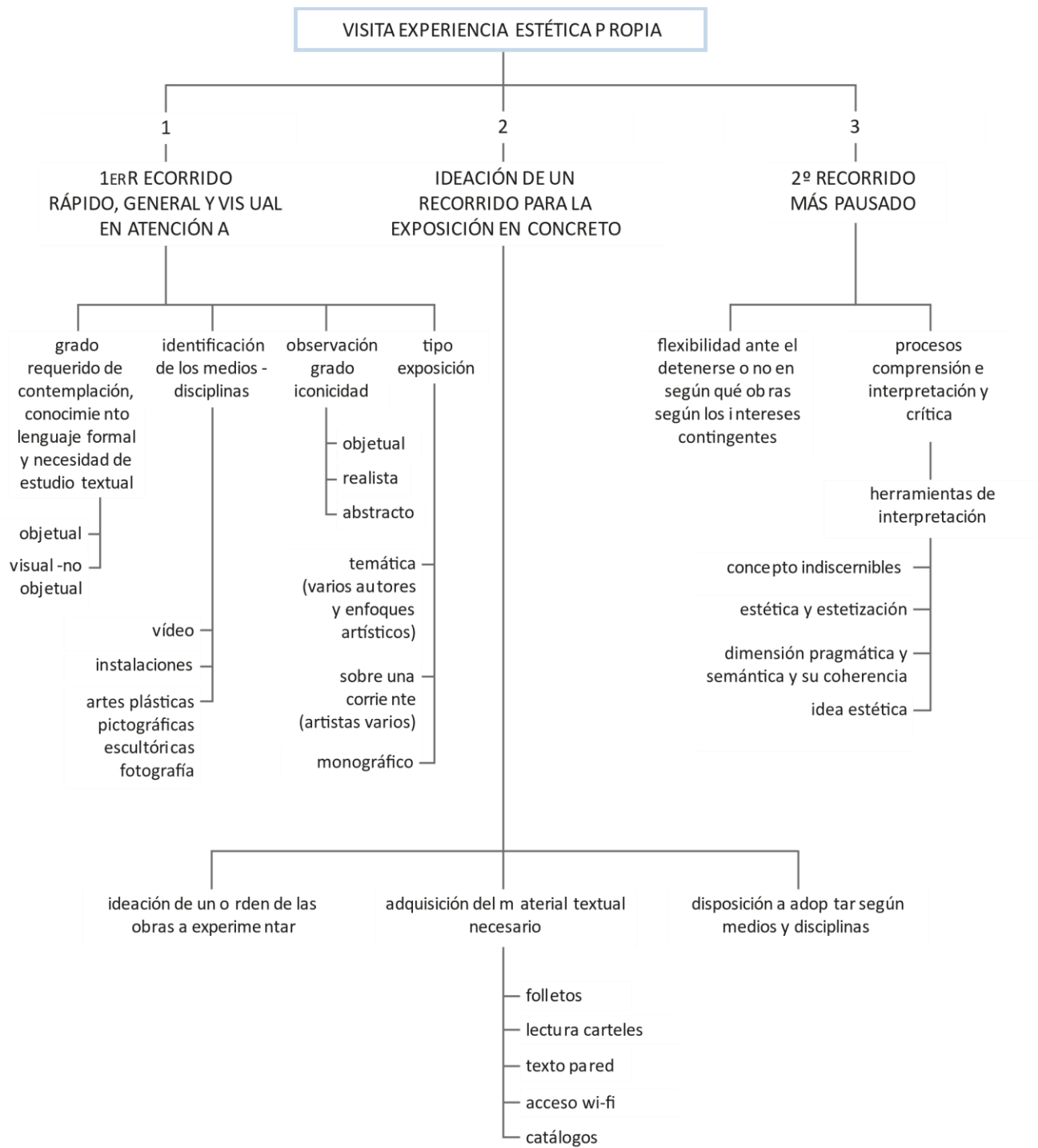


Durante la visita de la exposición para una experiencia estética personal, fase primera del método de mediación que se presenta. Imagen tomada de la web del IVAM. <https://www.ivam.es/es/noticias/la-eclosion-de-la-abstraccion-linea-y-color-en-la-coleccion-del-ivam/>

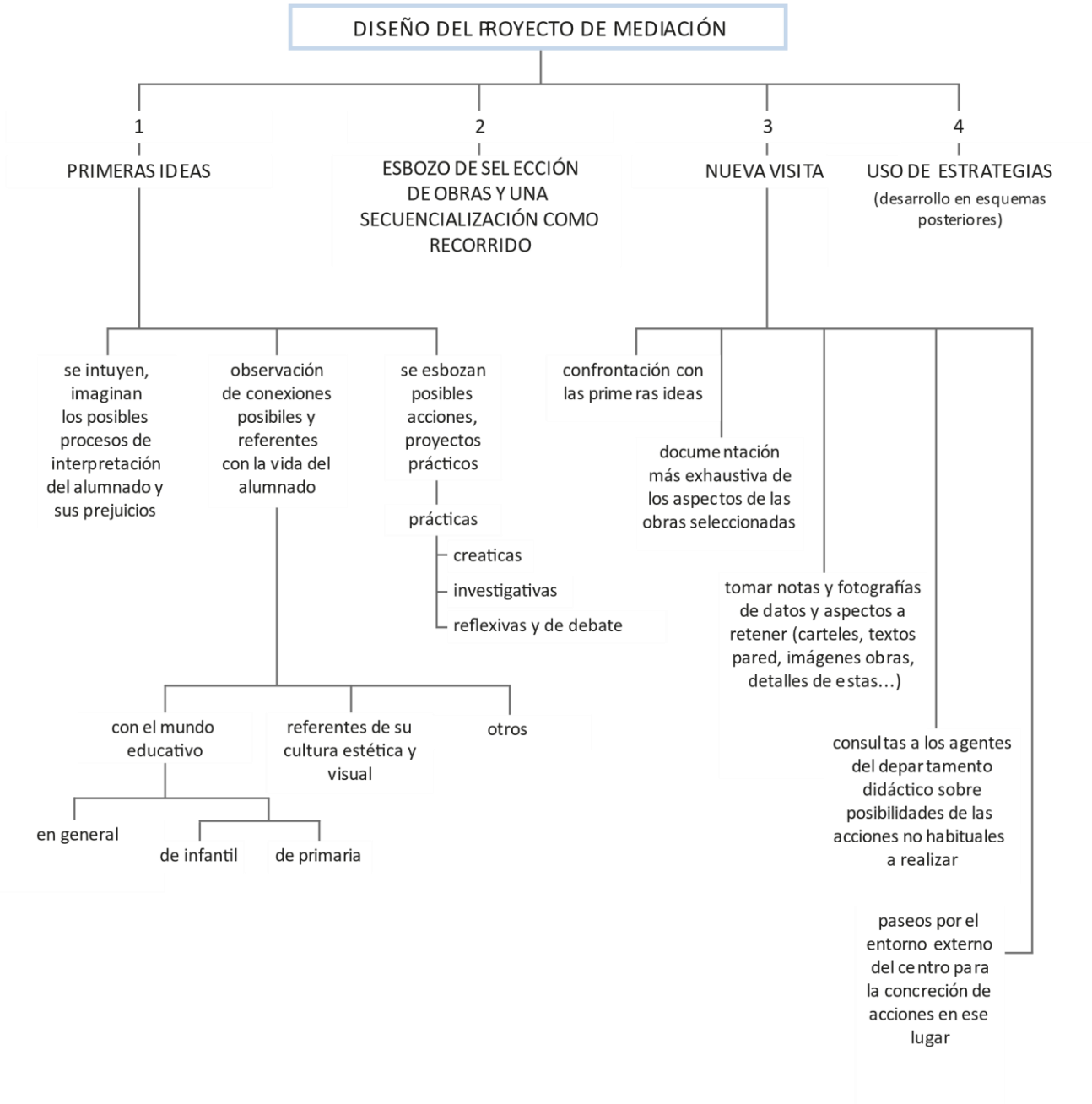
\* El desarrollo del proyecto se realiza de forma intercalada e interconectada a los diseños de propuestas y a las evaluaciones continuas durante el mismo desarrollo del proyecto que a su vez lo van definiendo. Esto es así porque los diseños de las diferentes propuestas del proyecto de mediación se realizan a tenor de lo que las mediadoras y maestras interpretamos de la escucha activa a los y las participantes, para hacerles precisamente eso, partícipes de los diseños las propuestas de trabajo. En la evaluación está implicada también esta escucha.

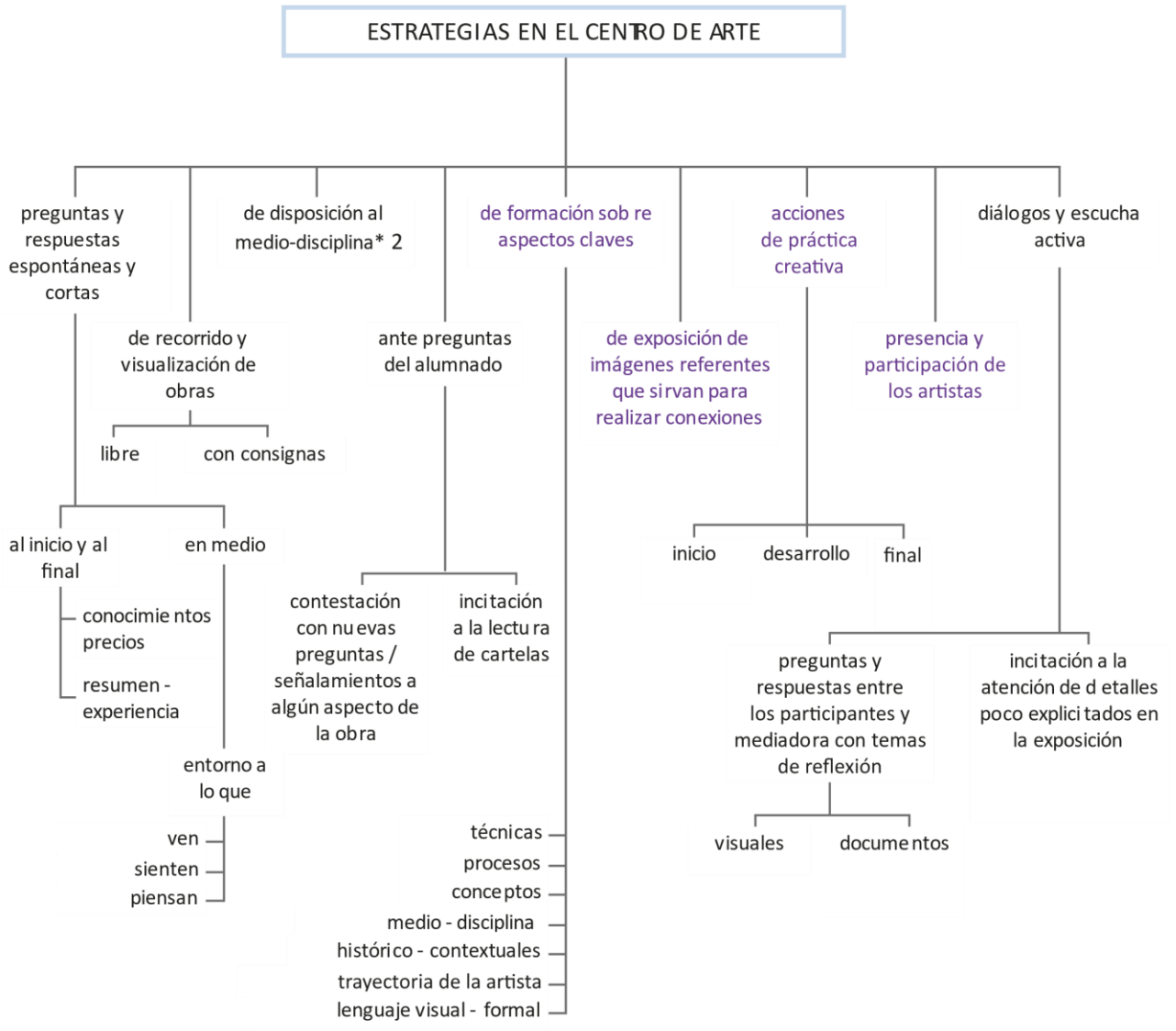


\*1Los criterios de selección se desarrollan en apartados posteriores



En este y el siguiente esquema las partes señaladas con números indican que se trata de un método y que por tanto, se da un primer paso, un segundo, un tercero, etc.



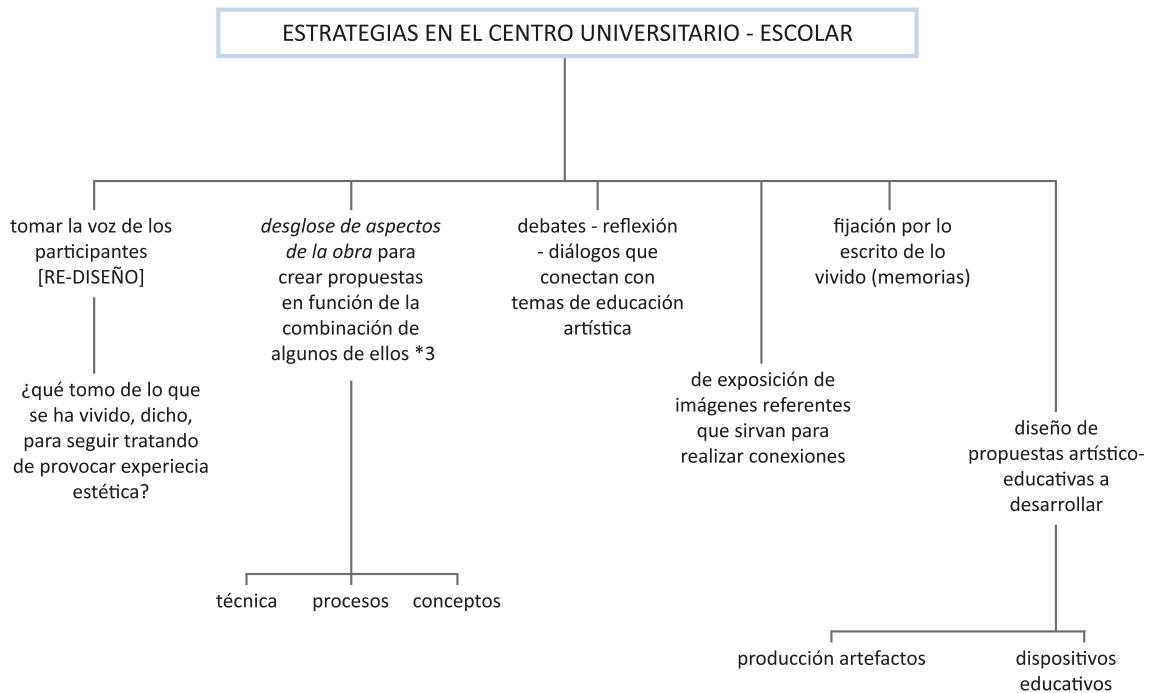


Los textos en color violeta indican que se trata de estrategias que también se desarrollan en el centro universitario y/o escolar.

\*2 La disposición al medio-disciplina se desarrolla en apartados posteriores

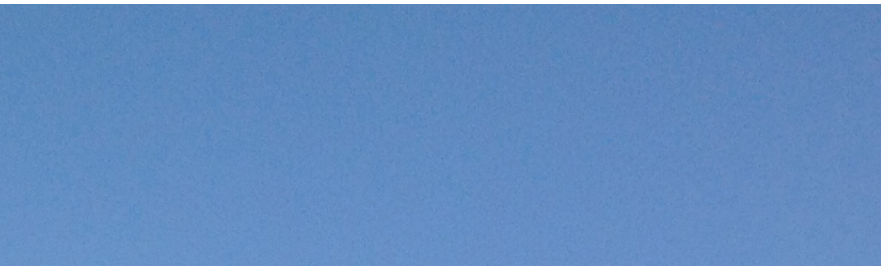


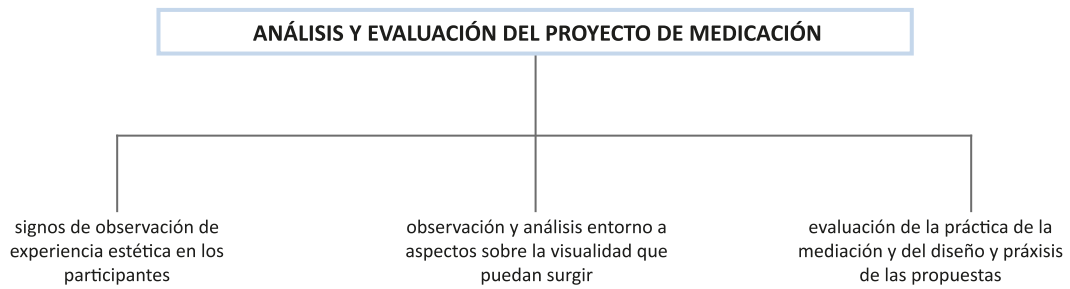
En esta página y en la siguiente: serie de composiciones visuales-fotonovela de la sesión de mediación de la primera visita a la exposición *La eclosión de la abstracción* en el IVAM del curso 2017-18 de la materia de Didáctica Artística del Grado de Educación Infantil y el de Primaria de Florida Universitaria. La viñetas muestran diferentes momentos de la puesta en práctica de la estrategia *Pimiento-Cielo* para la adopción de una disposición conceptual adecuada a exposiciones de arte abstracto.











\*3 La estrategia que llamamos *Desglose de aspectos de la obra* se desarrolla en apartados posteriores





Conversar con las artistas de las obras es una de las estrategias de mediación. Las imágenes se muestran a las artistas Patricia Gómez y María Jesús González conversando con el grupo de participantes alumnas de 3º del grado de Infantil-Primaria del curso 2014-15 en *Trazo urbano VLC* de la Sala Josep Renau de la Facultad de Bellas Artes de la UPV.

### **Proceso tipo de mediación-interpretación frente a la obra**

A continuación, describimos el desarrollo tipo de una parte de la mediación expandida que aquí se propone, la que tiene lugar frente a la obra de arte. Este proceso tipo es el de la síntesis del conjunto de las mediaciones realizadas para esta investigación. Este se presenta a partir de cuatro partes que no necesariamente se han desarrollado en el orden que aquí se describe. Este sería solo uno de tantos de los que se han puesto en práctica y solo uno de tantos de los que se pretende animar a realizar. Lo que sí resulta imprescindible es establecer conexiones entre aquellos aspectos que se hagan explícitos de cada una de las partes entre sí.

Una de estas partes es la de atender a lo que notamos que sentimos frente a la obra (incluyendo también la desafección o indiferencia si eso es lo que se siente). Estos sentimientos y afectos no



suelen ser los mismos entre los y las participantes; de hecho, en muchas ocasiones resultan ser opuestos. Otra parte es la de atender al *cómo* está hecha visualmente la obra como para llegar a animar tales sentimientos en cada participante. La tercera parte se plantea el *para qué* de tal provocación de sentimientos y de ideas. Con este *para qué* se plantea a *dónde* nos remite, con *qué* nos conecta. Otra parte buscaría interpretar la obra desde la toma préstamos de la misma, especialmente en conexión con los intereses de los y las participantes educadores de la mediación.

Nos interesa saber qué nos hace sentir y comprender la obra de forma inmediata y espontánea antes de saber aspectos no físicos de ella, para saber de ella y de nosotros a la vez y poder partir de ahí para seguir construyendo experiencia estética, ideas estéticas, realidad sentipensante. En este proceso buscamos dejarnos sentir, hacer conscientes nuestras propias primeras impresiones, “pillar”, es decir, caer en la cuenta de aquello que sentimos. La estrategia *Tres noes para un sí* sirve a estos fines. Esta fase se abre a la atención comprensiva antes que interpretativa. Esta escucha de nuestro comprender primero hace que tomemos el pulso de un posible equilibrio relacional entre la obra y nosotros como participantes-receptores, equilibrio que se pretende mantener a lo largo de la mediación.

Para conocer cómo la obra nos hace vivir y comprender aquello que vivimos y comprendemos (incluso — recordamos— hasta cuando se trata de indiferencia) nos sirve ver cómo está hecha la obra visualmente. Para ello la pregunta sobre qué ven los y las participantes por obvia que

parezca su respuesta, tiene mucho interés. Suponemos que todos vemos lo mismo, la obra en sí. Pero aquello que se contesta a la pregunta es lo que le es significativo a cada una de las personas participantes y esto varía bastante entre unas y otras pues depende, como sabemos, de nuestra experiencia personal, de nuestro bagaje cultural y características congénitas y fisiológicas conectadas al sistema neuronal en cuanto a la atracción de unos elementos de un objeto sobre otros. En este enclave usamos la estrategia de *The Visual Thinking*.

Lo que dicen las participantes sirve, entre otras cosas, para poder ir conociendo a la obra por deducción. Así comenzamos entrando en relación con ella. Desde lo que se responde sobre lo que se ve de la obra y sobre todo y en definitiva, sobre *cómo* vemos que está hecha, configurada, nos preguntamos el *para qué* está hecha es decir el *para qué* pretende hacernos comprender eso que nos hace comprender o vivir. Las respuestas y comentarios al respecto tendrán que ver tanto con aspectos formales visuales de la obra como con significados, referencias simbólicas y culturales, pero sobre todo, con la relación entre ellos, pues como sabemos, están vinculados. Aquí surgen las cuestiones implícitamente relacionadas con la pluralidad estética, los indiscernibles, significados internos y externos, etc. Por otra parte, en este proceso de compartir referentes simbólicos los sentimientos e impresiones previas de la obra en los y las participante pueden cambiar o intensificarse.

Los discursos que comienzan aquí se pueden complementar, definir más, o dirigirse hacia otros nuevos a partir de informaciones, esta vez, de *lo que se sabe* de la obra que *no se ve* en la obra, es decir, de lo que podemos conocer por la vía del estudio y la documentación: el título, informaciones que las participantes y la mediadora conocen (por formación profesional del arte en general y por haberse documentado sobre la obra en concreto). Esta parte de la mediación usa estrategias que provienen de la mediación descodificativa y afirmativa. Esta provisión de informaciones busca ser justamente complementaría a lo que se va diciendo con la intención de que se vayan construyendo atribuciones a la obra propias de los y las participantes. En este momento puede ser interesante tener en cuenta qué dice el discurso de los expertos, los críticos y el autor o autora a través de los catálogos y la documentación oficial, la trayectoria del artista o cuanto menos, trabajos anteriores relacionados, la técnica, y otras informaciones cuando estas tiene un sentido importante para los discursos que se van configurando. Como mediadora *guardo* para otro momento, si es que se da la ocasión adecuada, aquella otra información posible que, aunque quizá interesante a nivel ideal, desviaría el emergente hilo de la conversación y discurso que se estaría empezando a generar. Aquí surgen confirmaciones, complementariedades o contraposiciones de ideas anteriores o se asumen y acogen otras diferentes. Esta dotación de conocimientos e informaciones en función de la demanda implícita de las participantes puede continuar a lo largo de todo el resto del proceso de interpretación junto a otras partes del proceso.

La construcción de significados en esta parte también se realiza desde estrategias que vienen de la mediación crítica y de narrativa deconstructiva. Se pueden tener en cuenta informaciones de posiciones contextualistas, culturalistas sin perder de vista lo que es más significativo para cada participante o grupos de participantes. Esta es una oportunidad para la crítica y la deconstrucción de ideas. Esta crítica y deconstrucción de ideas viene, además del carácter crítico y deconstructivo de pensamientos asentados que la propia obra pueda inspirar, como de las extrapolaciones que se hagan a los temas y campos del grupo.

Esta parte, como decimos, busca el *para qué* está hecha así la obra, más que el *por qué*. Esto es desde la idea o intuición de que el *por qué* tiende a buscar más la objetividad, a acercar más a los posibles argumentos o significado de la obra mientras que *el para qué* puede acercar más a la persona en concreto, al efecto que la obra provoca en ella.

Como se ha apuntado esta fase de atribución de significados a la obra se intrinca con fluidez con cuestiones de interés de la vida las participantes ¿Qué hay de los asuntos de los que interpretamos que versa la obra en mi propia vida? ¿qué tomo para mi vida y mis asuntos? O dicho de otra manera, ¿qué aprendo<sup>151</sup> (y aprendemos como grupo) de esto, del discurso que le hemos atribuido a la obra?

De entre los aspectos de la vida por los que los participantes pueden discurrir se puede atender a los de la educación. En este caso se buscaría enfatizar la profesión de las participantes, algo intrínseco a su experiencia vital. Así las preguntas anteriores se concretarían en las similares a la de qué tomo y tomamos de lo discurrido sobre la obra para lo que nos interesa como colectivo educativo. En este caso la mediadora, si tiene la formación o se va autoformando en temas de educación, puede establecer algunas conexiones entre el campo del arte y el de la educación infantil y primaria y puede mostrar prácticas que se han realizado o que se podrían realizar a partir de aspectos de las obras.

Esta parte de la mediación abre paso a la posibilidad de una segunda sesión que no ha de ser necesariamente en el centro de arte. Esta está dedicada a atender, sobre todo, a las experiencias de las participantes. Estrategias como compartir y poner en común un objeto o una imagen encontrada o creada por el y la participante que represente lo vivido con la obra, se dan en este estadio del proceso de mediación. A partir de esto surgen nuevos discursos o se enfatizan los generados en el centro de arte. El instrumento *Desglose de aspectos de la obra* al que nos hemos referido en uno de los esquemas y se explica más abajo, es útil en esta parte. Aquí los rasgos estratégicos del modelo de mediación son los del experiencial. A partir de este momento la

---

<sup>151</sup> Aprender viene del latín *apprehendere* (compuesta de los prefijos *ad-* que indica "hacia", *prae-* que se refiere "antes" y *hendere* que significa agarrar o atrapar) en el sentido de "coger por los sentidos", de donde "adquirir conocimientos".

experiencia estética puede seguir provocándose fuera del centro de arte y alejados físicamente de la obra.

Se recalca y recuerda para finalizar, que el orden aquí expuesto no es el preciso ni el recomendado. En cada uno de los tiempos de mediación podemos *ver, conocer*, complementar y contrastar ideas; trasladar informaciones; contar experiencias, conectar con aspectos de la educación de una forma menos metódica de la que aquí se ha relatado y dejarnos sentir por la afección que produce la obra en nosotros como intérpretes.

### **Criterios para la elección del centro**

Algunos de los criterios más definitorios que se siguen para la elección del centro y exposición son:

- La calidad artística la exposición.
- La temporalización de esta.
- La idoneidad de la disciplina artística de las obras de la exposición y la especificidad de los temas para las participantes.
- La relación con los agentes de la institución a la hora de facilitar y hacer suyos los objetivos de la visita, y más en concreto, el grado de colaboración y, si cabe, de cooperación a la tienda.

#### **La calidad artística la exposición**

Por complejas que puedan llegar a ser las obras de una exposición de arte contemporáneo para una posible mediación, la profundidad de sus contenidos y la calidad de la materialización de ideas en esta, consideramos que es siempre una garantía para la provocación de experiencia estética en los participantes.

#### **La temporalización de la exposición**

Las exposiciones temporales de arte plástico y visual de centros y galería de arte suelen tener una duración de un mes a poco más de un año. El aspecto temporal es muy tenido en cuenta en la elección de la exposición para realizar mediaciones a maestras y alumnado. Desde la premisa de que la experiencia estética ocurre en un tiempo prolongado y no necesariamente en el primer encuentro con la obra, es un valor que se tenga la posibilidad de acudir a la exposición no solo una sino dos o tres veces durante el periodo de tiempo que hayamos decidido expandir la mediación más allá del centro de arte. Para ello es necesario que el tiempo de permanencia de

la exposición pueda ser el máximo posible. No se descartan las exposiciones mensuales, pero tienden a valer de complemento de otras de mayor tiempo de permanencia.

### La idoneidad de la disciplina artística de las obras de la exposición y la especificidad de los temas para las participantes

Cuanto más disciplinas artísticas distintas sean tratadas entre las obras de una exposición, más posibilidades se pueden tener de generar más diferentes líneas de fuga para trabajar distintos temas y procesos artísticos. No obstante, y si lo que queremos es no perder el rumbo de nuestro enfoque que, dentro de la mediación experiencial, es el de la visualidad, podemos decir en algunas exposiciones y obras atienden a este hecho de forma más directa y evidente que otras. Por ejemplo, en exposiciones de obras de arte abstracto, la realidad de la visualidad viene dada por la naturaleza y problemática central de la obra en sí misma, no así, necesariamente el de otro tipo de obras que no tendría por qué ser un aspecto primordial y acrisolador de las distintas dimensiones o aspectos de la obra. Este es también un factor a tener en cuenta a la hora de elegir las exposiciones.

Una exposición de pintura abstracta de alta calidad (ejemplo, pinturas de Scully) generará un marco de trabajo práctico y reflexivo muy específico en torno a la pintura en sí misma (y a lo que de ella queramos extrapolar a otros campos), a su visualidad, a los aspectos formales del *lenguaje visual* y a la psicología de la percepción. Para llegar a estos temas con personas no especialistas en arte, como las maestras, que además tienen por interés profesional degustar la cantidad de conocimientos que se trabajan desde el currículum de educación infantil y primaria en todo acontecimiento que encuentran a su abasto, estos enfoques del arte que viene de la tradición del *arte por el arte* han de estar sostenidos por un muy buen trabajo de diseño de mediación. Aquí la posible experiencia estética a vivir probablemente no será inmediata sino muy mediata, por tanto, muy mediada, incluyendo en las estrategias de mediación una buena dosis de formación en aspectos, como decimos, del lenguaje formal visual para el análisis de las formas.

Por otra parte, en las exposiciones de arte conceptual no abstracto en las que conviven muy diversas disciplinas la heterogeneidad de poéticas, temas y procesos permite una accesibilidad menos mediata que el de las disciplinas del ejemplo anterior y permite atender a la diversidad también del tipo de gustos de las maestras o alumnas.

Con todo, lo interesante aquí es tener en cuenta los alcances, las líneas de fuga posibles y las estrategias de mediación para cada tipo de género artístico.



## El tipo de relación colaborativa con la institución Centro de Arte

En este aspecto distinguimos entre centros públicos y privados. Del primero contamos con una acogida más fluida que viene dada precisamente por su propia definición, “ser *para o del* pueblo” y por tanto tiene más asentada su función divulgativa sí como más asimilada la atención a la diversidad de públicos existentes. No así ocurre con las galerías de arte privadas que tiene como fin último vender obra, por lo que sirve a un tipo de público particular con poder adquisitivo. Desde hace pocos años las galerías cuentan cada vez con más espacios y tiempos para fines de mediación (Pardo, 2017; Ortega & Marín, 2017).

Desde el primer contexto, uno de los aspectos a tener en cuenta para la elección de la exposición a visitar es la atención que presta el centro de arte a través de su política educativa de sus departamentos de educación o divulgación. ¿Qué relación están dispuestos a entablar?, ¿será solo mutualista y puntual o estarán abiertos a iniciar relaciones de trabajo colaborativo a medio y largo plazo de inclinación más cooperativa a través de proyectos comunes? ¿estarán dispuestos a participar si sugerimos la posibilidad de realizarlo juntos? ¿acogerán el proyecto y querrán participar? ¿en qué grado? Estas preguntas generales vienen de estas particulares:

¿Acogerán el proyecto y lo querrán acompañar al menos a partir del saber qué ocurre y a donde nos lleva después de hacer la visita?, ¿permitirán que podamos movernos fluidamente y por separado por las salas o tendremos que ir en grupo una sala tras otra como marca la norma general de cuidado de las salas pero poco adecuado desde el punto de vista educativo?, ¿nos dejarán usar objetos y recursos físicos que ayudan a mediar las obras?, ¿nos permitirá copiar la composición de una de las obras en un papel?, ¿realizar alguna dinámica que implique cierto movimiento por los pasillos o el hall antes de entrar en la sala?, ¿nos dejarían espacios para debatir y reflexionar o tendríamos que irnos fuera a otro lugar cuando ya hallamos visto la exposición y quisiéramos tomar notas, proyectar presentaciones al respecto de la exposición? ¿querrían venir las mediadoras a la mediación y compartirla o generarla juntas?

“Aparecer” el grupo en el centro de arte como si estuviéramos haciendo algo aparte del mismo, como si el centro fuera “algo” ajeno a nosotros mientras no somos artistas o especialistas en arte, y como si fuéramos solo visitantes, es muy distinto a trabajar sabiéndonos una parte interrelacionada con toda una complicidad de agentes interinstitucionales que creen que la mediación, divulgación y enseñanza del arte así tiene que ver con el potencial de las maestras en estas. Con todo, es interesante saber qué concepción práctica (y no solo teórica) tiene el centro sobre sí mismo. Esta sabemos que va entre dos polos: la de saberse centro cultural, social y del pueblo (público) o lugar donde se albergan obras para ser disfrutadas por a quienes conocen sus claves mientras de forma anexa se cumple con *la cuota* de participación del “público” de escuelas que marca *la moda* de las políticas neocapitalistas del giro educativo del arte. En esta misma línea es interesante también saber ver qué concepción tiene de los usuarios de las obras (¿son visitantes o participantes?) y qué tipo de usuarios que privilegia.

Por su parte, las exposiciones privadas nos resultan interesantes a nivel de realización de mediaciones en la medida en que la mediadora conoce el panorama y la oferta artística plástica de la forma más amplia posible de ese momento, que puede servir de complemento a la mediación de la exposición principal. No resulta interesante, sin embargo, el reducido espacio temporal en el que las obras se exponen, el reducido número de personas que caben en la galería al mismo tiempo, ni cierta hostilidad que puede (aunque no siempre) cundir en la relación entre galerista y visitantes, especialmente por parte del galerista cuando quienes entran en su galería no son expertos en arte, van con mediadora y que seguro, no comprarán obra.

### **Estrategias de disposición al medio disciplina**

Dos ejemplos de herramientas que sirven para adoptar una disposición mental-conceptual y física-corporal adecuada al medio-disciplina artística particular, son las que llamamos *Dejarse sentir* o *Tres noes para un sí*<sup>152</sup> y *Pimiento/manzana-cielo*<sup>153</sup>. La primera sirve a toda exposición en centros de arte, especialmente de arte conceptual, objetual, pictórico, inslatacional o audiovisual. La segunda es específicamente para obras de género pictórico abstracto.

### **Estrategias desglose de aspectos de la obra**

El método que llamamos de *Desglose de aspectos de la obra* consiste en la elaboración de unas tablas por cada obra o conjunto de ellas que describen aspectos de esta según tres categorías (columnas): conceptos-temas, técnicas-procesos y procedimientos, y disciplinas. Este desglose permite observar a partir de qué ideas, técnicas y procedimientos y desde cuáles disciplinas podrían diseñarse propuestas de práctica artística. Estas se diseñarían a partir de tomar algunos de estos aspectos para trabajar con y sobre ellos. Este desglose ayuda a comprender a las participantes de la mediación que saben más de arte y de la obra de lo creen y posibilita la apropiación de rasgos de esta desde los que profundizar y crear nuevas obras, investigaciones, hilos curriculares y propuestas de trabajo<sup>154</sup>.

---

<sup>152</sup> *Tres noes para un sí*, se describe como ejemplo de prácticas realizadas en la *Mediación de la exposición Tomasko+Scully en el Centro Cultural Bancaja* en Anexo 5-5.4.1. *Mediación de la exposición Tomasko+Scully. Centro Cultural Bancaja/Dejarse sentir o Tres noes para un sí*, y en Anexo 5-5.4.2. *Mediación de obras de la exposición La eclosión de la abstracción. IVAM/Desarrollo de la mediación. 2ª visita. sala Tapies. Collage de cabells (1985) / Dinámica de introducción y recorrido libre*, ambos de la Narrativa 1.

<sup>153</sup> *Pimiento/manzana-cielo* se describe como ejemplo de prácticas realizadas en Anexo 5-5.4.1. *Mediación de la exposición Tomasko+Scully. Centro cultural Bancaja/ Desarrollo de la mediación/Dinámica manzana-cielo*. También en Anexo 5-5.4.2. *Mediación de obras de la exposición La eclosión de la abstracción. IVAM/Desarrollo de la mediación. 1ª visita: Laberinto nº 3 (1954), A. Gottlieb; La luz que se apaga (1996), JM Sicilia y Porterville (2004). J Turrell/Introducción y primer recorrido. Así como en el mismo anexo en Abstracción-colores. La luz que se apaga (1989) Sicilia. Ubuntu (2006) obra propia/Introducción: dinámica pimiento-cielo, dejarse sentir y puesta en común de las primeras impresiones.*

<sup>154</sup> El uso de la tabla-herramienta se puede observar en Anexos 6 en el apartado 6.5. *Desarrollo Rostros. En Floralabal* y en 6.7. *Mediación-proyecto arte contemporáneo/6.7.6. Planificación y diseño de propuestas.*

# SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA 1ª PARTE

## SOBRE LO PLANTEADO

Esta investigación en mediación artística ha planteado desde el inicio la problemática de la relación entre el arte contemporáneo y la sociedad en general, y con el futuro profesorado de Infantil y Primaria en particular, de quien se presupone tiene que enseñar arte. La investigación ha acotado la búsqueda de soluciones a estos problemas a partir de determinados posicionamientos que han sido el de la re-estetización de la educación artística, la des-elitización de la dirección del arte y la re-personalización de la relación con sus obras.

Hemos visto que en el tiempo actual de desnorte y deslocalización del estado formal de la formación estética, a la experiencia estética se le ha descafeinado de ciertos atributos necesarios que hoy urgen estar incorporados en la experiencia cotidiana. Si queremos que cada cual esté dotado de las competencias necesarias para llevar las riendas de sus relaciones y transacciones estéticas, es preciso que la sensibilidad pensante, el hecho estético, coexista con las siguientes atribuciones: la crítica (De la Calle, 1996) para tener la capacidad de desconsolidar los mensajes dominantes de los discursos visuales que recibimos; la de creación (Sánchez Medina, 2015) para ser también creadores de formas sensibles-pensantes así como retomar nuestra dimensión estética más conscientemente como forma de trato entre nosotros (y no delegar esta capacidad solo a especialistas de la imagen como son los artistas, diseñadores gráficos, etc.); y la dialógica o de *trato* con la obra-imagen (Mitchell, 2017) para relacionarnos con las imágenes como entes subalternos que nosotros mismos producimos para tratarlos y desenvolvernos en la vida. Si queremos que cada cual esté dotado de estos atributos en el desenvolvimiento de su dimensión estética, se requiere ineludiblemente de una educación estética formal, intencionada y consciente; redefinida, re-formalizada y re-vitalizada.

Esta cuestión de la re-estetización de la formación la hemos conectado e interrelacionado con otros dos problemas sintetizado en estos enunciados: *El arte de la vida no llega a la vida de las personas, y ¿El arte es para los artistas? Una educación artística centrada en generar algunos artistas de Bellas Artes antes que una ciudadanía cultivada en arte.*

Al respecto del primero hemos dado cuenta en el capítulo 1 (*contextualización y planteamientos*) sobre cómo la tendencia elitizadora del arte desde su proceso de autonomía desprovee al conjunto de las personas no especialistas en arte de la convivencia con la excelencia de la pulsión del acontecimiento del arte como *formas estéticas singulares* en el sentido de Deleuze y Guattari (1993). Esto es, desprovee de los beneficios del arte y sus obras.

Así el alumno tipo escolarizado en nuestro país no tiene la formación adecuada como para conectar y mucho menos, como para relacionarse y convivir con el arte contemporáneo que generan los y las artistas de su comunidad hoy. Bien al contrario, muestra grandes prejuicios hacia el arte en general y hacia el arte contemporáneo en particular. De esta forma *el arte que habla de la vida* (el actual), *no llega a la vida de las personas*. Esto alimenta el problema anterior: la inexistencia de una relación con el arte por parte de la mayoría de los individuos de una comunidad supone un subdesarrollo de las capacidades de interpretación, de crítica, valoración y apreciación de los objetos simbólicos de la sociedad en general. Lo que ayuda, como se explicaba, a acabar generando individuos más influenciables de lo conveniente.

La cuestión de la tendencia elitizadora del arte ha sido explicada muy detalladamente desde la perspectiva del desarrollo elitizador del arte según García Sánchez (2017). La acotación de los destinatarios del arte ha ido cambiando durante su proceso histórico siendo que hoy, la tradición aristocrática del arte autónomo, el arte elit, se concentra en los profesionales del arte. Para la crítica posmoderna la tradición elitizadora del arte presenta sus bases en el arte de vanguardia en tiempos de entreguerras. No así para el pensamiento crítico y también transformativo de la estética pragmatista para el que la tradición elitizadora del arte se funda en la comprensión aristotélica del arte como *poiesis*. El arte como creación o producto es distinta a la de su *praxis*, a la del arte como utilidad, cuyo valor está en el efecto que este provoca en las personas. El rechazo a la práctica y la prebenda a la *poiesis* del arte conducen al reforzamiento del arte como un reino distinto de objetos esencialmente ajenos a la vida y la acción ordinarios que ya había inaugurado Platón. A este arte no tienen acceso las personas cuya vida no dispone de tiempos *liberados* para la atención a lo “inútil” que requiere de tiempos *desinteresados*. Así se entiende que hoy es la elit cultural de los hacedores y especialistas de arte quienes poseen ya implicados desde la acción de su profesión, tales *tiempos liberados*.

El segundo problema, la educación artística centrada en crear profesionales del arte y no tanto en receptores cultivados en arte, se ha explicado a partir de esta idea pragmatista de un desarrollo del arte, y por extensión de un desarrollo de la educación artística, dirigido más por la *poiesis* del arte (su creación o producto) que por su *praxis* (sus efectos en las personas) de forma que el arte y la educación artística se han entendido antes como promoción de hacedores de productos artísticos que de personas que se relacionen experiencialmente con estos productos.

Nos adelantemos aquí para introducir un cuarto problema interconectado con estos tres. Este cuarto problema se ha expuesto, esta vez, en el capítulo 5 a propósito de la explicación del planteamiento pragmatista del arte por Shusterman (2005)<sup>155</sup>. En este se expone y argumenta en torno a la despersonalización de arte de los artistas y receptores, y se explica la razón por la que el artista ha asumido una separación de su función con la sociedad en la que vive, asunción

---

<sup>155</sup> Apartado 5.3.3. *La experiencia estética: el encuentro de la persona con su arte*. Shusterman.

que desgraciadamente se ha realizado de forma muy naturalizada. De nuevo, con la supervaloración aristotélica del producto frente a sus efectos (*poiesis* y *praxis*) se omiten los innegables cambios que el arte causa en sus creadores y en su público. Artista y receptor quedan marginados; el primero por su propia obra producida, al no canalizar su atención en primera instancia, hacia los beneficios internos que la práctica que desempeña le provee, y el segundo, por los contras efectos que tiene un arte cuando se concibe como algo desinteresado, externo a la vida y en consecuencia, separada de esta. La dirección que ha tomado el arte desde el pensamiento platónico hasta la teoría contextualista de más allá de mediados de siglo XX y que ha acabado definiendo lo que el arte es, ha apostado por la creencia en un arte *inútil* por el que no ha valido la pena gastar tantas grandes sumas de dinero en su enseñanza como en su producción, que ha acabado reforzando la despersonalización del arte mismo, y ha terminado *hablando de la vida* sin acabar de llegar y de afectar a *la vida de las personas*. La alternativa a esta situación es reconsiderar el arte como experiencia relacional y no solo como creación, esto direcciona al arte en un sentido que recuerda que la creación artística es en sí una experiencia intensa que moldea tanto al artista (y por extensión al receptor) como a la obra (Shusterman, 2002, p.67) y, en consecuencia, a la dirección que el desarrollo del arte va tomando.

Se ha mostrado como actualmente existen dos grandes vías que abren una brecha a la moderna tendencia elitizadora del arte: Una, la que busca de forma intencionada priorizar la *praxis* frente a la *poiesis* del arte como el arte relacional, el participativo, el socialmente comprometido, el de las prácticas artísticas pedagógicas, y en general, el de todos los caminos del arte involucrados en el *giro social*, el *giro educativo* o transpedagógico que pretenden un arte heterónimo en hibridación con sus funciones educativas y sociales. La otra alternativa, hemos visto que es la del arte redireccionado hacia la apreciación de la experiencia estética pragmatista que no prioriza *praxis* frente a *poiesis* ni viceversa, sino que, distinguiéndolas para poder identificarlas, las concibe en equilibrio, rearmonizando una situación del arte que no separa el tiempo liberado del servil, el arte con los asuntos y ritmos de la vida cotidiana, el arte de la elit con la ciudadanía.

De entre estas dos opciones, la investigación que se presenta se ha inscrito en la segunda alternativa. La realidad práctica de la que parte el trabajo ha conformado esta opción. Y esta realidad práctica de la que se parte es la del cruce de dos vías: una, la de los contextos de enseñanza formal y dos, la de la formación y trayectoria artística de la docente investigadora, la de la pintura abstracta. La realidad desde la primera vía es que los grupos de alumnado de universidad tienen mayor acceso a las exposiciones de arte contemporáneo de los centros de arte y museos que a la de eventos y proyectos de arte relacional, participativo o de prácticas artísticas pedagógicas, por cuestiones de horarios, acceso a los circuitos de unos y otros, etc...al menos así ha sido en nuestro caso. La realidad desde la segunda vía es que la producción pictórica de la mediadora de arte que realiza esta investigación (yo misma) se había identificado hasta el momento con la forma del arte de tendencia más tradicional, la del arte autónomo contemporáneo.

## SOBRE LO ESTUDIADO Y CONCEPTUALIZADO

Para la contextualización del campo de trabajo, la mediación artística, hemos generado tres marcos teóricos. Los dos primeros han sido descriptivos, dedicados a definir, por una parte, qué es la mediación, cuáles sus modelos y discursos de fondo y cuáles las instituciones y agentes implicados así como las relaciones entre ellos (marco teórico I, capítulo 3). Por otra, se ha construido una contextualización de la mediación en el enclave de la educación formal al ser este el contexto de partida de la investigación (marco teórico I, capítulo 4). El tercer marco teórico se ha centrado en encuadrar el aparato conceptual de la metodología de mediación (marco teórico I, capítulo 5), metodología que se presenta como resultado-aportación de la investigación. Este aparato conceptual es fruto del intento de resolver aquellos problemas encontrados de la teoría y en la práctica de la mediación experiencial.

En este marco teórico hemos definido la idea de mediación del arte o mediación artística, sus diferentes términos y sus orígenes para acabar por resolver que esta implica siempre una visibilización de un conflicto o la problematización de una realidad por un agente entre dos entidades: la obra de arte y las personas que participan en su recepción. Esto, para la mediación de obras de arte contemporáneo, que suponen un problema de interpretación por resolver en sí mismas, es un matiz que permite proponer una distinción al uso entre mediación y educación de arte.

Además, se ha propuesto la construcción de una posible historia de la mediación sostenida desde tres ejes: 1) el grado de codificación de la obra de arte, 2) la determinación y el reconocimiento de sus destinatarios y 3) el papel que juegan estos con respecto al hecho artístico, al desarrollo del arte y al de sus instituciones. Esto ha dado como resultado tres puntos importantes para la definición de una historia de la mediación: 1) Un antecedente: el advenimiento del arte autónomo y su desarrollo hasta mediados del siglo XX que enunciamos como la mediación como producto moderno, 2) un momento clave: la ampliación de la apreciación del destinatario del arte a partir de los estudios de público de Bourdieu a finales de los años sesenta del siglo XX y por el giro conceptual del arte que genera un tipo de receptor que piensa y estudia las obras, un *receptor poético* (Oliveras, 2005) y 3) un hito: el de una mediación incorporada a la práctica artística que acontece a partir de los años noventa del pasado siglo desde el giro hacia lo social y educativo de un arte de tendencia heterónoma.

Desde este mismo marco teórico se ha informado en torno a los diferentes estudios realizados sobre modelos y discursos de mediación para presentar una síntesis de cinco modelos: 1) mediación afirmativa, estética e identificativa 2) mediación disciplinaria y reproductiva, 3) mediación experiencial y comunicativa descodificativa, 4) mediación comprensiva crítica y deconstructiva y 5) mediación transformativa. Estas tipologías se realizan desde la interconexión de tres parámetros: 1) el concepto de la interpretación de la obra de arte y el concepto de arte

que subyace a esta, 2) la relación existente entre la concepción del arte, la concepción de la función de la educación del arte de la institución museo-centro de arte y el concepto de educación que subyace de fondo, y 3) la concepción del receptor del arte que se tiene. Dar a conocer los modelos o narrativas de mediación existentes ayuda a situar las metodologías de mediación de cada agente mediador, a conocer sus alcances y sus límites y a poder realizar valoraciones y críticas.

En este capítulo se ha informado también del giro educativo del arte y las contradicciones desde su origen hasta la actualidad, así como también se ha informado de un giro más reciente en el tiempo, el de la educación hacia el arte contemporáneo y la visualidad. En este punto se ha realizado una aportación: una atención especial hacia el colectivo de maestras que en favor de la búsqueda de una educación realmente emancipadora, han visto en el arte contemporáneo un detonante para cambios conceptuales y metodológicos de la enseñanza.

Finalmente, se ha propuesto una tipología de las relaciones entre instituciones implicadas en el campo de la mediación. Hemos identificado cuatro modos de colaboración interinstitucional y con otras entidades que hemos llamado: 1) mutualista, 2) cooperativo institucional, 3) cooperativo instituyente, y 4) de rol en hibridación o comisariado pedagógico. Esta agrupación por tipos de colaboraciones interinstitucionales ha buscado dar cuenta de los problemas, los alcances y los retos que presentan las diferentes relaciones institucionales implicadas los trabajos de mediación del arte. Contando con que estos cuatro modos colaborativos pueden convivir en un mismo centro de arte, estas tipologías permiten situarnos en el tipo de relación interinstitucional en el que se inscriben las mediaciones de cada mediador o mediadora. Así, más en particular, la relación interinstitucional en la que se contextualiza la práctica de mediación de esta investigación se identifica, sobre todo, con el modo de cooperación institucional. A esta fórmula de colaboración entre instituciones le hemos dedicado una descripción mayor.

El marco teórico sobre *Mediación artística desde los contextos de educación formal* (capítulo 4) ha estado dedicado a la construcción de un encuadre para observar y poder situarnos en el trabajo de mediación que acontece desde los contextos y agentes de educación formal. La mayoría de las investigaciones sobre mediación artística se han centrado en el trabajo desde el contexto del centro de arte, cuando una parte importante de las investigaciones y tesis de mediación de obras de arte no vienen de la mano de las agentes de mediación de los centros y museos de arte sino de docentes de contextos educativos.

En este aspecto este marco es una aportación. Hemos resuelto tres formas de enfocar la mediación del arte desde el punto de vista de los fines educativos que persiguen, el de la formación y el del estilo docente de los agentes de mediación. Estas son: 1) la mediación dialógica (que subraya el carácter subjetivizador y relacional con la obra de arte), 2) la

transpedagógica que vincula la práctica artística y educativa y se concreta en las figuras del artist teacher, el a/r/tógrafo, o el arte educador (entre otros términos) —y de la que hemos mostrado sus posibles antecedentes—, y 3) la inter y transdisciplinariedad del arte para la generación de conocimiento a través del arte contemporáneo.

Estamos de acuerdo con Arriaga (2011) con que los discursos de mediación basados en un concepto de arte produccionista y contextualista-culturalista, como el identificativo, el formalista y filolingüístico, y los deconstruccionistas tienden a sobreexponer las propiedades de la obra y sus relaciones contextuales frente a las experiencias personales del receptor con esta, que pueden pasarse por alto. Esto es así ya que, con más o menos intención crítica, todos estos tipos de mediación llevan implícito un concepto de interpretación de la obra que presupone un mensaje velado por la propia obra que se ha de encontrar. Sin embargo, el problema de la mediación de tipo experiencial, que pretende no dicotomizar entre *poiesis* y *praxis*, entre obra-producto y su contexto con los efectos creacionales en el receptor, corre el peligro de que el desequilibrio en la relación se de en el polo contrario: hacía la sobreproyección de las particularidades y experiencias del receptor (participantes y/o agente mediador). Esto suele ocurrir en muchas prácticas de mediación. Esta inclinación de la balanza provoca igualmente, aunque en sentido contrario, que los posibles efectos de la obra para los participantes queden reducidos, oscurecidos, suprimidos, ya que se pasan por alto aspectos de la obra que pueden ser detonadores de líneas de fuga creacionales en la vida de los receptores.

En el capítulo 5 *El vínculo sentipensante para la mediación experiencial*. Para tratar de dar respuesta al problema y encontrar alguna herramienta que funcionara de guía para equilibrar esta balanza durante los procesos de mediación, hemos estudiado de forma concatenada que:

- ✓ El origen de ese posible desequilibrio está en la no delimitación de lo que la obra es desde el pensamiento pragmatista. Si la habilidad del receptor para proyectar su subjetividad y experiencia es lo único que cuenta a la hora de tomar prestados aspectos de las obras de arte, pero también (desde la óptica pragmatista), de cualquier objeto que presente opciones a engarzar con la subjetividad de uno y tener experiencia estética, el desequilibrio hacía el polo de la sobreexposición cuando se relaciona con la obra (u otro objeto) está servido.
- ✓ La base de estas ideas sobre la indiferencia entre objetos artísticos y otros objetos está especialmente en el pensamieto de Rorty (2003) que descarta la idea de que la obra de arte pueda generar algún tipo de conocimiento dado que, siendo una metáfora, una insinuación, no aporta información literal alguna. Y sin información no hay conocimiento.



- ✓ Sin embargo, hemos visto que desde el punto de la vista del desarrollo cognitivo y desde las teorías de los sistemas neurolingüísticos, si bien las metáforas no aportan información transmitible, esto no implica una falta de incremento cognitivo para el receptor. Este incremento en cognición acontece, no tanto porque el estímulo (la metáfora) porte un significado a desvelar, sino porque la metáfora, que funciona como insinuación, implica un proceso creativo de interpretación que no parte de convenciones previas, es decir, un proceso no regulado previamente en el sistema neuronal del receptor. Desde el punto de vista de las teorías de los sistemas neurolingüísticos, en los procesos creativos no regulados efectivamente, sí se genera incremento cognitivo.
- ✓ Tomando la unión de estas teorías neurolingüísticas, especialmente de las redes relacionales conexionistas de Lamb, con el pensamiento pragmatista del arte, tal como lo hace Guio (2015), se ha visto que el proceso de comprensión e interpretación de la obra de arte contemporáneo, debido a su alto nivel de insinuación y de codificación, implica al receptor en un proceso de inmersión en la búsqueda de sentidos, en los que los procesos de desarrollo creativo cognitivo no regulado están servidos.
- ✓ La teoría neurolingüística de redes relacionales vinculada a la experiencia estética de la obra de arte da cuenta de que esto se juega entre: 1) Las cualidades físicas del estímulo, 2) El contexto en el que se presenta y 3) las particularidades del receptor, más en concreto: a) las del sistema mental del sujeto constituido hasta el momento a partir de sus cualidades innatas, b) los procesos motivados por sus experiencias vitales, su bagaje cultural así como de sus últimas experiencias (sus últimas activaciones mentales) y c) su estado de ánimo y salud.
- ✓ El contexto en el que se presenta la obra (punto 2) puede tener significados convenidos, por tanto, habrá que conocer estas claves culturales e investigar en torno a la obra y todos sus aspectos posibles. Sin embargo, cuando esto falle o llegue su información a un límite que no acabe de satisfacer al completo la dotación de sentidos de la obra, el proceso de interpretación se jugará con aspectos y relaciones de significado no convenidas, sin reglas ni guías; se jugará en la contingencia entre las cualidades físicas del estímulo y las particularidades descritas del receptor (punto 3).
- ✓ En este enclave pensamos que lo que puede ayudar a mantener el equilibrio entre el polo de lo que se sabe de la obra y el de nuestra experiencia y nuestros intereses como sujetos particulares, son precisamente esas propiedades físicas de la obra y las particularidades de cada sujeto receptor. Y es aquí donde hemos entroncado esta realidad con lo corporeizado del arte y con los efectos (primero a nivel afectivos) que se producen en los sujetos con los que se relacionan, que es lo mismo que decir, que hemos

entroncado con la estética como cualidad de la obra que afecta al receptor, y con la visualidad.

- ✓ Al respecto hemos visto como la filosofía analítica de Danto distingue cualidades sensitivas (pragmáticas o estéticas) de las semánticas o del significado de la obra. Esta distinción, puesta en consideración crítica (y tomando la iniciativa del mismo teórico del arte de llamar a estas primeras cualidades *ideas estéticas*, o significados *encarnados, incorporados*) nos ha servido para denominar *cualidad sentipensante* a la cualidad que ya no sirve como canal a un significado de la obra, como afirma la filosofía analítica, sino que es cuerpo sensible y significado a la par como entidad única sin que una sea medio de la otra, sin que una sea fin sobre la otra —y por tanto sin que el significado defina al arte por encima de lo sensible— (algo que no llega a considerar Danto). Esta cualidad sentipensante entre la obra y nosotros, los receptores, puede servir de guía a la que se vuelve una y otra vez durante el proceso de mediación y de interpretación de la obra cuando intuyamos que estamos desequilibrando la balanza entre los rasgos de la obra o los rasgos de los sujetos, los de nuestras experiencias y proyecciones. Introducimos además que la estética como realidad sentipensante puede ser entendida, no tanto como cualidad de las obras de arte y los objetos visuales, sino como la relación afectiva-cognitiva que ocurre en la relación entre el sujeto y la obra (y el resto de los objetos como objetos también subjetivados).
  
- ✓ Con esto se ha dado una respuesta cuanto menos teórica, al problema del riesgo a la sobre exposición de la experiencia del receptor sobre la obra. Al mismo tiempo hemos abierto el paso al interés de la relación con la obra desde sus rasgos físicos que remiten directamente a lo sentipensante que quizá nunca los vivimos separados, aunque si los hemos pensado por separado, dándole prioridad a uno sobre el otro. La realidad sentipensante conformada, la estética así entendida, comprende a las obras de arte y también a los objetos no artísticos que ya solo por ser físicos, visuales, ya solo por estar materializados, son objetos que engarzan con la subjetividad de los usuarios —si estos últimos se predisponen para ello—, y que permiten la atribución de algún tipo de significado. Con esto, se entroncó con el concepto de visualidad que nace a finales del siglo XX, para dar respuestas al hecho visual no solo de las obras de arte, sino de todos los objetos-imágenes. Este concepto responde a las inquietudes re-estetizadoras desde la mediación del arte de esta investigación. Por lo que, con todo, se pudo afirmar que el vínculo *sentipensante* (la estética así entendida) es también el de la visualidad entre la obra y el receptor.

## SOBRE EL RESULTADO-APORTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los marcos teóricos de esta 1ª parte han permitido conceptualizar y *poner a la luz* esta metodología que se presenta en el capítulo 6 de esta 1ª parte como síntesis-aportación que acrisola todo el trabajo de investigación. Estos han ofrecido los criterios conceptuales y contextuales que hemos necesitado para situar, definir, describir, analizar e interpretar las prácticas de mediación desarrolladas durante los cursos de las materias de Didáctica Artística de ocho cursos universitarios y medio curso escolar que se describen en la 2ª parte de la investigación que viene a continuación. En su conceptualización se han descrito los elementos que la configuran, el marco conceptual en el que se enmarca, los objetivos que se propone, las características que la definen y sus métodos y estrategias. Se trata de la principal aportación de la investigación en la medida que ayuda a esclarecer una de las hipótesis de la misma: *Existe una mediación entre obra de arte contemporáneo y maestras en formación y en activo de tipo experiencial de carácter expandido y basada en la visualidad.*



# SEGUNDA PARTE

APARATO EMPÍRICO Y AUTOIDENTITARIO





# Capítulo 7

## NARRATIVA 1. EMERGENCIA DE UNA METODOLOGÍA PROPIA DE MEDIACIÓN PARA DOCENTES EN FORMACIÓN. 2011-12 A 2018-19



Alumnado de Didáctica artística de grado de Educación Primaria 2018-19, participantes de la mediación *Rastros*, en la exposición *Hasta la cota de afición* de Patricia Gómez y María Jesús González en el IVAM septiembre 2018.



## 7.1. Introducción al marco empírico

Esta 2ª parte del trabajo que se presenta trata de mostrar, por un lado, el proceso de generación de la metodología propia que presentamos como aportación de este trabajo de investigación (Capítulo 7. Narrativa 1. Emergencia de una metodología de mediación. 2011-12 a 2018-19) y por otro, la puesta en práctica y los resultados de esta en el contexto escolar de Educación de Primaria (Capítulo 8. *Narrativa 2. Puesta en práctica de la metodología propia. Julio 2019 y curso 2019-20*) que conforman el marco empírico de nuestra investigación.

A continuación, se narra el proceso de emergencia de la herramienta de mediación. Este acontece desde el trabajo de la práctica docente. Recordamos aquí que este relato tiene como motivo el proceso de construcción de la metodología de mediación en el contexto de la evolución de la materia de artes de los cursos 2011-12 a 2018-19 del Grado de Educación de Florida Universitaria de Valencia. La narrativa se ha construido a base de estudios autoindagativos, etnográficos y a/r/tográficos donde se narran los hitos o giros importantes de la materia en su evolución a través de los cursos. Estos han surgido de ciclos de diseño, puesta en práctica, observación, evaluación e introducción de cambios (Investigación Acción) de propuestas de mediación dentro del trayectoria de la materia señalada a lo largo de los cursos. El relato final es la combinación cronológica de estos hitos y giros con la descripción de las prácticas de mediación y la visibilización de los resultados que iban aconteciendo.

Los apartados que describen las prácticas de mediación a lo largo de los ocho cursos lo hacen a partir agrupaciones de cursos con alguna afinidad común o a partir de un mismo proyecto por cursos. En cada uno de estos apartados se explica:

- 1- La descripción del planteamiento de las propuestas de mediación.
- 2- El desarrollo de su puesta en práctica desde la que se extraen los resultados.
- 3- La explicación de sus resultados tras la realización de la evaluación de la práctica, la recogida de datos, su análisis e interpretación.

Finalmente anotamos que:

- En este conjunto de relatos hemos querido nombrar a los protagonistas de dos formas alternativas según el sentido del que se les quiere dotar: una, a partir de siglas del nombre y apellido. Esto ofrece veracidad al tiempo que protege la identidad de la persona representada. Dos, por nombres completos falsos que si bien siguen preservando la identidad real de los protagonistas, no despojan a la realidad representada de un cariz cotidiano, cercano, humano, verosímil al fin y al cabo, a la realidad de relaciones y diálogos que se busca relatar.

- Para aligerar la lectura de estas narrativas hemos visto bien que algunos párrafos en letra de tamaño 11 pasen a tamaño 10. En letra 10 se mostrarán contenidos secundarios en cuanto a nivel de la estructura del conjunto de relatos, no tanto en cuanto a nivel de la identificación de pequeños resultados que son importantes para argumentar los resultados finales. El paso de tamaño de letra 11 a 10 se anuncia con las palabras sobre su contenido entre corchetes y el paso de letra de 10 a 11 se anuncia del mismo modo.

## **7.2. Participantes y datos de las mediaciones**

### **7.2.1. Participantes y centro universitario**

En el planteamiento (capítulo 1) y en la descripción de la herramienta de mediación que se presenta como resultado-aportación (capítulo 6) en la 1ª parte de este trabajo hemos explicado de forma genérica el perfil formativo en artes del alumnado-participante de las prácticas de mediación. En este apartado damos algunas pinceladas sobre el carácter del alumnado particular que intervino como participante de la investigación y de las prácticas de mediación.

Se trata de los y las alumnas de la materia de Didáctica Artística del grado de Educación de Infantil y del de Primaria del centro de formación Florida Universitaria durante los cursos señalados arriba. Para dar cuenta de algunas de las características del alumnado se ha de explicar a su vez el carácter del centro.

El centro de Formación Florida universitaria es de formación superior de Grados adscritos a la Universidad de Valencia y a la Universidad Politécnica de Valencia. El centro cuenta con una larga tradición cooperativista. Cuando nace en 1993 se incorpora a Florida Grup educatiu, una cooperativa de educación establecida en 1977 —poco antes de que con la constitución española se diera más peso y más autonomía al cooperativismo de cada comunidad— por un grupo de profesionales con vocación por la formación. Buena parte del alumnado de este centro lo es por la querencia a esta tradición que entiende la formación desde el cooperativismo. Muchos de los y las alumnas vienen de colegios y centros de secundaria y bachiller que son cooperativas y con los que Florida Universitaria está asociada a través de la UCEV (Unión de Cooperativas de Enseñanza Valencianas) a la que pertenece. Una de las características de la tradición cooperativa en educación y formación es su carácter progresista en las metodologías de formación que hoy se connotan con los términos de “innovador” y “creativo”, con que el alumnado tiene gusto y predilección por este tipo de metodologías.

A efectos económicos del alumnado, la universidad es privada. Por otra parte, el alumno o alumna que acude a Florida lo es por su predilección por este carácter identitario cooperativista, asociativo y relacional con otras cooperativas, y también, una buena parte del alumnado, lo hace por tomar la oportunidad de realizar estudios superiores en el caso de no haber podido entrar en la universidad pública al no llegarle la nota de corte.

### 7.2.2. Datos de las mediaciones

Para una mejor contextualización de las narrativas de las prácticas de mediación, presentamos la siguiente tabla con los datos de las mediaciones en el marco de los cursos. La tabla muestra los datos de las exposiciones, los cursos para los que fueron realizadas e informaciones acerca de la intervención de agentes especiales de mediación. También se anota si las mediaciones en el centro de arte le seguían propuestas de trabajo en el centro universitario.

Las mediaciones se desarrollan dentro del contexto de tres materias: las materias de Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Infantil y su homóloga de educación primaria (DA INF-PRIM), la materia que simultanea con cada una de estas (Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Primaria que simultanea con la del grado de infantil y su homóloga de educación infantil que simultanea con el grado de primaria (DA SIM) y los encuentros Interuniversitario Valencia-Lleida (EI VLC-LLD) del proyecto *Cartografía contemporánea y su didáctica*.

Didáctica de la Educación Plástica y Visual de la Educación Infantil y de Primaria son materias de 60 créditos impartidos en un cuatrimestre con una dedicación de cuatro horas a la semana repartidas en dos sesiones. La misma materia del tipo “Simultánea” comprende 30 créditos y se desarrolla también en un cuatrimestre con una dedicación de dos horas por semana. Estas materias se imparten en el segundo curso de grado para el de Educación Primaria, y en el tercer curso para el de Educación infantil. El proyecto interuniversitario *Cartografía contemporánea y su didáctica*, realizado colaborativamente entre la Universitat de Lleida y Florida Universitaria de Valencia consiste en la investigación a través de la práctica de encuentros interuniversitarios sobre un modelo de formación inter y transdisciplinar entre el arte contemporáneo, la historia, las historias de vida y la educación para la formación inicial de maestros.

Las mediaciones se repiten en función de la coincidencia de la impartición de las materias en el mismo periodo de tiempo que permanece una misma exposición en activo. El número de alumnos por cada grupo-clase es de 5 a 50, siendo que la mayoría de los grupos suele exceder de las 30 personas. Los grupos de mediación no suelen ser de más de 20 participantes, a veces de muchos menos, dependiendo de la amplitud de la sala de exposición, por lo que la mayor parte de las mediaciones por grupo-clase suele subdividirse en dos grupos. Esto significa que la mayoría de las mediaciones de cada exposición se ha realizado al menos dos veces por cada grupo-clase. Las mediaciones de cada grupo-clase suelen realizar se por turnos y cuando se tiene la oportunidad de que otros agentes mediadores colaboren en la mediación se realizan dos mediaciones de distintas exposiciones de forma simultánea.

Finalmente, los datos de la tabla está agrupados por colores en función de la agrupación por relatos en los que se describen. Así la relación entre los datos de la tabla y los apartados de la narración son:

7.5. CURSOS DE 2011-12 A 2014-15. MEDIACIONES PUNTUALES. AZUL
7.7. CURSO 2015-16, 2º CUATRIMESTRE. HACÍA UNA MEDIACIÓN EXPANDIDA Y ¿HACÍA UN ARTE DOCENTE? DOCENTE? VIOLETA
7.10. CURSOS DE 2016-17 A 2018-19. EL ESPEJO DE NUESTRO LUGARES NO COMUNES. ROJO
7.11. CURSOS DE 2016-17 Y 2017-18: LABORATORIO DE ABSTRACCIÓN, COLOR E IDENTIDADES. NARANJA
7.13. CURSO 2018-19. RASTROS, ABSTRACCIÓN-COLOR, ABSTRACCIÓN-LUZ Y RELACIONES. VERDE

CURSO/CUATRI.	MATERIAS	EXPOSICIÓN	MEDICIÓN PROPIA/OTROS AGENTES	MEDIACIÓN EXPANDIDA
2011-12	2ºC DA IN-PRIM	<i>Mas allá del sur.</i> José Saborit. IVAM Colección Julio González y Roberta González. IVAM	Se presenta el director del departamento de educación, José Agustín Martínez, del IVAM Taller IVAM	
	1ºC DA IN-PRIM DA SIM	<i>Un universo efímero.</i> Liang Bindin. IVAM	Taller caligrafía china IVAM	–
2012-13	2ºC EI VLC-LLD	Obras de Julio González IVAM		Práctica artística. 2 sesiones
	1ºC DA SIM	<i>Pintura absoluta.</i> Cveto Marsic. IVAM <i>Después de la mirada.</i> Rafael Calduch. IVAM (2ºA)	Francesca Rielo (Mediadora.becaria). IVAM	Práctica artística. 2 sesiones.
	1ºC DA IN-PRIM	<i>Después de la mirada.</i> Rafael Calduch. IVAM Visitamos mi estudio de pintura. TALLER PROPIO (2ºB)	Rafael Calduch (artista)	–
	DA IN-PRIM DA SIM	<i>Tristes armas.</i> Josep Renau y Martha Rosler IVAM		Práctica artística. 2 sesiones.
2014-15	DA IN-PRIM DA SIM	<i>Los tiempos de color.</i> Patricia Gómez y María Jesús González. ATARAZANAS	Patricia Gómez y María Jesús González (artistas)	–
	2ºC EI VLC-LLD	Obra <i>Wonder Woman.</i> Dara Birnbaum. 1990		–
	DA SIM	<i>Trazo urbano VLC</i> Sala Josep Renau Facultad de Bellas Artes <i>PAM! PAM! CCCC.</i>	Patricia Gómez y María Jesús González (artistas) y Joan Peiró (co-comisario de la exposición).	–
	DA IN-PRIM	<i>En tránsito.</i> IVAM.	Juan Carlos Rosas Casola (artista) y José Luís Clemente (comisario de la exposición).	–
2015-16	1ºC DA IN-PRIM	<i>Gillian Wearing.</i> IVAM	Culturama. Taller Culturama-IVAM	Propuesta a/r/tográfica:

		<p><i>Ecos y Huellas.</i> Victoria Cano. CCCC</p> <p><i>L'altre Ecco.</i> Monique Bastiaans. CCCC</p>	<p>Monique Bastiaans (artista). Obra en colaboración.</p>	<p><i>Mirarse en el espejo del arte contemporáneo</i></p>
2ºC	DA IN-PRIM	<p><i>Entre el mito y el espanto: el mediterráneo como conflicto.</i> IVAM.</p> <p><i>El pensamiento desacostumbrado.</i> Manuel Mrtz. Ojea. Imprevisual.</p> <p><i>Glory of The artifice. Liquid portraits.</i> Christto &amp; Andrew. Espai Tactel</p>	<p>Manuel Mrtz. Ojea (artista) y Arístides Rosell (comisario y galerista) .</p> <p>Juanma Menero (galerista de Espai Tactel)</p>	<p>Propuesta a/r/tográfica:</p> <p><i>Mirarse en el espejo del arte contemporáneo</i></p>
	DA IN-PRIM	<p><i>Départ-Arrivée.</i> Boltansky IVAM</p>		–
	EI VLC-LLD	<p><i>Perdidos en la ciudad.</i> IVAM</p> <p><i>Equipo Crónica.</i> Equipo Crónica Centro Cultural Bancaja.</p>		<p>Proyecto. <i>Laboratorio de abstracción, color e identidades</i></p>
1ºC	OPTATIVO (TODOS LOS GRUPOS)	<p><i>Silencios.</i> Obra propia. Palacio Colomina-CEU.</p>		–
2016-17		<p><i>45 kilogramos de dulce y amarga adolescencia.</i> Hilde Onis. AULA</p>		
	DA SIM	<p><i>Départ-Arrivée.</i> Boltansky IVAM.</p> <p><i>Blanco nocturno.</i> Chema López. Rosalía Santos</p> <p><i>Geometry of a gap.</i> María García Ibáñez. Galería Paz y Comedias.</p> <p><i>Cartografías del olvido.</i> Oscar Carrasco. Luís Adelantado</p>		<p>Proyecto a/r/tográfico:</p> <p><i>El espejo de nuestros lugares no comunes</i></p> <p>Exposición:</p> <p><i>Nuestros lugares no comunes.</i></p>
2ºC	DA IN-PRIM	<p><i>Sean scully y Tomasko.</i> Centro Cultural Bancaja</p>		<p>Proyecto. <i>Laboratorio de abstracción, color e identidades</i></p> <p>Libro de artista (opcional)</p>

2017-18	1ºC	DA SIM	45 kilogramos de dulce y amarga adolescencia. Hilde Onís. AULA Círculo íntimo. El mundo de Pepe Espaliu. IVAM	Culturama. Taller en el IVAM	Proyecto pseudo a/r/tográfico: <i>El espejo de nuestros lugares no comunes</i> Exposición: Curriculum nulo, <i>Curriculum Chulo</i>
		DA IN-PRIM	La eclosión de la abstracción. IVAM. Dos visitas durante el mismo curso-clase		Proyectos. <i>Laboratorio de abstracción, color e identidades</i>
	2ºC	DA SIM	45 kilogramos de dulce y amarga adolescencia. Hilde Onís. AULA Obras de Marco Ranieri. AULA.		Proyecto a/r/tográfico: <i>El espejo de nuestros lugares no comunes</i>
		DA IN-PRIM	La eclosión de la abstracción. IVAM		Proyectos. <i>Laboratorio de abstracción, color e identidades</i>
2018-19	1ºC	DA SIM	45 kilogramos de dulce y amarga adolescencia. Hilde Onís. AULA Obras de Marco Ranieri. AULA	Marco Ranieri (artista). <i>Nidos de diversidad</i> . Obra participativa.	Proyecto: <i>Arte, naturaleza i ecología</i>
		DA IN-PRIM	Hasta la cota de afección. Patricia Gómez y María Jesús González. IVAM La eclosión de la abstracción. IVAM Ubuntu (Proyecto tod@s). Obra propia. AULA		Propuestas. <i>Rastros, Abstracción- colores, Abstracción-luz, Relaciones</i>
	2ºC	DA SIM	Obras varias. Marco Ranieri. AULA	Marco Ranieri (artista)	Proyecto: <i>Arte, naturaleza i ecología</i>





## 7.3. Logotesis. Arte ¿para quién?

“No diré cosa en mí, o por verla en otras, no la tenga por experiencia”

Teresa de Jesús (C. prólogo, 3)

“Nada es más valioso que la experiencia directa”

Dicho del profeta Muhammad

“Es bien dificultoso lo que querría daros a entender, si no hay experiencia”

Teresa de Jesús (IM. 1,9)

### 7.3.1. ¿Para qué y para quién pintas?

I

El sentido último de esta investigación es procurar que el arte contemporáneo sea una realidad algo más común, algo más compartida, un poco menos estrecha, que cuando comenzó la misma. Por otra parte, y como se explicó en el enfoque teleológico de este trabajo (en el bloque sobre el planteamiento de la investigación), la convicción interior que sostuvo y sostiene el proceso vivido de pintora a profesora de arte para estudiantes no artistas, es la de que el arte esta vocacionado a servir, a ser útil a la vida de las personas en su generalidad.

De acuerdo con la filosofía pragmatista de Vattimo (2018), Shusterman (2003) y Dewey (2008), el tipo de conocimiento que es el arte no acontece por existir la obra, sino por existir la experiencia de alguien con ella. Se trata de un conocimiento experiencial individual que comienza en la experiencia de quien genera la obra, el artista, pero cuya creación no existe para los demás a menos que estos tengan experiencia contingente de ella. El arte no existe por mucho que las obras artísticas se hallen resguardadas bajo la presentación de edificios monumentales de refinado, justo y exquisito diseño arquitectónico como el de los museos, o de elegantes y minimalistas salas de arte. No vale que solo existan las obras por muy bien que las envolvamos y las cuidemos, que, si estas no pasan por la subjetividad de las personas, la experiencia de la obra, los efectos de las obras en nosotros, el arte no existe. Igual que puede ser una proeza científica haber descubierto una vacuna que atienda a una enfermedad que evita la muerte, si esta vacuna no es inoculada en los cuerpos de las personas, no cura; y esta cura no es otra cosa que el efecto a través del cual la vacuna fue motivada, concebida, inventada, descubierta. Si esta existe, pero no es inoculada —por lo que no cura—, la proeza científica no sirve a la vida, de nuevo, fin para el que fue creada. Lo mismo las obras de arte, si no pasan por la subjetividad del individuo, la obra, como una vacuna sin inocular, no sirve para sus efectos en potencia de los que la obra misma fue fruto.

Esta realidad creo que por obvia y naturalizada, pasa muchas veces desapercibida. Sin embargo, por una suerte de preguntas directas recibidas de profesores durante mi periodo de formación artística, estas afirmaciones han estado presentes en mi trayectoria artística y profesional como convicciones antes de poder argumentarlas, intelectualizarlas.

Estas convicciones empiezan a tomar cuerpo cuando José Sanleón profesor de quinto año de carrera del curso 1997-98 afirmó, con la llaneza y familiaridad con la que hablaba de aspectos serios del arte, que uno (una) pintaba cuando tenía *algo que decir* y que cuando no se tenía nada qué decir —completaba—no se pinta.

Esto me afectó y me quedó grabado en la memoria, por no decir que en el cuerpo<sup>156</sup>, de una forma muy directa. Pocos meses más tarde, cuando acababa la carrera y decidí arriesgarme a vivir pintando, se me hizo muy evidente su afirmación. La práctica pictórica y por ende toda la artística en general, no podía sostenerse tan solo gracias al entusiasmo de los primeros años de carrera cuando el solo contacto con la materia, los instrumentos de trabajo, los distintos procedimientos técnicos de cada una de las disciplinas, etc. procuraban ya de por sí, infinidad de estímulos que provocaban una sed constante de búsqueda de conocimientos y experiencias plásticas. Me di cuenta entonces que efectivamente, algo tan complicado como pintar no podía ser secundado si no había una motivación anterior e interna a la práctica artística y que esta era ese *algo que decir*. Creo de verdad, que cada persona artista, en la intimidad de su práctica, ahí en su taller (en su lugar de trabajo), a solas consigo mismo y a la vez a solas con la materia, las ideas, los trazos, el movimiento, la voz... (o con cualquiera que sea el material disciplinario con el que se las juega), no haría un esfuerzo tal si no fuera tras de algo que estimara valioso por decir (eso incluso hasta cuando una (uno) no es consciente de qué tiene por decir). Una (uno) no se deja absorber por tantas horas cuando no por tanta intensidad, si no tiene *algo* por desarrollar, por ponerse delante, por descubrir, por concretar, *algo* por generar y que perciba como beneficioso, motivador<sup>157</sup>.

Esta consciencia del *qué*, del *para qué* de la práctica pictórica, me estaba llevando a ser mejor persona —lo escribo desde la humildad, y también desde la honestidad—. Pintar me ayudaba a aclararme a mí misma sobre mis propios pensamientos y mis experiencias vitales pues me exigía

---

<sup>156</sup> "Pensar sin metáforas es imposible. Si uno lo intenta, no tardara en verse atrapado. Están integradas en la naturaleza del mismo lenguaje, y el lenguaje como sostenía Vico, es un fenómeno a la vez cultural y corporal" p. 59 "[...] Las metáforas son omnipresentes en la vida cotidiana, no solo en el lenguaje, sino en el pensamiento y la acción [...] las metáforas surgen de la experiencia corporal humana, a la que, a su vez, dan forma (Lakoff y Johnson)" p. 282 Hustvedt, S. (2021). *Los espejismos de la certeza: Reflexiones sobre la relación entre el cuerpo y la mente*. Seix Barral.

<sup>157</sup> Huelga aclarar que cuando me refiero a algo valioso, algo beneficioso, me refiero a una apreciación en primera instancia subjetiva, personal e interior y no tanto del plano de valioso según solo los parámetros del "mundo del arte" u otros estamentos que implican una relación a priori, interpersonal o social. Me refiero a una dimensión más intrapersonal, siendo que todas están conectadas y se interrelacionan (Gardner). Una siente que hay algo valioso por resolver, por conformar...por una convicción personal, una intuición, un para sí mismo que busca que emerja aquello que no es él o ella, pero que de alguna forma se haya en sí o quiere salir de sí.

discernir sobre qué pintar. De todo a lo que me sentía impulsada a pintar y valía la pena contar (contarme) debía elegir qué pintar y qué no. Me exigía hacerlo, para empezar solo por cuestiones prácticas de tiempo, por continuar por cuestiones ética y de principios. Me obligaba a discernir entre lo que quería inmiscuirme, preocuparme y ocuparme a nivel pictórico, y en qué intentaría no hacerlo. Si pensaba en esto era a causa de que el quehacer pictórico lo concebía desde una relación estrecha entre lo que se vive y lo que se pinta. Tal como declaro en la web:

Descarto de mi trabajo en el estudio aquellas manifestaciones plásticas y aquellos temas y planteamientos que vienen motivados por lo desalentador, egocéntrico o superficial por muy sinceros, honestos y naturales que estos me vengan. Apuesto por el trabajo que nace de intuiciones, sentimientos, experiencias y pensamientos que mantienen en pie la esperanza y el ánimo.

Con todo, definitivamente, tenía algo valioso que contar(me). Casi todo lo era del orden de cuestiones existenciales de la pintura y de su extrapolación a la vida y viceversa (cuestiones de la vida para aclarármelas a través de la pintura).

## II

Sanleón hizo que me preguntase por el *qué* y la búsqueda de su respuesta daba cuerpo a una conjunción con otra pregunta que tres años antes había venido, también en forma de afirmación, de parte de José Albelda, profesor de pintura de segundo de carrera por aquel entonces: “Hay que tener muy claro para quién pintas”, creo recordar que dijo exactamente en una sesión a todo el grupo-clase. Esta frase fue para mí una interpelación: *¿Para quién pintas, Lucía?* Desde entonces no he dejado de hacerme constantemente esta pregunta, que después de casi tres décadas, nadie excepto yo misma, volvería a realizarme.

Era una cuestión altamente evocadora y seria por la libertad a la que convocaba como al compromiso que implicaba. En el contexto de los 19 años, el de máxima capacidad utópica y máximo impulso social desde los parámetros del desarrollo psicológico evolutivo, *para quién pintas, Lucía*, era preguntarme por el *para quién eliges pintar*. Además de joven lo era de los años 90, cuando aún quedaba algo de herencia de aquella cultura y mentalidad social y procomún iniciada a finales de los 60 europeos<sup>158</sup> que en lo concreto de la realidad española nos animaba a mis compañeros y a mí a ser antimilitaristas comprometidos, insumisos e insumisas solidarias de los primeros, a frecuentar voluntariados tras las horas de las clases en la universidad, a manifestarnos por el 0,7% y a plantearnos los problemas de la globalización, el mundialismo y la mundialidad en la cafetería de la facultad. En este contexto cultural la

---

<sup>158</sup> Esta comenzaría a desmembrarse a partir de las políticas de los años ochenta de Thatcher en Inglaterra y Reagan Estados Unidos, que exportada a todos los países occidentales constituyen el origen de la cultura neocapitalista en la que estamos inmersos en la actualidad de este segundo milenio (Petrella, 1999).

respuesta después de meditarla toda una tarde no pudo ser otra que la de "a todas las personas que quisieran *escucharme*".

Sin embargo, decir *todos* o *todas las personas* es prácticamente como decir *ninguno* o *ninguna* a menos que se concrete. Así que debía aclarar esto, empezando por aclarármelo a mi misma: todas las personas eran mis colegas artistas del mundo de la facultad y las artes plásticas, eran las gentes intelectuales conocidos y desconocidos del mundo del arte que convocaban certámenes, concursos y a las salas de sus galerías, así como personas desconocidas que frecuentan estas salas. Pero no solo. Eran también mis amigos de vida, mis excompañeros y compañeras de la escuela, mis familiares y mis vecinos ¿Por qué iban a tener que perderse *a priori* lo que estaba por conformar en pintura que quizá les pudieran servir tanto como a mí? De algún modo u otro, pienso que cuando uno encuentra que ha conformado algo que en algún aspecto le sirve, busca mostrarlo a los demás (como poco, a alguno más).

De una forma sencilla, la síntesis de las dos preguntas estaba clara:

Tenía algo valioso que contar, que contarme. Casi todo era del orden de cuestiones existenciales de la pintura y de su extrapolación a la vida y viceversa. Y elegía contárselo a todas las personas del tipo descritas arriba por si a alguna le podía servir lo que a mí me estaba sirviendo.

### **7.3.2. Choque con la realidad de los destinatarios del arte**

Sin embargo, esta claridad interior chocaba de lleno con la realidad de *facto*: aquellos planos de color azul o verde que cubrían mis lienzos y que recordaban al cielo o a la montaña tanto de un intelectual urbanita berlinés que mira arriba al exterior por la ventana de su escritorio, como de un aldeano gallego que va de su casa al trabajo a pie, así como también el de un niño que camina unos cuantos kilómetros para ir a la escuela desde su casa atravesando caminos de cabras de Anantapur, en la India, solo servía —cuando estaba a la altura de un arte de calidad—, a los intelectuales del arte, a mis compañeros y gentes de los circuitos de artistas, en definitiva y coloquialmente, a "los de mi tribu" (Robinson, 2009). Mis pinturas abstractas "no se entendían". Buscando la máxima calidad que era capaz de procurar desde mis límites y posibilidades en cuanto a la resolución de los problemas de la forma y composición, me alejaba de la posibilidad de encuentro con muchas personas ¿De verdad que para llegar a unos mi pintura había de conceptualizarse, de intelectualizarse más (y pasar a sondear por los límites del cuadro, por ejemplo) y para llegar a otros debía trabajar, por ejemplo, desde la figuración? Nunca acepté tal dicotomía, tal reduccionismo, tales respuestas. No, en absoluto. La cuestión de la democratización de mi producción no podía pasar por replegarse a parámetros conformados desde la falta de formación de unos, pero tampoco, en absoluto, desde el vacío de los mismos, los amigos, desde la aceptación de que a unos no les iba a servir ya *a priori*. ¿Para qué pintar si

no sirve lo que una (uno) pinta? que es similar a decir, ¿para qué hablar si lo que dices no se va a entender?, eran las preguntas que surgían ante esta realidad.

La cuestión solo la pude ir resolviendo, por una parte, procurando dedicar esfuerzo, espacio y tiempo a hacer mediaciones<sup>159</sup> de mi propia obra a quienes también había determinado querer llegar y por otra, y con respecto a las personas receptoras del mundo del arte, buscaba resolver la pregunta de si además de parecerles acertados o no mis trabajos en pintura (la forma de conformar la materia, las formas, los colores, etc...) es decir, la parte conceptual y formal de la obra, les servía para algo, les aportaba alguna cosa. Hoy sé que estas preguntas son pragmatistas y que tiene que ver con la idea de que el arte no es solo una pieza cuyo posible beneficio no reside solo en que la obra esté bien resuelta (requisito indispensable para que pueda servir de algo) si no en la capacidad de moldear al propio artista y al propio espectador en algún sentido. En definitiva, me preguntaba, una vez, estando bien conformadas, ¿Servían las pinturas? ¿Cambiaban en algo a alguien?

En la exposición individual de 2006 *Proyecto tod@s 1ra parte cinco* en la sala Ibercaja, junto con las tarjetas-invitación oficiales que se distribuían en mano semanas antes de la inauguración, entregué también a los y las invitadas que estimaba oportuno, unas invitaciones no oficiales, unas fotocopias en color en formato A6 en las que constaban los días y horas en las que convocaba a sesiones de visita de la exposición para verla juntos. Muchos amigos agradecieron el encuentro y me di cuenta como algunos pequeños gestos como darle la vuelta a un cuadro, daban claves que abrían a la comprensión hacía las pinturas de quienes minutos antes no habían apreciado los cuadros. Algo cambiaba en su percepción que hacía que los cuadros expuestos se volvieran más claros.

Nunca estuve cómoda bajo el armazón del *mundo del arte* por lo que nunca fui capaz de comprometerme por completo a este por muy vocacionada que me sintiera hacía la práctica de la pintura. Y esto independientemente de toda la inteligencia, sensibilidad, a veces amor, y también tragedia, dolor, belleza, humor, etc...en fin todas las formas de vida, que me han llegado y puedo apreciar a través de este canal, el de las artes plásticas. Se trataba de una contradicción interior: me sentía contenedora de mucho alimento a través de las obras de arte de mis colegas y de los artistas reconocidos de las exposiciones, y al mismo tiempo sentía un vacío que cada vez era mayor, provocado por el hecho de que yo tenía acceso a ello, a los beneficios del arte, pero otras personas cercanas a mí, no ¿Cómo más de la mitad de las personas que me rodeaban cada día, podían estar perdiéndose todos los contenidos y efectos del arte?, ¿y por qué esto no parecía importarle a nadie en mi entorno?

---

<sup>159</sup> En ese momento no conocía este término en este contexto, en el del arte. Lo que trataba de hacer era ofrecer las claves in situ a las obras, a quienes consideraba que eran necesarias para poder disfrutar/comprender un poco las pinturas.

Esto me situaba en un espacio de estrechez interior, de falso privilegio, en consecuencia, de vanagloria, que no me permitía trabajar con fluidez y con la entrega y sentido pleno que requiere cualquier trabajo cuando a una, de verdad, le concierne. Además, estaba sola, no encontraba contexto en el que verbalizar estas formas de pensar y proyectar, no encontraba espacios para hablar desde esta dimensión del arte donde hubiera algo de eco. Esta soledad con el tiempo se convertiría en desolación.

### **7.3.3. Cortar el cordón umbilical de oro o traicionar la coherencia como pintora**

En 2010 cuando contaba con siete años dedicados exclusivamente a pintar comencé a trabajar como profesora de arte en un colegio concertado. Eran pocas horas a la semana por lo que era posible compaginar trabajo remunerado con labor artística.

La tarea no era fácil para mí. No tengo, ni tenía entonces vocación de educadora. Contaba eso sí, tal como se ha descrito, con el amor por esta dimensión humana que es el arte y con el deseo de que sus frutos llegarán “a todas las personas”; de modo que confié en que esta tendencia llegará a ayudarme a desarrollar una labor docente adecuada. Un curso después encontré trabajo también como profesora de arte, esta vez de futuros educadores, en un centro adscrito a la Universidad de Valencia, en Florida Universitaria.

Desde mis inicios como docente busqué que un arte bueno y de calidad llegará a todas las alumnas y alumnos. Este fue el lema que mantenía alerta mi convicción y sentido último interno a este trabajo, y que me repetía cada día como un mantra, ya que lo que de manera natural me salía hacer y pensar en ese momento era pintar, no tanto enseñar. Con *bueno* me refería y me refiero a un arte efectivamente bondadoso, generador de bienes, que, por descontado, y precisamente por bueno y necesario, incluía e incluye el sentido crítico de las realidades actuales, el sentido transgresor, y también y en la medida de lo posible, un arte esperanzador, un arte de luz (d’Ors, 2020)<sup>160</sup> aunque éste sea muy difícil de encontrar<sup>161</sup>, un arte que fuera, social en un sentido auténtico, porque procura cambios posibles y reales (Escaño, 2020). Con *calidad* me refería al arte que estuviera a la altura del lenguaje de los tiempos, es decir de un arte contemporáneo y obras de arte reconocidas. Con todo, de acuerdo con Agra (2003)

---

<sup>160</sup> El escritor Pablo d’Ors, nieto de Eugeni d’Ors se refiere a la literatura de la luz como aquella que siendo realista aporta esperanza. Explica en sus conferencias y entrevista que así como existe poesía y ensayo de la luz, la literatura narrativa de todos los tiempos aunque especialmente la contemporánea se ha enamorado de la sombra y está enganchada a la oscuridad, siendo que es la “lucidez del autor para la narrativa de lo despiadado” lo que se suele destacar en el género de la novela (Serrano, 2020 en una entrevista a Pablo d’Ors)

<sup>161</sup> En la I Jornada internacional de Diversitat 2013 el profesor Caros Escaño preguntaba por el lugar de un arte bueno, amable y buscador de cambios reales.

procuraba conseguir un acercamiento al arte contemporáneo como auténtica responsabilidad profesional (p.13).

El curso 2012-13 compaginé el trabajo con los estudios de postgrado para poder realizar la tesis doctoral a la que me había comprometido. Cuando inicié el proceso de doctorarme era requisito previo haber realizado un máster con anterioridad. La necesidad de alternar labor pictórica con la docente hizo que me decantara sin duda alguna, por hacer el máster en Producción Artística desde la Facultad de Bellas Artes antes y los contenidos del master en Didáctica Específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación aprenderlos de forma autodidacta mientras aprendía a ser profesora. Desde el master en artes no perdería el contacto con el *mundo del arte* o al menos, con el de la *academia del arte*, con el de la facultad, y forjaría vínculos con nuevos compañeros, ya que en el enclave de andar entre la docencia y la práctica artística, estaba perdiendo la relación con los colegas artistas. El máster me dio la oportunidad de continuar con la serie de pinturas que había empezado desde hacía tiempo, *Perdón fase 1* y *Espera* que se fueron elaborando a través de pequeñas porciones de tiempo interrumpidas con los trabajos en la Universidad, las del colegio y las clases del master.

El segundo curso del master (lo realicé en dos cursos al compaginarlo con el trabajo), me pude presentar a la convocatoria llamada *Selecta*. Por suerte junto con el trabajo Daniel Schweitzer mi trabajo en pintura fue escogido por la Galería Cuatro. Fue una muy buena oportunidad que agradecía enormemente. Más cuando la búsqueda de posibilidades como esta se iba haciendo más pequeñas por estar repartida entre el mundo de la educación y luego, al comenzar a realizar la tesis doctoral.

Fue fuerte la confrontación que vino cuando la exposición en la que participaba llevaría el nombre de *Selecta Selectos*, un título que subrayaba ese halo tradicional por el gusto elitista que acompañaba, y acompaña todavía, al arte de calidad. Se trataba de un posicionamiento a todas luces de rechazo hacia aquellos que no entraban en el círculo de las artes. Deseo anotar aquí que creo de verdad que fue un título del que no dieron buena cuenta sus creadores pues resultaba algo paradójico para el enfoque que se estaba tratando de dar a este evento, que contara, por ejemplo, con mediaciones por parte de la asociación cultural Culturama en todas las galerías que realizaban la convocatoria, algo novedoso por democratizador del arte en ese momento. Estaba agradecida por poder exponer y al mismo tiempo me quería quitar esa envoltura, un corsé en la que no me identificaba en absoluto. Así que pensé que debía ajustarme a ese corsé.

Mis deseos más profundos en torno al arte en general y en torno a mi pintura en particular, hacía el alumnado me impedían disfrutar de aquella ocasión sintiéndome fraudulenta como para invitarles y sentir vergüenza. Estaba claro que ellos no eran “tan selectos” como se requería. Ellos no se iban a quejar directamente, ni podrían argumentar su malestar si es que lo notaban,

pero reafirmarían una idea cultural que se les ha ido formando inconscientemente: “el arte no es para mí a no ser que haga un esfuerzo por culturizarte sin saber cómo”. Cada día me peleaba para que vivieran las bondades del arte y al mismo tiempo el mismo mundo del arte me lo ponía difícil, ¿cómo invitar a algo que práctica y fácticamente no te está invitando?, es más, ¿cómo animar a algo que de por sí te va a requerir un esfuerzo, algo en lo que no estás formado, que no va a ser fácil para ti, cuando además no te están acabando de invitar con claridad?

Nadie parecía entender esta incomodidad e inconformismo en mí. De hecho, a nadie le sorprendió el nombre para la exposición cuando mostraba mi dolor por el mismo. Para unos parecía una desagradecida, una quisquillosa. Sin embargo, estaba agradecida. Y no era un capricho. No era un buenismo de mi parte. Estaba dando una de cal y otra de arena: lo que yo misma pretendía por las mañanas (en clase) lo iba a negar por las tardes (en la exposición). Me costaba ser profesora, no era mi vocación, pero el sentido lo sostenía la búsqueda de que los efectos del arte de los artistas llegaran a más personas, y la tradición del arte mismo dificultaba esta tarea. La encrucijada en la que me encontraba era fuerte.

Invité, no tanto al alumnado con el que todavía no me sentía segura como docente como para llevarlos a todos (de entre cincuenta y treinta por grupo-clase), pero sí a mis compañeros de trabajo (profesionales de las ciencias, el lenguaje y literatura, la historia, la psicología y el trabajo social), a mis amigos de vida (expertos en informática, matemáticas, administración, docencia y filosofía), a mis familiares y por descontado, a mis compañeros de máster y mis colegas artistas. También aquí hice mediación de las obras a quienes querían y notaba que la solicitaban sin saber que eso existía como posibilidad. Pero el título nos metía a todos en una cobertura con la que yo no me identificaba, aunque estuviera naturalizada en todos, y contra la que por mucho que mediara de forma particular gratuita y entusiasta, no iba a romper.

Con pena y con la honestidad de la que solo puede rendirse a sí misma, tomé la determinación de ser fiel a mis principios y aunque me restara oportunidades y hubiera de buscar e inventar otras fórmulas alternativas para exponer, decidí no volver a participar en convocatorias que finalmente concluyeran en una forma de pensamiento sobre el arte y los destinatarios del arte similar a la de esta experiencia. Decidí, casi sin darme cuenta, romper *el cordón umbilical de oro* (Greenberg, 1939, en Ferreira & Cotrim, 2001, p. 31 que se retomado en Fernández y Díaz, 2016) con la elit cultural<sup>162</sup> y con un alto estatus social (incluso a pesar de que la mayoría de los artistas al menos en sus inicios, tienen un nivel de ingreso bajo y una situación precaria e insegura) tal como les ocurre a los artistas que buscan superar las contradicciones del mundo del arte con respecto a su democratización y giro educativo (Fernández y Díaz, 2016,).

---

<sup>162</sup> *El cordón umbilical dorado* es según el artículo de Greenberg *Vanguardia e kitsch* de 1939, aquel vínculo que la vanguardia sostenía con la burguesía de la que al mismo tiempo se quería desconectar para generar un arte justificado por sí mismo. La razón por la que no acabó de desvincularse fue la económica, pues era la burguesía quien sostenía a la vanguardia. Hoy el cordón umbilical de oro de usa para designar el vínculo que al artista tiene con la elit cultural y el estatus social (Fernandez & Días Belindson, 2016).



Esta exposición mientras fui docente de arte de alumnos no especialistas en artes marcó un hito en mi historia como pintora. A partir de entonces comprendí, no intelectualmente sino vivencialmente, que el arte estaba verdadera y profundamente más elitizado de lo que, quienes participamos en su generación, decimos admitir, de lo que nos atrevemos a darnos cuenta, de lo que nos importa conscientemente, y creo de verdad, que más de lo que nos gustaría. Al menos así me ocurría a mí.

#### **7.3.4. ¿Somos más elitistas de lo que queremos ser?**

Al respecto de lo anterior, hoy comprendo que puede ocurrir que, igual que la generación de mayor beneficio anual de una empresa no asegura que sus trabajadores vayan a estar mejor pagados, aunque hayan sido capaces de generar más riqueza (Petrella, 1999), tampoco el arte, cuando forma parte de la sola experiencia de la elit cultural, procura de por sí beneficios para la sociedad toda. El aumento de capital de una empresa se traduce en mejoras salariales de sus trabajadores solo cuando existe un plan previo que acoja estas mejoras en la distribución de los sueldos (Petrella, 1999). Desde el campo de la economía, siempre existe un plan previo sobre la repartición de la generación de capital y de los bienes de todo tipo, e ignorarlo tiene como efecto estar de acuerdo, creer y velar por el interés del “sector élite” que genera el plan (Petrella, 1999; Chomsky, 2017). El sector de élite, al menos en la actualidad, no planifica desde el principio de solidaridad para el bien común sino desde los valores de la invasión, la instrumentalización y la competitividad, principios insolidarios. Con la promoción de estos valores a través de las leyes empresariales (Felber, 2010) pero también del resto de los sectores laborales se nos hace participe al resto de sociedad del pensamiento y de la concepción elitista de la riqueza (Petrella, 1999). Pensar que al generar más beneficio hay más bien común, es ingenuo y a la postre es pensar elitísticamente pues es este pensar el que hace posible que el interés del ganador pase a ser el interés de todos (Petrella, 1997, p. 16).

Si extrapolamos la tesis de Petrella sobre el pensamiento elitista de la riqueza al terreno del arte concebido como bien común, podemos pensar que la existencia en sí de la manifestación artística, es decir, la existencia de productos artísticos de sus contenidos, micronarrativas, formas visuales, etc...no hace que lleguen por sí mismos a las personas de una sociedad. No hay un “espíritu” o un “ente” o una “dinámica innata” en la propia generación de manifestaciones y obras artísticas que haga llegar sus significados y experiencias al resto de la población. Esto sería pensar de una manera muy mixticista acerca del arte. Ignorar el plan previo de repartición de los bienes del arte que efectivamente existe, pero del que el artista no tiene una clara conciencia de su participación activa, es dejar en manos de no se sabe muy bien quién, la distribución de los bienes de su arte. Esto es un signo que da cuenta de que se está concibiendo la propiedad del conocimiento y los bienes del arte de una manera elitista. En definitiva, si damos por supuesto que por el hecho de producir arte este llega a todos, estamos en un error. La

distribución del arte es una tarea y responsabilidad de cada uno de los agentes implicados en la producción, exhibición, conocimiento, divulgación, educación, formación y posibilidad de experiencia. Esta distribución pasa por la planificación y el acuerdo de un plan previo a cargo de todos estos agentes de una forma activa y consciente.

¿Cuál es el plan previo de repartición de los bienes del arte de la institución Arte? En el planteamiento de este trabajo hemos visto como la tendencia de la historia del arte al respecto ha sido elitista. Por su parte, la distribución de los bienes del arte desde el mundo de la educación, al menos a nivel general, es deficitaria, estando desconectada de las obras de arte<sup>163</sup>. El giro educativo de los museos y centros de arte que trata de salvar esta realidad podría presentar este afán des-elitizador del arte siempre y cuando, tal como advierte Soria (2018) y hemos desarrollado en el marco teórico de este trabajo, esté comprometido con la superación de las contradicciones a través de mecanismos que traten de desarrollar prácticas complejas capaces de desbaratar determinadas estructuras y barreras culturales, institucionales y sociales (Soria, 2018, p. 30). Recordemos que el giro educativo de los centros de arte se sostiene en buena parte por el patrocinio de la instrumentalización neoliberal que no aspira a un cambio de raíz de las instituciones y de sus estructuras sino a una “cuota crítica” para el *statu quo*. Recordemos también que uno de los mecanismos estratégicos para la superación de las contradicciones y generación de fricciones en las estructuras que siguen perpetuando las tradicionales divisiones de trabajo, poder y riqueza, es la mediación crítica y transformativa. Dentro de este mismo contexto el modo de colaboración interinstitucional con otras entidades que hemos llamado cooperativo instituyente practicado por las Pedagogías Colectivas y las Prácticas Culturales Artísticas Colaborativas y el Arte Social Comprometido (PC, PCAC, SEA en inglés, respectivamente) como proyectos desde redes colaborativas entre artista, críticos, estudiantes y profesores de BBAA, se presentan también como una vía para esta des-elitización del arte. Ya hemos visto como el arte relacional, cuya conceptualización se inicia en los años noventa, presenta planteamientos y aspiraciones similares y se desarrolla en paralelo a estas agrupaciones de profesionales en el afán de unir al arte con la vida de las personas desde roles relacionales en los que los espectadores son participantes y “las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente, [como los espacios de transición cotidiana, por ejemplo] cualquiera que fuera la escala elegida por el artista” (Bourriaud, 2006, p. 226). Pero desde este enclave mi pregunta como pintora abstracta preocupada por “el arte de calidad para todos” es:

---

<sup>163</sup> Esto por no hablar de que la educación artística en la enseñanza básica obligatoria, al menos en España, se encuentra directamente en “peligro de extinción”. Ya desde la LOMQUE (2013) y confirmado por posterior LOMLOE (2022) la educación artística plástica pasó de ser una materia impartida por maestros y maestras especialista en primaria por graduados en educación en cualquiera del resto de los conocimientos que sí se consideran especialidades. Por otra parte, la materia pasó de estar tipificada como “común” u obligatoria, para pasar a ser específica en primaria y optativa en secundaria, además de compartida con educación musical, de modo que, según determinaciones de las comunidades autónomas, un centro puede llegar a no impartir artes plásticas en secundaria. Antes de la LOMQUE la legislación de la materia de artes visuales venía precedida de una disminución de sus horas de dedicación de forma progresiva ley tras ley (Acaso, 2007).

¿qué hay de los y las artistas que escogieron géneros artísticos desde instrumentos tradicionales como la pintura y la escultura que se maneja con formas y elementos visuales como el color, las formas y el volumen que requieren de un trabajo individual por parte del artista y contemplativo por parte del receptor-participante y que no por esto desean colaborar de una distribución del arte que quede en el solo ámbito de la elit intelectual? En mi caso particular me hacía la pregunta: ¿es que acaso he de cambiar de género artístico si es que quiero que no solo los y las especialistas de arte puedan conectar con mi trabajo plástico?

### **7.3.5. La repartición de los bienes de tu arte**

Es el pensamiento pragmatista tal como se viene anunciando de forma transversal en este trabajo, el que vendría a ayudar a dar respuesta a esta cuestión, ya que la perspectiva pragmatista no rechaza, sino que asume el arte autónomo y por lo que parece, su consustancial tendencia a la generación del tipo de arte objetualizado, hermético o intelectualizado. Su aportación estriba en que lo concilia (sin subordinaciones ni apreciaciones jerarquizantes, sin dicotomías entre niveles de superioridad-inferioridad), con otras tendencias artísticas que no han sido tomadas en cuenta en el pasado ni lo suelen hacer en el presente por parte de la institución Arte:

El problema no está en el impulso erudito de la vanguardia del arte culto, del que sería una disminución empobrecedora arrasar el noble edificio del arte culto para satisfacer un deseo populista de nivelación, sino en que la tradición especulativa intelectual agote el reino del arte y la experiencia estética legítimos (Shusterman, 2002, p.66).

La estética pragmatista nos enseña que “no basta con tomar en serio el arte ordinario cuanto el arte culto” (García-Sánchez, 2017, p. 614) y que el valor del arte no está en la generación de sus “productos” sino en el valor y en la capacidad de experiencia estética que pueden llegar a generar:

La preocupación por el modelo productivo ha llegado a fetichizar los objetos del arte atendiendo poco a su uso real en la experiencia apreciativa; se han dedicado enormes sumas a comprar y proteger obras de arte, mientras que casi no se ha gastado nada en la educación estética para que estas obras puedan ayudar a enriquecer la vida de más personas (Shusterman, 2002, p.71).

Desde el marco pragmatista y su principio de que no hay arte por muchos productos artísticos que existan sino por mucha experiencia estética que se promueva en los individuos, y desde la premisa de “un arte de calidad para todos”, podemos pensar que si el arte o una parte de este, apuesta por lo intelectualizado, conceptualista, hermético, este ha de ser surtido de un instrumental formativo para la ciudadanía, que vaya en paralelo al proceso de generación de sus

obras y sea proporcional a la complejidad interpretativa que le acompaña, de modo que pueda ser aprovechado y fruido por la sociedad. El intelectualismo habría de pensarse sin el factor excluyente (García- Sánchez, p. 614) y los miembros de la comunidad habrían de estar dotados de la capacidad cultural artística que albergue la oportunidad de convivir, gozar y ser interpelados por la experiencia estética de las obras y de la práctica del arte que se genera en su contemporaneidad.

Desde este pensar observo como cada profesional, especialmente cada artista, implicado en alguna de las dimensiones del arte tiene algún trabajo personal-profesional que realizar al respecto de un plan previo de repartición de los bienes de su arte. Este trabajo personal-profesional pienso que pasa, irremediabilmente, por un trabajo interior de toma de conciencia de haber delegado la repartición del arte en un ente que desconoce y que vistos sus “frutos”, no tiene como principio el bien común del arte. En segundo lugar, pasa por crear planes de distribución ajustados a las pretensiones y formas él o ella como artista (o grupos de artistas con otros profesionales) conciba. Desde este pensar, ¿qué podía hacer yo?

Reafirmarme en la idea de realizar mediación de mis obras para aquellas personas para las que también las pinturas estaban concebidas, pero quienes no poseían las claves y la formación para conectar con ellas, tal como lo había empezado a hacer en la exposición de 2006 y que continuaría en la de 2014. Hoy para sostener mi reafirmación, me apoyo en los argumentos de Camnitzer (2011) sobre el deber de los artistas de elegir quien es su público y de explicar su obra. Para el artista, profesor de la Universidad estatal de Nueva York y crítico de arte, el artista, igual que el científico, debe poder rendir cuentas de su propio trabajo, especialmente si así se le demanda. El artista, explica Camnitzer, no es como el mago quien tiene y debe esconder su truco en el que reside su magia, sino que es el científico:

Dejando a un lado las deformaciones culturales, y si nos referimos a conceptos cognitivos, la única diferencia entre arte y ciencia está en que en el arte podemos trabajar sin tener que utilizar como referencia a la lógica y podemos suspender la relación causa-efecto. Eso no significa que quitar esas dos condiciones nos exime de las exigencias propuestas al científico. El artista también tiene el deber de ser responsable, tiene que servir al bien común, ser riguroso, y ser capaz de rendir cuentas (Camnitzer, 2011, p. 45).

El hecho de que las tareas del científico y las del artista sean cognitivas hace que estos deban dar cuentas de sus trabajos. Sin embargo, el tipo de explicaciones que uno y otro han de dar son diferentes, empezando porque la “obra” del científico y la explicación de la misma es el mismo producto, por ejemplo, la Teoría de la Relatividad de Einstein es la obra científica y la explicación al mismo tiempo. No ocurre así con las obras de arte que, exceptuando el arte conceptual que es tautológico, la obra y la explicación no son la misma cosa.

Para Camnitzer existen tres niveles de explicación de la obra del artista. Un primer nivel es el de la explicación descriptiva que no es la requerida por innecesaria para el artista:

Si la obra puede ser resuelta simplemente con palabras, y si luego en su medio original no queda un residuo inexplicable, hay algo que no está bien. Significa que la obra se podía haber realizado como una pieza literaria y que por lo tanto no hacía falta traducirla al lenguaje visual (Camnitzer, 2011, p. 46).

El segundo nivel de explicación es el contextual. Este nivel de explicación es aquel que no es requerido en exclusiva por el público, sino que trata de explicaciones que el artista se da así mismo “si es que quiere mantener un control de calidad y asegurarse que su intención de comunicación tiene alguna posibilidad de realizarse” (Camnitzer, 2011, p. 46). Definitivamente, se trata de las explicaciones de la problematización misma que el artista se ha planteado y de la que la obra es planteamiento y a la vez solución. Se trata de la explicación o guía por la que podemos juzgar si la obra está bien o no, si expresa su conexión correcta con el problema con el que estableció una relación cooperativa o no. Para Camnitzer esta es una explicación que no pretende ni puede agotar la obra porque en relación a esta se trata de una explicación contextual (2011, p. 47).

Finalmente, el tercer nivel de explicación es aquel que se requiere porque la obra es concebida como una circulación de información. De acuerdo con Camnitzer las obras “no hablan por sí mismas”, sino que son un vehículo de comunicación entre el artista y el público. Estas son una circulación de información sostenida y amplificada por sobreentendidos y claves compartidas entre estos dos agentes. Estos sobreentendidos son los que permiten tanto al artista como al espectador adjudicar una explicación a la obra que llega al problema planteado por el artista para luego poder pasar a decidir si ofrece o no la mejor solución posible. Cuando las claves son claras no son necesarias más explicaciones, si no son claras se torna muy útil que el artista de su formulación del problema que ha tratado de resolver con su obra. Además,

...si la comunicación no funciona bien, eso se debe a que el “corredor” [la obra como circulación de información] está mal diseñado o mal hecho, o que está siendo recibido por un público que no entiende los sobreentendidos y que no es el destinatario. Falso destinatario y filisteo no son sinónimos. Por lo tanto, el artista tiene que reconsiderar la obra o reconsiderar el público (Camnitzer, 2011, p.47).

Con todo lo argumentado en el apartado anterior y en este, el artista es el que tiene la libertad y el compromiso de decidir a quién se dirige, quién es su público. Si no lo elige, está delegando esta responsabilidad en otros, en la inercia dominante que en la actualidad es la inercia de un arte elit. Una vez realizada esta elección el artista tiene que surtirse de los instrumentos (otros

agentes si es necesario) para poder explicar su trabajo, para poder rendir cuentas del conocimiento que produce a ese público. Esto, en mi caso, era la de realizar mediación de mi propia obra a las personas que no pertenecen a la elite artística intelectual.

## **7.4. Punto de partida. ¿Qué puedo y debo enseñar?**

### **7.4.1. ¿Qué puedo y debo enseñar?**

En julio de 2011 fui entrevistada y aceptada para trabajar como profesora de las materias de artes del grado de educación Infantil y del de Primaria en Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia (UV) y a la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) del siguiente curso 2011-12.

Desde el inicio de mi tarea docente tenía claros dos principios: primero, para aprender arte uno, una se ha de relacionar con obras de arte, por tanto, se ha de acudir a los centros de arte donde buena parte de la producción del artística está albergada. Segundo, habría de partir de mi conocimiento en arte, no tanto o no solo de formación cognitiva disciplinaria, sino experiencial, el que me había aportado la propia trayectoria como pintora.

El primer fundamento puede parecer del todo una obviedad. Uno para aprender arte ha de acudir “al arte”, igual que uno para aprender a leer ha de acudir a las “letras”, a los textos, o para aprender a cocinar ha de trabajar en una cocina y degustar y analizar aquello que come. Sin embargo, este principio puede llegar a parecer una novedad, una “innovación” o algo poco común entre los y las enseñantes de arte cuando desafortunadamente, la educación artística escolar ha funcionado de espaldas a los museos y centros de arte y en su lugar, de cara a libros de texto y cuadernos de dibujo por fichas e instrucciones que generan una enseñanza más enfocada al entrenamiento del montaje de muebles de IKEA que al desarrollo de una creatividad y crítica para los asuntos grandes y también cotidianos del día a día. Dentro de este marco y por las razones argüidas en el planteamiento de este trabajo el tipo de arte que se procuraría poner en relación con el alumnado de Didáctica Artística sería principalmente el actual, el del arte contemporáneo.

Por otra parte, desde el inicio de mi tarea docente y antes de tener conocimiento de la figura del Artist Teacher de Reino Unido o de la A/r/tografía de la universidad de Columbia en Canadá, tomé la decisión de tratar de generar docencia que partiera de la atención al conocimiento de las artes adquirido por experiencia de la práctica artística y no solo por un conocimiento del arte como disciplina, como objeto y hecho externo a una. Lo más honesto por parte de una persona que tuviera cierta trayectoria en la práctica artística hacia su alumnado y hacia ella misma,

cuando desempeñaba el rol de docente de arte, era incorporar sus conocimientos experienciales a su docencia. Además, partía de la convicción de que nada que no se haya vivido puede ser enseñado, al menos, con cierta dosis de pasión, entusiasmo y radicalidad (en el sentido de raíz y arraigo, no de polaridad sin causa) sincera y espontánea. La docencia que se comenzaría a generar se apoyaría no tanto en mis capacidades pedagógicas en las que no estaba formada, como en mi en aquello que había aprendido de la experiencia artística.

Se abre un paréntesis aquí para expresar que además de este segundo principio señalado y desde el punto de vista del contexto de la *crisis inicial* como artista profesora (Thornton, 2013; 2012) en el que me hallaba al principio de la profesión como docente de arte, la idea de tomar modelos referentes para una docencia de aquello sobre lo que tenía conciencia que se trabajaba en las materias de arte en el grado de educación, según lo que observaba en la materia de arte en las escuelas, me provocaba un gran rechazo. Yo misma había estado trabajando en un colegio en los niveles de secundaria y me estaba costando mucho generar una docencia ajustada a la cantidad de contenidos requeridos por la legislación sin caer en una educación de valor sobre todo, instrumental que finalmente resultaba instrumentalista, de la que no me sentía en absoluto satisfecha.

Este principio que en los primeros cursos fue intuitivo, venía a ser justificado, argumentado y reforzado pocos tiempo más tarde por el conocimiento y estudio de los procesos de artista a Artista Profesor y los de las comunidades de a/r/tógrafos cuyos planteamientos partían de la idea de la experiencia artística de los docentes como un valor. Un valor que no se debía desaprovechar, ni debía ser anulado por un modelo de enseñar arte heredado y/o preestablecido. Los planteamientos a/r/tográficos o a cualquiera de los que asumen la realidad de los roles de artista y docente sin separarlos dicotómicamente, consideran el factor específico y particular del arte de cada artista docente como una riqueza a explotar.

Con todo, surgían estas primeras preguntas hacía un alumnado todavía por conocer prácticamente: ¿Qué es lo que les podía interesar del arte que les pueda enseñar? es decir, en presente, me decía a mí misma: ¿qué les puedo enseñar del arte yo, la profesora que les había sido adjudicada? ¿Qué valor tiene mi conocimiento y experiencia del arte para ellos? ¿Cuál es el mayor bien que puedo aportar del arte, contando mi bagaje experiencial con el mismo? Antes de esto: ¿es válida mi experiencia como pintora como fuente de contenidos y de aspiraciones de aprendizajes posibles para con mis alumnas y alumnos? Y si esto es afirmativo — me decía — : ¿cómo es y está hecho este conocimiento experiencial y cómo se podía aprovechar en aras a su enseñanza? La tendencia que había desarrollado en los últimos años de la trayectoria en práctica artística era la de la abstracción pictórica ¿Qué les podía aportar la abstracción pictórica a los maestros y maestras en formación? o ¿tenía sentido para su docencia partir de aspectos de la abstracción pictórica?

#### **7.4.2. ¿Qué he aprendido de las artes y en especial de la práctica artística propia como pintora abstracta?**

Eisner (2003) se había preguntado qué aprende la docencia de las artes (5.2.1.4. *La artistry de Elliot Eisner*) y esta vez, para contestar a las preguntas que me formulaba, era yo quien preguntaba ¿qué he aprendido de las artes y en especial desde la experiencia directa con la práctica artística propia como pintora abstracta? Me preguntaba por aquello que genuinamente me había aportado el arte a mí, como pintora y más en concreto como pintora abstracta, que quizá también les podía servir a ellas quienes no iban a ser pintoras.

Tal como declaro en la web “La pintura es un medio del que me sirvo para ponerme en frente cuestiones de su propia existencia y por ende de la existencia en general” (Rueda, 2014). Y es que el arte en general y la práctica artística pictórica en mi caso particular, han funcionado como catalizadores, acrisoladores y aclaradores de ideas y experiencias de vida. Mucho he comprendido de ella, de aspectos de la vida, por pintar y por *convivir* con las obras de los artistas.

Los elementos pictóricos esenciales, especialmente el color, me afectan lo suficiente como para buscar respuestas sobre sus posibilidades pictóricas, sobre su naturaleza, su relación con el plano, con el gesto y con el espacio físico (Rueda, 2014).

Cuando pintaba estaba inmersa en problemas de forma, de color, composición, las texturas, densidades, transparencias, manchas, gestos, luminosidades, opacidades, tamaños, proporciones de formas y de espacios de color por contrastes cromáticos, lumínicos de saturaciones diversas, etc, y todo esto tiene que ver con cómo está hecha la pintura y de forma extrapolada esto tiene que ver con cómo está hecha la vida. Desde la pintura creo haberme acercado a entender algo de cómo son las relaciones vitales, sus medidas, equilibrios y complejidades; sus redes relacionales, sus oportunidades y lo que tiene que ver con los errores; así como con sus sistemas y con las formas de generar unidad. Además, la pintura, desde mi experiencia, tiene que ver con cómo vemos, con cómo está hecha nuestra manera de mirar, algo que hoy llamamos visualidad (Mitchell 2017, 1995; Brea, 2005).

De la pintura he aprendido a mirar. He aprendido a mirar de tantas maneras como pinturas, propias o ajenas, he hecho mías. He aprendido a mirarlo todo. He aprendido a detenerme a estudiar y degustar de una puesta de sol, de los miles de diferentes matices de los tonos verdes de las hojas de los árboles, o de los rayos de luz que se detienen en las paredes de casa. Y he aprendido a detenerme especialmente en esa parte del mundo creado a partir de imágenes que producimos las personas mismas para mediar entre nosotras, que en este trabajo hemos llamado con Mitchell (2017) *formas vivas* o *avatares*. La pintura me ha dado los criterios, los elementos y las formas visuales para pararme a mirar, atender y saber comprender e interpretar parte del arsenal de imágenes que recibo cada día, el que heredé, el que me seguirá acompañando el resto de la vida y el que permanecerá después de mí. De la pintura (aunque es



verdad que no solo, pero sí sobre todo) he podido aprender formas de comprender cómo están hechas las imágenes, qué plantean, qué hay detrás de su producción. He aprendido a poner en práctica acciones que tienen la intención de contestarme a las preguntas sobre qué me están queriendo plantear esas imágenes a mí en concreto, en los asuntos de mi vida, qué me están regalando u ofreciendo, a qué dimensión de mi persona se están dirigiendo, qué quieren de mí o dicho de otra manera, para qué están ahí en esos momentos conmigo. También gracias, sobre todo, a cómo se usan algunos elementos de la pintura a través del género de la abstracción, he llegado a forjarme una opinión, un criterio, sobre la idoneidad de la configuración de determinadas imágenes, es decir, he podido llegar a juzgar, a hacer crítica sobre cómo están hechas según lo que parece que pretenden algunas imágenes (tanto si son imágenes-obras de arte como si se tratan de otro tipo de imágenes). Con todo esto, del arte, y específicamente el de género plástico pictórico abstracto, he aprendido a relacionarme con las imágenes en general, a *tratar* con ellas, y en ese tratar he aprendido a tomarlas o a tratar de rechazarlas, entre otras muchas respuestas posibles que están en mi mano. De esta forma, creo haber alcanzado cierta cota de libertad en esta andadura de como ir respondiendo a las imágenes-avatares con los que me puedo encontrar y también a tomar conciencia de cuan es el grado de influencia de las imágenes en mí, y en todas las gentes en general, tanta como para que o nos da tiempo a analizarla y hacerla más consciente.

Calidad de vida perceptiva y visual y cierta cota de libertad alcanzada en la toma de conciencia de la estética y la visualidad para el trato de las imágenes cotidianas creadas por las personas mismas, es lo que la pintura abstracta, a partir de sus elementos y juegos compositivos visuales, me ha proporcionado. Con esto, uno de los aspectos de mi docencia había de recoger de alguna forma era el de la toma de conciencia de este hecho estético y visual. Una de estas formas implicaba la enseñanza de lo que se viene llamando el lenguaje visual, sus elementos, leyes y composición. Eso sí, la enseñanza de estos contenidos no habría de perder de vista sus fines a riesgo de convertirse en un conocimiento estéril, técnico e instrumental del que la educación artística general viene haciendo gala: saber qué provoca en nosotros, al menos, algunas imágenes, para aprender a funcionar desde una actitud estética al mundo que nos rodea.

## 7.5. Cursos de 2011-12 a 2014-15. Mediaciones puntuales



En la página anterior, de izquierda a derecha en ambas fotografías: participantes alumnas de 2ºB del grado de Educación Infantil-Primaria del curso 2014-15 y las artistas Patricia Gómez y María Jesús González en la mediación de la obra *Los tiempos de color* en las Atarazanas de Valencia.

### 7.5.1. Contextualización de las mediaciones en el curso-materia

Las exposiciones visitadas y mediadas y los artistas y mediadores colaboradores durante los cursos señalados fueron:

2012, *Colección Julio González y Roberta González*. IVAM.

2012, *Más allá del sur*. José Saborit. IVAM.

2012-13, *Un universo efímero*. Liang Bindin. IVAM

2014, *Pintura absoluta*. Cveto Marsic. IVAM. Francesca Rielo (Mediadora, becaria em el IVAM).

2014, *Después de la mirada*. Rafael Calduch. IVAM. Rafael Calduch (artista).

2014, *Tristes armas*. Josep Renau y Martha Rosler IVAM.

2015, *Los tiempos de color*. Atarazanas de Valencia. Patricia Gómez y María Jesús González (artistas).

2015, *Trazo urbano* VLC Sala Josep Renau Facultad de Bellas Artes. Patricia Gómez y María Jesús González (artistas) y Joan Peiró (co-comisario de la exposición).

2015, *PAM! PAM!* CCCC. Juan Carlos Rosas Casola (artista) y José Luís Clemente (comisario de la exposición).

2015, *En tránsito*. IVAM.

Las prácticas de mediación analizadas en este periodo de 2011-12 a 2014-15 se definen, dentro de la estructura de la materia, como salidas puntuales al centro de arte de una parte del curso dedicadas a la introducción a la Cultura Visual. El enfoque global de la materia buscaba procurar conocimiento del arte principalmente, desde la práctica artística principalmente. Dentro de esta parte del curso dedicada a la Cultura Visual, se buscaba tomar conciencia de la diferencia experiencial y del enriquecimiento que proporcionan imágenes que calificamos como micronarrativas versus aquellas que sostienen las narrativas de los discursos dominantes o macronarrativas (Acaso, 2007). En referencia al primer tipo de imágenes, el objetivo de las visitas a exposiciones era conocer obras y manifestaciones de arte contemporáneo de distintos géneros, y observar, contrastar y analizar otras imágenes del resto del universo visual (micro y macro narrativas). Como se ha venido desarrollando en la Logotesis, las metas estaban alrededor de los objetivos de ser capaces de *tratar* con las imágenes, de conectar con las obras de arte contemporáneo y de aprender algo de estas, así como también poder desconsolidar el discurso de aquellas imágenes que, desde un análisis crítico, no nos ofrecían beneficios.

### 7.5.2. Concepto de “mínima intervención” y otras características

Durante mis años de niña, visitando exposiciones con mis padres, y luego, en mi formación en la facultad de artes, había aprendido que lo de las obras de arte en salas y centros de arte era algo íntimo, privado, quizá solitario —a parte del día de la inauguración de la exposición— pero, sobre todo, libre y creativo. En herencia, desde una forma inconsciente, implícita y desde luego, desde un *curriculum nulo* en torno a la mediación, el enfoque y desarrollo de estas primeras visitas a exposiciones con futuras maestras era de “mínima intervención”. La idea subyacente a este enfoque era la de que cada persona tenía una forma de disponerse a abarcar una exposición, una forma de recorrerla, una forma de tratar con cada objeto. En mi conciencia estaba la idea de que nadie me había enseñado una forma estándar de ver exposiciones ¿Quién era nadie para intervenir en ese proceso libre y creativo, y probablemente, único de cada persona con la exposición y con sus obras? Por otra parte, en mi experiencia había aprendido a conectar (o no) con las obras sin que nadie *se entrometiera* entre ellas y yo. De hecho, me *molestaban* las guías (en su mayoría eran mujeres) que siempre manejaban muchos datos, muchas palabras, y poco tiempo para permanecer delante de las obras en silencio o compartiendo alguna percepción y parecer con quienes, junto conmigo, veíamos la exposición. Huir de las guías había sido una buena autoconsigna.

Desde estas experiencias e ideas las acciones de mediación eran las de escoger la exposición a visitar y en la visita dar las indicaciones justas sobre el centro de arte y la exposición, y el tipo o los tipos de género artístico de las obras. Por otra, dejar que las participantes recorrieran la exposición como les pareciera a cada una, contestar a las preguntas que me hicieran de forma particular o en grupo y para concluir, compartir aspectos de la experiencia con las obras.

El hecho en sí de la mediación del arte lo comencé a escuchar de forma explícita, por vez primera, durante el curso 2012-13 en el enclave del Encuentro Interuniversitario de Lleida-Valencia, cuando una de las profesoras de la facultad de Lleida, Gloria Jové, realizó mediación de obras en el centro de arte contemporáneo La Panera de la que seguidamente surgirían acciones formativas, educativas y culturales en distintas zonas de la ciudad.

#### Características

Algunos de los rasgos comunes de estas prácticas de mediación fueron:

- La “mínima intervención”.
- Las conexiones con el mundo de la educación para poder despertar el interés de los y las participantes.
- La colaboración de artistas, comisarios y agentes de mediación de las exposiciones.
- Pequeñas propuestas a realizar tras la mediación *in situ* a las obras.



En la exposición *Después de la mirada* de Rafael Calduch en el IVAM en el curso 2014-15. En la imagen de la derecha las participantes alumnas de 2ºA del grado de Primaria conversan con Rafael Calduch artista de la exposición. Calduch dio cuenta del proceso de trabajo de sus obras, en el que no se prevé a priori cómo va a acabar siendo el resultado final (no hay bocetos, hay pinturas que se tiran y otras que quedan). Con esto, ¿qué resultados de aprendizaje se podrían obtener si el proceso de enseñanza (su comienzo, desarrollo y fin) no está programado de antemano, y de principio a fin, por el maestro o la maestra?, ¿es posible detonar procesos de enseñanza-aprendizaje cuyos alcances y resultados concretos no estén predelimitados, cerrados en sí mismos desde el inicio? ¿Intuimos posibles beneficios de aprendizaje si nos atrevemos a enseñar sin saber necesariamente a dónde tenemos que llegar?

### Conexiones

La concepción de *mínima intervención* en el encuentro con las obras con las participantes “chocaba” con la forma de mediar de la profesora de Lleida. Esta se atrevía a terciar en la relación del alumnado con las obras. Lo hacía sin tener formación artística académica y dirigiendo su discurso por sendas llenas de contenidos sobre pedagogía que jamás habría imaginado, pues estos no eran evidentes en la obra, y que no había encontrado nunca en ningún texto de ningún crítico de arte del tipo que solía leer. Sin embargo, y con todo, había que rendirse a una evidencia: su acción funcionaba. Las participantes de sus mediaciones salían satisfechas de la exposición y motivadas hacia intereses docentes, y lo más importante, buscaban saber más sobre arte contemporáneo.

Pronto tomé como estrategia el tratar de conectar aspectos de la obra (contenidos, técnicas, procedimientos, etc.) con cuestiones sobre educación (al menos a un nivel ajustado a una persona que no está formada en pedagogía), lo que se traducía en realizar preguntas al aire de contenido educativo que conectaban con alguna cuestión de las obras.

Para conocer ejemplos de este tipo de conexiones a partir de algunas de las obras mediadas, así como para conocer más sobre el resto de características de las mediaciones de estos cursos ir a Anexo 5-5.1.1.

### 7.5.3. Resultados-conclusiones

La apuesta por *la mínima intervención* como estrategia de la todavía no autoreconocida tarea mediadora —al menos con ese término—, de la agente docente, no había sido un acierto por estar falta de realismo. Tal como critica Paul Vergo (citado en Arriaga, 2009), a propósito de las perspectivas que promulgan una relación entre visitante y la obra mediada, que tiene sus orígenes en la narrativa estética, y se concretan en las estrategias del *Visual Thinking* que no proporcionan información al espectador y pueden ser extrapolables a este caso, este tipo de concepción de la mediación pecaba —aunque fuera inconsciente y bienintencionadamente— de:

...una actitud arrogante e intransigente, que da por hecho cierto nivel de educación y sensibilidad por parte del espectador, que no tiene en cuenta a los visitantes desde diferentes orígenes culturales o clases sociales ni a los que son intelectualmente curiosos, pero no están informados (p.116).

Si bien es cierto que en mi caso las estrategias para tratar de provocar un encuentro entre participante y obra no implicaban el solo uso de la capacidad de observación (discurso estético y VTS) —las lecturas de cartelas, textos en la pared y folletos estaban más que a disposición de las participantes— efectivamente, daba por supuesto una formación en los participantes que no se tenía. Ingenuamente pensaba que la habrían adquirido a lo largo de su vida personal y su proceso escolar hasta el momento, tal como me pasaba a mí a su edad. De esta forma, estas mediaciones, cuando no había agentes mediadores como artistas, comisarios, etc., tendieron a adquirir un carácter afirmativo e identificativo.

A las participantes, al estar faltas de referencias significativas previas, no se les ofrecieron las posibilidades suficientes para tender esa creatividad y modos diversos de visitar exposiciones que yo había dado por supuestos. Lo que para mí había sido en un principio ofrecer estrategias de libertad era, *de facto*, mantenerles en un desconocimiento que no arribaba hacia esa libertad.

En todo caso, las visitas a las exposiciones cumplieron medianamente, otras notable o sobresalientemente, su objetivo del curso. En algunos casos las participantes conectaron efectivamente, con las obras (en alguna ocasión hasta emocionarse y mostrar su rabia por no haber conocido, hasta el momento y aun viviendo en Valencia, espacios para exposiciones con tanto contenido y tan necesario como por ejemplo el de las Atarazanas a propósito del proyecto instalación *Los tiempos del color*). En otros casos no se dio una conexión evidente y plena con las obras por lo que estas sesiones pueden interpretarse a efectos de los objetivos formativos, como una pequeña introducción al arte contemporáneo a partir de una experiencia que probablemente no fue más allá de un momento agradable, distinto o entretenido.

Con todo, y aunque la estrategia no fue la más adecuada, la meta que a la que apuntaba estas salidas y su desarrollo era la del encuentro entre participante y obra, es decir, la relacional de la experiencia estética. Rasgos de las mediaciones que apuntaban a un acercamiento a tal meta fueron las conexiones generadas con el mundo de la educación y las conversaciones con artistas, comisarios y agentes educativos, especialmente cuando compartían experiencias.

Paralelamente, otras formas más *interventivas* de concebir y valorar lo que ya venía realizando de forma intuitiva y poco informada en estas visitas y mediaciones, y que conectaban temas y preocupaciones en torno a la educación con las obras, comenzó a astillar, a hacerme consciente poco a poco, y luego a poner en consideración, la concepción de lo que yo venía manejando en la práctica como mediación.

La relación con la institución Arte fue mutualista a pesar de la agente mediadora (a mi pesar). Los centros dejaban sus salas de exposición a la universidad, y esta aportaba la posibilidad de la “cuota de participación” de las “tareas educativas” del centro. La diferencia con la relación mutualista más común, la de la visita puntual con guía y taller por parte del centro, era que el diseño y la puesta en práctica de la mediación corría por parte de la profesora de universidad quien solicitaba colaboración al centro de arte. Por otra parte, y a nivel de agentes particulares, las mediaciones se inscribieron en el contexto de un modo de relación interinstitucional arte-universidad colaborativas a partir del trabajo de artistas, comisarios, mediadoras del centro de arte y la profesora de universidad (quien escribe estas letras) a través de relaciones de colaboración generalmente horizontales.

## **7.6. Hito 1. Una experiencia catártica a través del uso de operaciones estéticas. Curso 2015-16**

Educar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su construcción.

Paulo Freire

### **7.6.1. Datos, objetivos del relato y su contextualización en el curso-materia**

La exposición visitada de la que parte este relato fue *Gillian Wearing* en 2015 en el IVAM<sup>164</sup>.

La narrativa es la de una experiencia catártica a través del uso de operaciones estéticas artísticas de educadores en formación y tiene por objetivo dar cuenta de cómo el arte contemporáneo sirve de forma específica a los y las docentes en formación. Se pretende dar también una explicación sobre los efectos y resultados que tubo esta experiencia en mi identidad como docente de arte (dentro del contexto a/r/tográfico de una pintora que deviene profesora de arte), en la evolución de la materia de arte hacia una mediación expandida y también hacía un planteamiento sobre la existencia de un arte docente.

Desde uno de los principios formativos de mi docencia, el de poner en relación al alumnado de grado de Educación con el arte actual, se realizó en el primer cuatrimestre del curso 2015-16 desde la materia de Didáctica artística y desde el proyecto *Mirarse en el espejo del arte contemporáneo*, la visita a la exposición retrospectiva de la artista Gillian Wearing en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM).

Desde una estructura de la materia similar a la de los cursos anteriores, *Mirarse en el espejo del arte contemporáneo* estaba dedicado a aplicar los aprendizajes de la primera parte del curso para la visualización de imágenes de la cultura visual (elementos del lenguaje visual, sus formas y leyes de percepción y composición visual), para la desconsolidación de unas (las macronarrativas) y para la apreciación de otras, las de las obras de arte contemporáneo, vistas como micronarrativas (Acaso, 2007).

## **7.6.2. Una experiencia catártica a través del arte**

### **Una propuesta a/r/tográfica**

A partir de los buenos resultados de las pequeñas experiencias de propuestas posteriores a la salida al centro de arte realizadas hasta el momento, vi oportuno proponer un trabajo posterior a la visita, un poco más elaborado que el de los cursos anteriores, que fuera un poco más allá de la sesión-reflexión en clase y de la pequeña propuesta de trabajo de una sesión o dos.

El objetivo investigativo de la propuesta era el de tener experiencia del arte como un tipo específico de comprensión de la realidad actual (la que tiene que ver con nuestra vida cotidiana

---

<sup>164</sup> <https://www.ivam.es/es/exposiciones/gillian-wearing/>





Participante de la mediación observando *Fear and Loathing (Miedo y asco)* y *La mano de la artista* de Wearing.

singular y colectiva-social), y observar qué tipo de conocimiento, a partir de este primero, podíamos generar nosotras como grupo, más específicamente, como grupo de personas implicadas en la docencia, en la educación.

El proyecto, planteado como proyecto-piloto —y por eso, de duración media, de unas seis sesiones— consistía en que los y las estudiantes respondieran, a través distintos tipos de trabajos, al impacto de las formas-contenido de las obras experimentadas en la mediación en el centro de arte. No se pretendía cubrir objetivos de calidad en lo que a producción artística se refiere. No se iban a valorar los procesos de materialización y configuración de los productos como criterio último, pues el trabajo previo y de seguimiento de la profesora a ese respecto no iba ser profundo ni prolongado en el tiempo. Huelga recordar que los participantes del proyecto estaban destinados a ser maestros y maestras, no a ser artistas. Por tanto, como pintora debía reprimir posibles atenciones a este aspecto más estético en la materialización de artefactos y estar abierta a otro tipo de procesos, a los que no estaba tan acostumbrada a atender.

Lo que se pretendía era realizar entre todos, ya en las sesiones en el aula universitaria, tras la experiencia *in situ* con las obras, una *lluvia de ideas* y reflexiones, detonadas por la exposición y transmitidas a partir de tres fórmulas:

- *Soy artista contemporáneo* que consistía en adquirir conocimiento artístico a nivel de expresión a partir de la realización de objetos físicos (productos artísticos, artefactos), es decir, de realizar una interpretación artefactual personal de alguna obra vista.



Imagen del audiovisual *Bully* en la sala de la exposición *Gillian Wearing* en el IVAM.

- Soy *espectador/a investigador/a de Arte Contemporáneo*, que estaba basado en la generación de conocimiento artístico a nivel de impresión (en amigos, familiares, etc) y buscaba observar la diversidad de respuestas que genera el tipo de conocimiento particular que es el arte y obtener algunas conclusiones al respecto.
- Soy artista *docente* consistía en buscar una respuesta, a través de una propuesta práctica, a la pregunta de cómo “llevar” lo que nos enseña el arte contemporáneo a los niño/as, en este caso a través de los planteamientos de alguna obra o varias obras de la artista, de G. Wearing.

Con estas tres fórmulas-propuestas cumpliríamos entre todos la trilogía “ser artistas, docentes e investigadores”, por lo que, a nivel global, de grupo, se trataba de una propuesta a/r/tográfica. La valoración final se gestionaría en torno al grado de aportación al grupo como colectivo cultural de cada trabajo presentado.

Tras la visita a la exposición, la primera sesión estaba dedicada a la explicación de la propuesta de trabajo. Las dos siguientes, al trabajo libre fuera del aula y a la realización de consultas-tutorías a la profesora quien cumplía el rol de asesora de la producción. Las dos últimas sesiones estaban dedicadas a compartir las acciones o trabajos realizados con una breve exposición al gran grupo, contando con un tiempo posterior de discusión y preguntas.

### **Obras que atrapan a uno/a sin saber por qué**

La visita a la exposición *Gillian Wearing*<sup>165</sup> de septiembre de 2015 a enero de 2016 fue realizada a través del trabajo de mediación de la asociación Culturama (que trabajaba contratada por temporadas por el IVAM), a la que fuimos expresamente invitados como grupo. La mediación se desarrollaba en dos fases: la primera consistía en la visualización de la obra de la artista y la segunda, ubicada en un espacio para talleres y reuniones del centro de arte, en la dinamización de acciones y reflexiones desde varias líneas discursivas de la obra relacionadas con las macronarrativas de la mujer en la publicidad, los personajes de “héroes y mitos” de la cultura de masas y con las redes sociales como dispositivo *enmascarador*. Mi rol en esta parte del proyecto consistía en facilitar el diálogo que el equipo de Culturama buscaba establecer con el grupo de participantes, y atender y gestionar preguntas de los y las participantes cuando experimentaban las obras de forma libre e individual. El tipo de mediación, incluyendo la sesión práctica-reflexiva fuera de la sala de exposición, era comunicativa (o de acceso) por cuanto partía directamente a la atención de un público no experto en arte) descodificativa (por cuanto buscaba “averiguar” significados de las obras) pero también comprensiva y crítica, no tanto hacía la institución Arte como hacía los temas de distintos aspectos de nuestras vidas que plantearon desde los que subyacían discursos dominantes que las obras de Wearing, vistas desde la perspectiva del arte como sistema cultural, ponían en tela de juicio.

Las visitas las califico de *intensas* a tenor de los muchos silencios del alumnado y su atención a cada una de las obras, especialmente de uno de los grupos participantes. No hubo muchas palabras compartidas durante la visita, sí mucha curiosidad, interés, seriedad y toma apuntes en las libretas.

En uno de los grupos, este silencio peculiar por poco habitual aclimatava el camino, también fuera de la sala, hacía el segundo espacio de mediación. Mientras subíamos por las grandes escaleras que llevaban a la zona del taller, Mario Fuentes se acercó para agradecerme el hecho en sí de la visita y para confesarme, de forma muy natural, confiada y tranquila, que se sentía especialmente afectado por la obra *Bully* (*Matón* en castellano). Sin entender muy bien qué le pasaba ni por qué le “tocaba” tanto, decía sentirse “chocado”, creía que “ahí había algo importante” que le hacía quedarse pensativo y le impedía concentrarse en cualquier otra cosa que fuéramos a hacer.

*Bully* era una obra audiovisual que cada cual había visualizado por su cuenta sin la acción explícita de ningún agente de mediación por lo que no nos habíamos detenido a compartir, como grupo, nuestros pareceres. La obra era una proyección en pantalla grande donde los personajes

---

<sup>165</sup> G. Wearing (Birmingham, Reino Unido, 1963) planteaba a través de las obras de la exposición introspectiva, reflexiones en torno al tema de la construcción de identidad personal y al de la condición humana desde el punto de vista de la complejidad sobre la percepción que tenemos de nosotros mismos y de los demás. Su obra visibiliza distintas formas de relacionarnos socialmente, profundizando especialmente en los papeles y roles que desempeñamos, así como en las diversas “máscaras” que nos construimos y usamos. Aborda también los temas de la violencia, el aislamiento y el trauma desde el punto de vista de la vida cotidiana. Para más información véase <https://www.ivam.es/es/exposiciones/gillian-wearing/>

se ven a tamaño real y en la que se representa la grabación de una clase-sesión de un grupo de actores en formación que practican un método de improvisación en la que un actor que hace también de director improvisa una escena. Durante el transcurso del video se ve como uno de los aprendices de actor tiene una catarsis personal cuando recrea un episodio de acoso al que era sometido cuando era joven en el barrio. En un momento desapercibido esta obra de teatro improvisada comienza a tornarse en un momento vivenciado y de recreación real de la persona que actúa y dirige la narración, la acción del resto de compañeros. El actor que dirige la escena de acoso exhorta e interpela a sus compañeros de forma repentina y espontánea calificándolos como “mirones” por ser testigos pasivos y por tanto, participantes con su silencio y contemplación, del acto violento. El actor-director y ya no personaje sino persona real se dirige sobre todo a quienes ven y callan y no tanto al agresor y a sus animadores, dirigiéndose de esta forma también a, nosotros, los espectadores, al otro lado de la pantalla en la sala de arte, quienes también estábamos parados y mirando. El actor, bajo la cobertura, y también desde la protección (la *máscara*, diría directamente Wearing) de lo ficticio tiene una catarsis de un momento vivenciado cuyos efectos son reales, viscerales, no sobreactuados. De igual modo, bajo la cobertura de la visualización de un video que es una obra, que hace de *máscara*, la persona espectadora se reconoce interpelada en primera persona, en su subjetividad. El film era entonces una exhortación clara y directa para aquel espectador que tiene la sensibilidad suficiente para “entrar”, comprender, experimentar la obra.



Desde luego Mario me ponía en alerta para estar atenta, como pudiera, a aquello de su vida personal que había sido afectada —no sabíamos muy bien en qué sentido— por la obra.

### **Una propuesta misteriosa de implicación personal**

Como se ha anunciado, en una de las fases de este proceso cada participante, pareja o grupo debía acudir a una tutorización para el asesoramiento de su trabajo. En esta sesión, Álvaro Palop, uno de los alumnos, me confesó su intención de exponer algo que le implicaba afectivamente y que le iba a suponer un gran esfuerzo. Al mismo tiempo decía sentirse libremente comprometido a hacerlo pues, como futuro educador —esgrimía— tenía un mensaje para sus compañeros y compañeras como futuros docentes de primaria. Para poder valorar los riesgos a los que se exponía Álvaro, le pregunté en qué consistía la exposición. No quiso contestar a la pregunta pues su intención era no desvelarla a mí tampoco hasta el momento de la exposición. Si finalmente me atrevo a hacerlo... —dijo— ya lo vería. Le persuadí a que pensara bien los pros y los contras y sobre todo, no solo las consecuencias a corto plazo, las del momento de la exposición, sino más bien las de largo plazo, las del día a día con sus compañeras en los cursos de grado venideros. Le animé a que fuera lo que fuera lo que quería contar, pensara en las posibilidades que le ofrecía el arte para, precisamente como inspiraba Wearing a través de sus obras, utilizar el arte como máscara. Le animé a que buscara las fórmulas justas para que pudiera expresar todo aquello que buscara expresar, sin dejarse nada específico, ni ningún matiz ni cualidad sobre el tema en cuestión, y jugara con la capacidad del arte de expresar historias personales y profundas sin tener necesariamente que delatar los datos identitarios e identificativos.

Nos despedimos. Con mi mirada le prometí mis cuidados, al menos eso procuré.

### **Una intervención extraordinaria precedida de artefactos interesantes**

I

Durante las dos sesiones de exposición y puesta en común se presentaron un total de 27 trabajos realizados por 70 alumnos contando las dos clases. Las tipologías de los trabajos estuvieron bastante repartidas entre las tres opciones, siendo la tipología elegida por la mayoría de los participantes (15 de ellos), la de la creación de artefactos, antes que la del diseño de propuestas didácticas que fue el tipo de trabajo menos escogido (2 personas). Esto fue un resultado interesante, por aparentemente paradójico en un colectivo de futuros docentes, generadores de prácticas educativas antes que artísticas. Los temas tratados también fueron muy variados, así como los enfoques dentro de cada uno de ellos. El tema de la identidad fue tratado desde muchas de sus variantes temáticas (los secretos que guardamos, las máscaras que usamos para



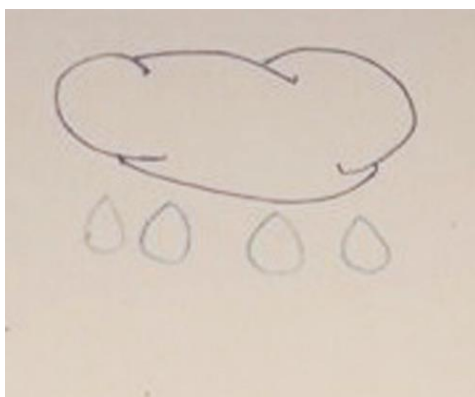
Esta página y la siguiente: detalles de uno de los dibujos realizado por una pequeña participante del proyecto *Cuando nadie nos ve* inspiradas en las obras *Fear and Loathing (Miedo y asco)* y *Secrets and Lies (Secretos y mentiras)* de Wearing.

expresarlos sin desvelar nuestra identidad, el futuro, el envejecimiento, las expectativas cumplidas y no cumplidas, los ideales de belleza y sus consecuencias...entre otros), y el bullying, el hecho en sí de las actitudes personales falsas y el uso y abuso del alcohol entre los jóvenes, fueron otros de los temas. Las disciplinas y medios de trabajo fueron también relativamente variados de forma que no hubo una homogeneización de las fórmulas empleadas para la materialización de sus experiencias: dibujo, grafismo (2), trabajo formal investigación-texto (2), poesías y textos en prosa (2), Fotografía (5), Presentaciones Power Point (7), Videos (8) y una propuesta desde la radio. Finalmente, los trabajos expuestos a lo largo de las sesiones fueron de tres tipos según su grado de aportación: poco menos de la mitad resultaron trabajos de aportación para el ámbito personal, familiar y de amistades quedando en lugares comunes que si gustaron no trascendieron al grupo. Unos 10 trabajos aportaron alguna información o novedad desconocida y de interés para el grupo-clase. Unos 5 trabajos nos trasladaron a un espacio de arte, docencia y sabiduría que aportaba conocimiento más allá del propio colectivo grupo-clase. Me refiero a que se trataba de aportaciones que no dejaban indiferente a nadie de la clase, que por la interpelación que causaba resultaba ser una aportación al mundo de la docencia y al de la didáctica del arte.

Sin embargo, estos datos, así descritos, aunque permiten una visión de resultados, no dan cuenta de las situaciones extraordinarias que se produjeron en uno de los grupos. Por eso, a continuación, narro lo que transcurrió en las sesiones.

## II

Al conocer en qué consistían la mayoría de los trabajos del grupo, gracias a las tutorías, pude diseñar, negociando con los equipos de trabajo y el grupo-clase en general, el orden que nos pareciera mejor para “componer” una buena exposición en su conjunto que tuviera una línea temática y un ritmo en la exposición de tipologías y disciplinas usadas que nos ayudara a aproximarnos (un poco a tías) a la sesión más enriquecedora posible por el diálogo que se



podría establecer a partir de tal secuencialización de los trabajos<sup>166</sup>.

A principio de la sesión Álvaro me pidió poder presentar su trabajo en el último lugar de esta primera sesión de exposiciones. Lo miré con seriedad y con disposición a lo que necesitara. También me miró con seriedad. Lo vi confiado y seguro. Tenía mi apoyo y atención en lo que hiciera. Seguía, como no, expectante a su exposición.

La primera alumna Ana M., inspirada sobre todo en las obras *Fear and Loathing (Miedo y asco)* y *Secrets and Lies (Secretos y mentiras)* y en la idea de la función de la máscara en *Wearing*, expuso *Cuando nadie nos ve*, una aproximación a la vivencia de los niños y niñas expresada por ellos mismos cuando sus padres se separaron. En las obras de *Wearing* un grupo de hombres y mujeres describen experiencias personales intensas, fuertes por duras, desagradables o vergonzosas, de forma anónima, cubiertos con máscaras. En el caso de *Cuando nadie nos ve* dos conocidos adultos de la participante exponen anónimamente para el espectador, el relato de cuando de niños, sus padres se separaron. Lo hacen a través de un video en el que se graban de espaldas a la cámara. Lo narrado nunca antes había sido contado, sencillamente, porque eran pequeños y nadie les preguntó. Por vez primera lo contaban de forma explícita y desde el enfoque de su vivencia personal a un grupo de futuros maestros y maestras. Ambos daban cuenta de cómo y por cuánto tiempo les había afectado tal acontecimiento familiar y cómo habían necesitado compartir “aquella frustración” en el ámbito escolar, y especialmente al profesorado, donde y con quienes pasaban gran parte de las horas de cada día. La segunda parte del trabajo de Ana consistía en crear un ambiente agradable y desenfadado en una de las habitaciones de la casa de la docente para propiciar la expresión de emociones, pensamientos y opiniones de tres niño/as cuyos padres, conocidos de la futura docente, se había separado recientemente. Ana M. convirtió su habitación en un espacio de recreación, juego y taller de arte en el que por unas horas los chicos podían tener el clima adecuado y la opción para expresarse con naturalidad, a través de disfraces, dibujos y juegos, su estado vital y emocional

---

<sup>166</sup> En este afán entendí a qué se refiere Eisner con su punto número 4 de la *Artistry* cuando se fija en el valor de las relaciones entre partes de un todo en educación en extrapolación a la consideración al *encaje correcto* de Nelson Goodman en el arte, aplicado, por ejemplo a la manera de diseñar una lección o una unidad curricular, en cuestiones relacionadas con el ritmo de la sesión, o con los tiempos para según qué acciones, el tono de voz del docente, etc.



De izquierda a derecha: participante de la mediación observando documentos del proyecto *Everything is connected in life the point is to know it and understand it* (1998- 2005) de Wearing, e imagen de una de las fotografías realizadas para la práctica *Mensajes libres al mundo* de un grupo de participantes de la mediación.

ante el cambio familiar. El resultado fue extraordinario por cuanto los niños expresaron muchas de sus vivencias de forma muy natural. En la reflexión posterior común concluimos entre todos, la importancia de dar espacio seguro de expresión para permitir que los niños y niñas “hablen” si es que así denotan que lo necesitan, sobre lo que están viviendo y les pasa en esos momentos difíciles para cada miembro de la familia.

En *Sobre lo que piensa la gente de cómo seré a los 60* Luis A. indagó a través de consultas entre amigos y familiares, sobre cómo imaginan que sería él a los 60 años. A partir de estos comentarios (y su “digestión”, pues algunos no fueron, *a priori*, del agrado del autor de la consulta) diseñó cuatro modelos o caracterizaciones de “formas de ser a los 60” para, a continuación, ponerse “en la piel” de sí mismo a los 60 tal como le inspira la obra de Wearing *Rock and roll 70*.

A partir de la serie *Everything is connected in life the point is to know it and understand it* (todo está conectado en la vida, la cuestión es saberlo y entenderlo), que como subtítulo Gillian Wearing, se trata de *Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say* (Escribe lo que quieres decir y no lo que quieren que digas), un grupo de alumnas decide acudir con una pequeña pizarra, tizas y máscaras a las inmediaciones de la facultad de Educación de la Universidad de Valencia a preguntar a sus colegas desconocidos acerca de *Mensajes libres al mundo* que queden escritos y fotografiados para ser compartidos en el aula del mismo grado de otra universidad. Los participantes elegían ponerse o no la máscara.



Motivado por esta misma obra de Wearing y por tanto, siguiendo el contenido del trabajo anterior, Xavier A. fotografía y recogió los mensajes y deseos al mundo de viandantes de un barrio de Valencia pero, esta vez, la forma de presentárnoslos no fue solo desde la disciplina fotográfica sino desde la recitación de una poesía compuesta por él a través de cada una de las frases recogidas por cada uno de los participantes anónimos.

Un grupo de alumnas se interesó por el tema del acoso escolar a partir de *Bully* y realizó un estudio y documentación de casos de Bullying en las escuelas: sus causas, protagonistas y actitudes del profesorado para preverlo y detenerlo. En el debate posterior vimos que la sintonía de fondo del grupo era la de la falta de comprensión, la de perplejidad, sobre cómo niños y niñas de edades de primaria eran capaces de hacer tanto daño a sus iguales.

### III

Los trabajos y sus resultados estaban siendo de lo más interesantes para todos, pero lo más inesperado y extraordinario llegó a continuación de esta exposición informativa sobre el acoso escolar y que coincidiría con el cierre de la primera sesión. Tras las interesantísimas exposiciones descritas hasta el momento una proyección de un video titulado *Contraste* se habría pasado centrando toda nuestra atención en la oscuridad de la sala. En este una silueta de perfil de contornos de baja definición nos relataba con voz distorsionada una experiencia de acoso escolar apoyada en subtítulos. La historia daba comienzo a los ocho años de edad del protagonista y se prolongaba hasta su juventud en el instituto, eso si no contamos con las secuelas con las que decía vivir en la actualidad. El narrador introdujo el relato explicando que contaba su historia a petición de su muy buen amigo Álvaro, quien le había insistido por tener un verdadero interés en que su historia fuera conocida por futuros maestros y maestras. Su historia daba cuenta de cómo en los inicios lo que luego fue acoso, eran juegos. Contó como jugar a pelearse se convirtió en una dinámica en la que lo que menos se hacía era jugar y como quienes recibían los golpes eran siempre los mismos. Explicó también como, poco a poco, con los años, pasando primaria, las víctimas fueron pasando, una a una, al bando de los agresores como única defensa propia quedando solo él como receptor de los golpes que se habían ido convirtiendo también en arañazos y cortes. El cambio al instituto y por consiguiente de compañeros, que traería el cierre de estas dinámicas ya cronificadas y el final de su dolor y sufrimiento, no las subvirtió, sino que se llenaron además de violencia verbal.

En este punto del audiovisual el narrador pasó a dirigirse directamente a los y las maestras en formación que le escuchaban para advertir que en esta su historia de acoso, sus profesores y profesoras de cada curso no hicieron nada por evitar la situación. Siempre remitieron a las agentes externas al centro, a las psicoterapeutas que acudían al centro cada cierto tiempo, quienes no estaban en la escuela en su día a día y menos cuando ocurrían los actos de agresión

más dolientes. Finalmente, el narrador anónimo contó el triste final de su acoso y el principio de una vida con secuelas:

// Y que en realidad, lo que duele no solo son los golpes, no son las palizas, no es que te acompañen a casa // hasta que llamas a la policía, o que te hagan corros para para pegarte entre todos si no...// lo que afecta es la autoestima, te la van machacando la autoestima. // (...) // Al principio, me dijeron que no tenía que defenderme por qué...// porque había que hablar las cosas, que había que dialogar. // (...) //al ver que no me defendía cada vez que me pegaban más y abusaban más de mí... // Y al final siempre era yo al que le hacían cosas porque no me defendía y al final te planteas qué es más importante si...// si tu integridad física o tus valores. // (...) // también la mental, empecé a tener problemas, mis notas empezaron a bajar...eh...// Empecé a tener miedo de ir solo algunos lugares. // Y todo esto al final acabó de la peor manera // que fue con un acto de violencia por mi parte con // otro chaval que estaba ya mucho tiempo acosándome, fue en cuarto de la eso. // Ya llevaban cuatro años los mismos machacándome y al final me revelé // Pero siempre te queda algo, siempre te quedan problemas. //Ahora no puedo estar en los sitios donde haya mucha gente porque me siento incómodo // Tengo que saber dónde está cada persona que me rodea por si pueden hacerme algo por la espalda. // Me siento inseguro // (...) // Y me hace sentirme como que todo el mundo me va abandonar // lo malo no son las palizas, los golpes, y que te hayan seguido hasta casa o los insultos sino... // que se queda ya para toda la vida, que es algo que te marca para siempre.

(Extractos de los subtítulos de *Contrastes* de A. C.).

La historia de los abusos del protagonista del relato acabó con un acto de violencia por su parte y la consiguiente expulsión del instituto, algo que, según contó, era lo que menos le dolía, por injusto que pudiera ser, después de haber tenido que llegar a pegar a alguien. El acto de devolver el golpe se lo había aguantado por años —explicaba—. Desde preadolescente había sido más alto, más grande y tenía mucha más fuerza que el resto de sus compañeros. Sabía de sobra que devolverles los golpes habría dolido a sus agresores y habría sido mucho más inmediato y fácil, pero no mejor, éticamente y como persona, se explicaba.

Y golpeé uno de ellos y se acabaron ahí los abusos. // Pero es muy triste que la moraleja que saquemos de todo esto es que...// que al final la violencia es la que es la solución. // Y esto es muy triste, esto para una persona es muy duro y // con unos valores (...)// Al final es triste que esa sea la solución, ¿ no? la violencia siempre. // (...) Y creo que, como profesores estas cosas hay que cambiarlas.

(Extractos de los subtítulos de *Contrastes* de A. C.).

El silencio mientras duró el relato no dejó pasar ni un respiro, delatando hasta qué punto se apoderó de los que allí estábamos la intensidad del contenido en su autenticidad y frescura y por la dureza de su verdad. En ese tiempo olvidé que era la profesora del grupo porque todas las demás personas (que había dejado de sentir las como “alumnas y alumnos”) que estaban viendo escuchando el relato estaríamos siendo igualmente tocadas por sencillo hecho de ser personas que es mucho más amplio, complejo y globalizador que ser profesora o alumnos. En ese momento estábamos desarmados de nuestros roles, aquellos que normalmente definían nuestras formas de estar y ser en el aula. Esta también había dejado de serlo para convertirse en una sala de exposición de una realidad dura y también cercana, siendo que el narrador era un amigo de Álvaro que tomaba la molestia de recordar su fatídica historia para advertirnos de nuestra responsabilidad como docentes.

Al contrario de lo que suelo acostumbrar a hacer cuando vemos un video, no miré en ningún momento a las reacciones de los alumnos. Para eso debía girar la cabeza hacia atrás, pero esta vez yo misma estaba más que concentrada en cada una de las palabras del relato y además, preferí no contaminar el clima creado con gesto alguno por mi parte. Atónitos a la narración, aún nos esperaba un momento de mayor significación. Tras el relato transcrito con su imagen oscura y a contraluz, se nos abrió paso una secuencia muy luminosa con un nuevo personaje central.

Aprovechando esta nueva luz proyectada en la pantalla observé disimuladamente, ahora sí, los rostros del alumnado que no había podido ver hasta entonces: estaban absortos. Ni siquiera se miraban unos a otros, que es lo que hacemos cuando necesitamos salir de nosotros mismos y comunicar y apoyar nuestros sentimientos en alguien. Tampoco se percataron de que me giré para mirarlos, algo de lo que, por lo general, alguna alumna, se da cuenta. Esto duró un instante pues seguidamente, aunque lentamente, volví la mirada a la pantalla. En frente de nuestras miradas a través de la secuencia proyectada iba a hablar nuestro compañero Álvaro. En el lateral izquierdo, tras el borde externo que limita la pantalla de proyección, también se encontraba Álvaro, en persona, físicamente, quien en algún momento durante el transcurso del video se había situado allí, a oscuras, mirándonos, sin que nosotros nos diésemos cuenta hasta ese momento y a quien, ahora, también mirábamos. Fue extraño y chocante: Álvaro presencia y Álvaro en diferido iban vestidos de la misma manera, de modo que se nos mostraban repetidos, desdoblados. Álvaro tangible iba a ver nuestras reacciones aquellas que iban a llegar en seguida, mientras el otro Álvaro, desde su imagen proyectada, decía:



En esta página y la siguiente: Imagen fotograma del proyecto Contrastes

Bueno ya hemos escuchado la experiencia de esta persona y comentaros que...// que esa persona era yo, esa experiencia es mi experiencia, es lo que yo he vivido, es lo que yo he sentido, // es lo que todavía siento y aunque es difícil para mí hablar de este tema quiero quitarme la máscara // quiero acercarme a vosotros para que veáis que estas cosas no solo nos las encontramos en el periódico, en las noticias, o en exposiciones del museo sino que es algo que tenemos en nuestro día a día // y que va haber personas en nuestro alrededor que van a estar sufriendo estas cosas u otros tipos de cosas, puede ser lo que sea, pero no lo vais a ver. // No se lleva como una etiqueta en la cara, no es algo que se vea a primera vista, hay que esforzarse por verlo y ser empático con esa persona para que llegue a contarte estas cosas. // Para mí es complicado contároslo, pero siento que tengo que contároslo porque todos vamos a ser futuros profesores y profesoras y en nuestras aulas va a haber casos de estos. // No quiero que actuéis como mis profesores, con miles de excusas que poner para no implicarse. Pensar bien cómo hay que actuar en estos casos porque marca a las personas para siempre.

(Extractos de los subtítulos *de Contrastes* de Álvaro Palop).

El desdoble, la historia y el desenmascaramiento nos dejó por un rato sin palabra alguna. No recuerdo si se aplaudió en ese momento, sí recuerdo que así se hizo y de forma prolongadísima, al final de la sesión. Personalmente, estaba estremecida por tanto dolor, y también emocionada,



admirada, en fin, orgullosa de nuestro compañero y alumno, de sus valores, valentía, y compromiso con la educación. Había rendición también en mi sentir por la paradoja de tener delante un ser extraordinario, una luz entre nosotros, por todos estos valores, que a su vez tendía, por sus secuelas, a menospreciarse y a sentirse abandonado.

En el debate posterior a la video performance, entre otras muchas cosas, nos dimos cuenta de que nos encontrábamos en un nivel de comprensión más serio y profundo hacia el tema del acoso escolar que no teníamos hacía unos minutos antes y que esta comprensión era de una cualidad muy diferente a la que aportaba el trabajo del grupo anterior más de tipo informativo, racionalizado, intelectualizado.

Las operaciones estéticas de la obra *Bully* pasadas por el filtro de la experiencia de vida de Álvaro, y el trabajo de documentación anterior permitían que complementáramos ambos tipos de conocimiento y que pudiésemos llegar a una comprensión más ajustada a la realidad que se buscaba explicar y por tanto, que nos preparaba mejor para atenderla. El primer trabajo intelectualizaba la realidad que comprendíamos vivencialmente por el segundo, que nos abría la sensibilidad empática hacía el tema con más realismo y complejidad donde “el culpable” de las situaciones de acoso estaba mucho más repartido en los distintos agentes. Con el dolor todavía en el cuerpo, el grupo-clase que antes no comprendía cómo niños de edades de primaria eran capaces de hacer daño a sus iguales veía ahora —que Álvaro había desplazado el foco de atención del agresor hacia la responsabilidad de los adultos, especialmente de los y las maestras y profesoras— un contrabalanceo en el reparto de la responsabilidad del sufrimiento generado.

Todos comprendimos muy inmediatamente que la responsabilidad no estaba solo en quienes agreden, ni en quienes aplauden, ni en quienes miran y callan, sino también en los adultos que no quieren mirar.

Por otra, ocurrió que en un momento dado todas las personas allí presentes participábamos de una relación de igual a igual. La profesora sentía y aprendía como una más, tan solo había facilitado que un alumno provocara posibilidades de nuevos aprendizajes. Los roles se subvertían, Álvaro, por un momento, fue maestro de un saber experiencial que nos transmitía; estábamos aprendiendo. Se había creado un clima de comprensión y conocimiento digno de pensadores docentes preocupados por su trabajo que excedía, solo aparentemente, el tema competente de la materia del curso, la enseñanza del arte.

La sesión había resultado extraordinaria. Apreciamos sobremanera la valentía de Álvaro y la pasión por la educación, así como su persuasión por darnos luces en torno a la cuestión, a través del aplauso prolongado al que me refería antes.

### **Diálogos a través de los trabajos**

I

Al acabar la sesión, ya fuera de horario, se acercó Mario, quien no había acudido a la sesión de tutora para confesarme que tras la exposición de Álvaro empezaba a ver con algo más de claridad qué es lo que le había dejado *chocado* del audiovisual *Bully* en el IVAM, y que su trabajo carecía ahora de interés para él. Se excusaba ya de antemano, avisando que no iba entregar un trabajo con una buena preparación pues lo iba a empezar a realizar en ese momento, para la sesión siguiente. Comprobé en qué consistía el trabajo que había realizado hasta el momento y efectivamente, era interesante.

Sin embargo, el alumno, empoderado, descartaba este trabajo en favor de otro de mayor interés según él y según apostillaba, para todo/as. Mario no me estaba preguntado si podía hacerlo, sino que me lo estaba avisando. Y esto me parecía un síntoma extraordinariamente deseado: el alumnado hacía suya la materia, el curso, el discurrir de su propio aprendizaje y la profesora no ocupaba en estos momentos un carácter de mando, sino de gestión y facilitación de los contenidos, tiempos y los espacios. También un espacio de confianza. Me pareció muy bien el cambio que estaba siguiendo su proceso de trabajo. Estaban resultando ser unas sesiones vivas, en proceso de trabajo no predeterminado, con trabajos que se complementaban y se alimentaban unos a otros. Como en el caso de Álvaro, Mario no me quiso desvelar en qué consistía su nueva propuesta, guardaba la sorpresa no solo para sus compañeros sino también para mí y, de nuevo, me pareció que profesora-alumnado, alumnado-profesora funcionábamos,

efectivamente, con distintos roles, pero entre iguales en necesidad de aprendizajes y compartición de sabidurías. Me pidió comenzar la ronda de exposiciones de la siguiente sesión.

## II

Dos días después, al comenzar su exposición, Mario, aludió a *Contrastes* para empezar a hilar el contenido de su trabajo. Nuestro compañero nos presentó información sobre un estudio en torno al perfil de los agresores de acoso escolar que titulaba *Bullying. Agresor o víctima activa*. Su trabajo daba cuenta de las causas por las que un niño se sabía impulsado a actuar como agresor en los casos de acoso escolar, su perfil y sus necesidades. El agresor escolar era una víctima de vacíos emocionales y en ocasiones malos tratos en determinados ámbitos familiares o de otros adultos. Al acabar de exponer la información estudiada, Mario confesó a todos, siempre con tranquilidad, pero sin mirar a nadie en concreto, que, aunque pareciera increíble hasta su relación con un sentimiento de “choque” con *Bully de Wearing, Contrastes* y la intervención de Álvaro y no se había dado cuenta, ni siquiera recordaba, que él había participado como agresor de un compañero de colegio por un periodo de tiempo determinado. Nos revelaba su incapacidad para ser consciente de verdad del daño que podía haber cometido, aunque no lo aceptáramos —decía—, él lo había vivido como algo normal, decía “era un niño, con problemas también, aunque no era conscientes de ellos” y “vivía todo lo del colegio como un juego”. Explicaba que solo recordaba ese tiempo vagamente, no porque los actos agresivos hubieran sido solo puntuales, que no lo habían sido, sino porque no recordaba cómo empezó, ni porqué, ni como acabó, y cómo era que lo vivía como un juego pensando que nadie lo estaba pasando realmente mal. Explicaba además que no acababa de reconocerse como niño maltratado por sus adultos cercanos pero que “igual lo era”.

Estaba claro que Mario no era consciente de muchas de sus vivencias en este tema de cuando fue niño, ni de las del colegio, ni probablemente las de casa. Todo resultaba estremecedor. Esta realidad conectada a la de Álvaro resultaba doblemente sobrecogedora y del todo, finalmente, comprensible.

La intervención de Mario nos dejó a todos, de nuevo, en silencio. Su valentía y sinceridad nos desarmaba también y la valorábamos. Esta vez con sentimientos encontradas en un primer momento. Todavía con más argumentos, o mejor, con mayor conocimiento empático, humano, según Morín (2001), comprendíamos que los agresores no son conscientes verdaderamente del dolor que causan, al menos eso nos hacía ver Mario, en su caso, quien se atrevía a mostrar su asombro al reconocerse en estos días como agresor (y víctima) en el pasado. El hecho del acoso escolar nos era una realidad mucho más compleja y conmovedora de lo que nos había parecido solo un par de días antes. Siempre es más fácil comprender una realidad cuando hay “un malo”, un “rebelde sin causa”, un único responsable del mal de otros. Pero la realidad no es tan simple como en las películas ni como en los discursos de las noticias dominantes actuales sobre las

guerras de nuestro mundo. Con todo, a partir de entonces teníamos más conocimiento para enfrentarnos al estudio de los casos complejos de bullying.

De nuevo, en esta segunda sesión, en el espacio de debate y reflexión, estuvimos transportados a otro lugar muy de docencia, muy de aprendizaje y a través de mucho arte. *Contrastes* había sido todo un video-performance que había desencadenado acontecimientos. Entre nosotros, estaban una víctima y un agresor mirándose, hablando, discutiendo sobre el tema desde una comprensión, una complicidad y también una restauración poco transitada desde otras materias disciplinarias del grado. Los procesos y las dinámicas que se habían generado a partir de la obra en el centro de arte tenía mucho que ver con lo en 2020 López-Fernández Cao propondría como el museo como espacio potencial para la legitimación del trauma, el dolor y la memoria emocional, apostillando que en nuestro caso, tal función de la mediación en el museo se extendía a la del aula universitaria de artes, y tal función de la obra se extendía a las obras-performances, exposiciones de los participantes: “The museum, on the other hand, as a “sacred” place, functions as a legitimizer of private pain, publicly accepting the symbolic act of listening, of respecting what has been said, and being accountable for what has been heard” (p.206).

### **7.6.3. Resultados-conclusiones**

#### **RESULTADO 1- Generación de comprensión humana artístico-empatía**

Argumenta Morín (2001) que para conocer hay que comprender y para comprender necesitamos de dos tipos de comprensión: la intelectual y la humana. La *comprensión humana* da cuenta por ejemplo, de la aflicción cuando un niño llora ya que uno comprende lo que vive el niño porque también ha llorado alguna vez; de modo que por empatía y simpatía uno entiende lo que le está pasando. Este tipo de comprensión tiene una parte subjetiva irreductible. Esto es muy diferente a una *comprensión intelectual* del mismo hecho que es aquella que nos permite saber que el niño que llora lo hace porque los lagrimales cargan con un mayor grado de salinidad de lo habitual que ha de descargarse al exterior del cuerpo (Morín, 2002, p.12). Según Morín necesitamos ambos tipos de comprensión para conocer la realidad y dar solución a los problemas que esta nos presenta y argumento cómo, sin embargo, los sistemas de enseñanza y formación, para enseñar aquello que conocemos, se han organizado hasta el momento, en función a un aprendizaje del ámbito de la comprensión intelectual. Para poder comprender insistiría Morín, requerimos de identificación y de proyección intersubjetiva. En términos de Morín (2001), la performance de Álvaro aportaba una *comprensión humana*.

Además, y si consideramos que la empatía es un principio metodológico de análisis de la representación que permite vivenciar el origen del hecho creativo permitiendo al espectador ser consciente y, por lo tanto, ser capaz de expresar su experiencia y acercarse



cognoscitivamente a lo que acontece con y en la obra de arte (Martínez Barragán, 2019), podemos decir que el artefacto de Álvaro habría provocado un tipo de comprensión humana de tipo artístico-empático. El estudiante docente-artista había usado las operaciones estéticas de la obra *Bully* y de otras de *Wearing* (la máscara, el doble, el video que afecta directamente al interlocutor, la catarsis, y la auto arteterapia) y había motivado un conocimiento educativo inesperado.

Lo que obtuvimos con la exposición de Álvaro, no era un aprendizaje que viene por el canal de lo textual, “de libro”. Tanto es así como que quizá muchos no podríamos ni siquiera verbalizar ni intelectualizar lo aprendido a partir de su performance, al menos no sin un trabajo posterior. Objetivamente y a nivel de información, no sabíamos más sobre el tema del bullying con la performance de Álvaro, pero sí contábamos con una nueva comprensión sobre la necesidad de una actitud de apertura a una complejidad mayor sobre el tema que la que puede aportar un trabajo intelectual por profundo que fuera. Habíamos aprendido algo que concernía a la vida, pero también y especialmente, a la tarea educadora actual, que incorporábamos directamente al cuerpo, por comprensión empática.

## **RESULTADO 2- Generación de intersecciones entre arte contemporáneo y educación**

A partir del caso de este pequeño proyecto de mediación expandida en clase se podía resolver que:

- 1- Al colectivo de futuros y futuras maestras le gusta el arte contemporáneo hasta el punto de obtener provecho de él en función de sus propios intereses. En nuestro caso, el proyecto demostraba que con más o menos prejuicios sobre el arte contemporáneo, entendiéndolo más o menos, el alumnado supo y pudo aprovechar las obras y sus operaciones estéticas lo justo como para poder expresarse a través de ellas sus inquietudes sobre aspectos y temas de la educación.

Al respecto, un dato a atender fue el de que las obras que inspiraron la mitad de los trabajos de los estudiantes no eran las de las obras que habíamos interpretado juntos en la mediación. Me quedaba claro que los participantes del proyecto podían hacer suyas muchas obras de arte sin mediación explícita alguna si antes habían tenido mediación de algunas de las otras obras.

- 2- Tras las sesiones de exposición de los trabajos tenía claro que se había generado conocimiento no solo artístico sino docente, educativo. El hecho de la creación de artefactos por futuros docentes no evitaba la remisión a cuestiones de la educación, bien al contrario, posibilitaba generar conocimientos de intereses particulares del colectivo de futuros y futuras maestras, es decir sobre docencia y educación.

Al final del proyecto no sabía si los y las estudiantes sabían mucho más de arte que al principio como para enseñarlo, como para “dar una clase de arte”, que se supone, es el objetivo oficial de la materia. Pero lo que sí estaba claro es que habían hecho servir el arte para sí mismos, para su propio aprendizaje. Esto es en verdad para lo que el arte ocurre, para que nos sirva. Tampoco sé si sabíamos más sobre los temas de identidad, sobre los temas de acoso o de las situaciones de padres y madres separados, por ejemplo, como para dar una charla de cualquiera de estos temas. Lo que sí tenía claro es que para cada uno de estos temas teníamos incorporado (en-el-cuerpo) una abertura hacia un abordaje algo más complejo y realista que el que teníamos antes de comenzar el proyecto. Finalmente, comprendí experiencialmente y no solo intelectualmente, qué era realmente esto de las intersecciones entre arte y educación de las tanto leía en artículos pero que no “veía” en mis clases. El trabajo del estudiantado, las obras de Wearing, la mediación de Culturama y mi trabajo, había generado un espacio que concernía a la educación y al arte al mismo tiempo.

Esta realidad suscitaba preguntas como: ¿es para esto para lo que le sirve el arte a este colectivo de la sociedad, el de los y las educadoras, para ser creadores de educación y comprensión humana?, ¿se podría crear una identidad como docentes desde el arte y sus artefactos (Agirre, 2005)? ¿tenía sentido el concepto de lo Artístico Docente?

- 3- Habíamos generado una forma de comprensión humana de tipo empática-artística. Estoy segura de que en otras materias-disciplinas el alumnado trabajaría el tema del acoso escolar, pero quizá sin el arte como instrumento de comunicación, expresión, préstamos de conciencia y transmisión de conocimientos de tipo intersubjetivo y empático, la experiencia y sabiduría de Álvaro y Mario no habría podido religarse en ellos, encauzarse y expandirse hacia nosotros sus compañeros, de la forma en que lo hicieron.
- 4- Las operaciones estéticas de obras de arte (Maset, 2005) pasadas por el filtro de algunos alumnos que tiene algo importante que decir problematizan los temas que ponen en cuestión, dan visibilidad a su complejidad; generan ritmos y giros inesperados en la marcha de las sesiones, las exposiciones y los trabajos; y permiten el transitar de cambios de roles (maestros, aprendices) entre los y las participantes y una relación entre los agentes y participantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje mucho más horizontal y de igual a igual que sin estas.

- 5- El trabajo a partir de las operaciones estéticas de las obras de arte es un trabajo a desarrollar que puede asumir la práctica de la mediación en el centro y en el aula.

### **RESULTADO 3- Hacia una mediación expandida y ¿hacia un arte docente? desde la experiencia a/r/tógrafa**

Una visita a una exposición de arte contemporáneo y un “diálogo” posterior entre los miembros del grupo a partir de creaciones de artefactos había provocado la emergencia, la puesta en común, el debate y la reflexión de inquietudes docentes. A raíz de los resultados de este proyecto y en relación a la configuración de la materia, comencé a pensar en la idea de una mediación que llamaría *expandida* que se desarrollaba más allá del centro de arte y que hacía servir las obras a los intereses de los participantes, en este caso a la educación. Esta era una de las formas en las que podía colaborar a hacer más común “un arte bueno y de la calidad”.

Por otra parte, muy estrechamente relacionado a esto último y visto desde una perspectiva a/r/tográfica, como pintora en proceso de búsqueda de identificación con mi tarea de docente de arte, pude tomar la elección de ser docente no solo por convicción sino también por saberme y sentirme privilegiada al comprobar como gracias al arte podía encontrarme con otras personas de una forma parecida a como conectaba con mis colegas artistas y con los artistas reconocidos a través de sus obras. Hasta el momento, mi elección profesional hacía la labor formativa que desempeñaba, lo era —más allá del plano económico— por convicción de servicio social razonada, pero no lo estaba siendo por sentimiento, emoción profunda o por algún tipo de visceralidad o sentido entrañable; dimensiones que sí estaban despiertas, obviamente, en mi quehacer como pintora. Lo acontecido en este proyecto daba un sentido más profundo y conformador a mi tarea de profesora: si ser docente de arte de educadores en formación iba acompañado de sesiones como las que se generaron a partir de la obra de Gillian Wearing pasada por *el filtro* de alumnos que tienen *algo que decir* sobre cuestiones de interés para el grupo-colectivo durante este curso, entonces, no quería perderme la ocasión de ser profesora de grado de educación, y podía reconciliarme con esta tarea docente en la que no me acaba de identificar por mucho sentido racional que le daba al mismo tiempo.

Esta nueva posibilidad de la vida docente de artes me volvía creativa y curiosa: ¿Existiría un Arte Docente? es decir ¿existiría un arte que versara sobre educación, docencia, procesos de enseñanza aprendizaje, temas propios del hecho educativo y que solo los docentes por su sabiduría y experiencia estuvieran en la tesitura de crear?

Por otro lado, en este camino de conversión de pintora a profesora decidí acoger la evidencia de que el arte servía a cuestiones de educación, intereses de las personas a las que pretendía poner en relación con el arte, si se creaban las estrategias y contextos de aprendizaje adecuados a esto. Esta acogida me tornaba vulnerable: en temas de educación me encontraba muy perdida

por poco especializada, y además con muy poca intuición y vocación hasta el momento. Sin embargo, veía claro que desde mi conocimiento del arte había de girarme hacia otros lados, por algo doloroso que fuera. Debía abrir un espacio que mirara a la realidad de la educación que, en verdad, tan poco me atraía y tan necesario era para mis propósitos de “un arte bueno y de calidad para todos”, en mi caso, para con quienes me encontraba.

#### **RESULTADO 4- El arte sirve de forma específica a los docentes en activo expertos en educación**

Esta evidencia de que las obras de arte en manos de futuros educadores podían llegar a revertir en generación de conocimiento educativo, se sumaba a la de aquellos colegas profesores de grado de educación cuyas metodologías y estilos docentes habían dado un giro tras haberse encontrado con el arte contemporáneo. De entre estos compañeros, el contacto y conocimiento en profundidad con la docencia de Gloria Jové, profesora de Contexto y Procesos Educativos y Educación desde la Diversidad de la facultad de Educación de la Universidad Lleida y con la de José María Mesías profesor de Didáctica Artística de la misma facultad en la Universidad de A Coruña, pero sobre todo el de su encuentro con el arte contemporáneo y los efectos secundarios que tuvieron en su docencia, marcaban también un hito para mi evolución como docente en artes para personas no especialistas en arte por cuanto, como pasaba a través del trabajo con el alumnado del curso que se acaba de describir, evidenciaban que la relación con las obras de arte con este tipo de público participante del arte tiene un sentido específico.

De ambos profesores se ha dado cuenta en capítulo 3 sobre mediación artística desde el contexto de la educación formal: de Gloria Jové como ejemplo de mediación de arte contemporáneo para la inter y la transdisciplinariedad y de José María Mesías-Lema como arte educador que genera arte relacional como docencia en contextos educativos. Aquí quisiera subrayar algunos aspectos del *Encounter*<sup>167</sup> (O’Sullivan, 2006) personal con cada uno de ellos y como estos afectaron, sumados a los narrados en este relato con el alumnado, mi vida como a/r/tógrafa, especialmente a la construcción de un concepto de mediación de arte ajustada a un sentido del “arte para todos”, por tanto, a la evolución de mi docencia y a su vez a la emergencia de la herramienta que se presenta.

I

A la doctora pedagoga Gloria Jové la conocía en el curso 2011-12 en el II Congreso Internacional de los Museos en Educación. De la acción a la reflexión del museo Thyssen-Bornemisza, contexto

---

<sup>167</sup> Los Encounters desde el punto de vista de O’Sullivan (2006) en *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation* son aquellos encuentros esenciales para el desenvolvimiento de la vida de uno. Entre estos están los encuentros con aquellas personas que han causado un gran impacto en la vida de uno aunque este encuentro no haya acontecido físicamente ni de forma retroalimentada como es el caso para O’Sullivan del encuentro con Deleuze y Guattari a través de su obra.

desde el que se gestaron los encuentros interuniversitarios Lleida-Valencia y Valencia-Lleida a propósito del arte contemporáneo y su carácter desterritorializador que se llevarían a cabo desde el curso siguiente hasta los cursos 17-18 coordinados por ella y María Dolores Soto, mi por aquel entonces coordinadora de grado en Florida Universitaria y compañera de docencia de artes.

Como se apunta en 5.3.3. *Transdisciplinariedad a través del arte para la formación de maestras contemporáneas. Gloria Jové y su equipo en la Universidad de Lleida*, Jové no es profesora de arte sino de materias sobre pedagogía, y sin embargo su alumnado, a base de usar el arte, de interesarse por sus planteamientos, procedimientos, sus formas y sus conceptos y aplicarlo a sus inquietudes del campo educativo, acaba sabiendo arte y relacionándose con él, así como realizando proyectos educativos artísticos en los que la producción de artefactos es una necesidad para materializar ideas desde material sensible. Jové es conocida en el mundo de la investigación pedagógica por mostrar una manera diferente de pensar y practicar la pedagogía, pero en lo que más personalmente me encontré con ella (en el sentido como digo, de *Encounter*) fue en primera y última instancia, con una manera de enseñar el arte no disciplinaria, distinta a la que podía conocer hasta el momento y que se tomaba con muchas seriedad las mediaciones de obras de arte que realizaba por los efectos que producía (y produce) en los participantes. Su docencia, por el aprovechamiento de las obras de arte como detonadoras de procesos de aprendizaje y generación de conocimiento educativo, me hacía preguntarme también desde aquí por la posibilidad de un Arte Docente. Los artefactos y proyectos del equipo de Jové y su alumnado “hablaban” de las preocupaciones, cuestiones y los problemas educativos y formativos contemporáneos desde el lenguaje y los discursos del arte.

Por otra parte, he de reconocer que desde lo observado de la metodología de Jové desde sus materias y contrastándolo con las formas de enseñanza-aprendizaje de otros profesores de educadores y educadoras en formación, esta vez de materias de arte, me atrevo a afirmar que en muchos sentidos el alumnado llega a aprender y a conocer “más” arte desde las primera metodología que desde las segundas. Lo afirmo por cuanto los proyectos que realizan y los artefactos que surgen de ellos, si bien no poseen una elaboración estética de calidad y se pueden identificar algunos vacíos en este aspecto, poseen un grado de agenciamiento y mezcla de los distintos aspectos de obras de arte que han conocido con sus propios intereses que no siempre poseen los proyectos que emergen de las materias de arte que en no pocas ocasiones acaban imitando los presupuestos y las formas de los artistas referentes. Esta observación me fue planteando cuestiones de este calado: ¿Será que cuando se ponen en relación los intereses más inmediatos y reales del participante (en este caso, las inquietudes de naturaleza educativa) del arte con la obra, la experiencia con la misma les resulta más enriquecedora y con esta el conocimiento del arte que se obtiene y la sed del mismo que se genera son mayores?, ¿será que es necesario un enfoque transdisciplinar del arte para aprender y tener experiencia del mismo? ¿Puede ser que la materia de artes pueda estar “encerrada” en límites disciplinarios propios y

por ese camino de “disciplinarse” haber pasado por alto la utilidad “real” del arte? Para poder contestar a estas preguntas me afirmaba en la idea señalada en el apartado anterior: debía conectar con asuntos de la educación.

Como me había pasado en el curso 2015-16 con el grupo de Álvaro, Mario y demás, el encuentro con Gloria Jové había supuesto una gran sorpresa y alegría que daba todo el sentido a enseñar arte fuera del ámbito de los artistas en formación, fuera del ámbito de las Bellas Artes, ya que el arte servía también, y de formas diferentes, a los futuros maestros en formación y a sus profesores para su identidad como educadores.

## II

Pasados un par de años como docente en artes, en torno a 2013 a 2015, conocí la tesis doctoral de José María Mesías-Lema sobre fotoactivismo para profesores de maestros y maestras en formación de 2012, a la que se hecho referencia en algunos de los apartados del marco metodológico de este trabajo. Fueron muchos los aspectos que me sorprendieron de su docencia y destaco aquí el del hecho de que un profesor de arte hiciera servir los procesos y estrategias artísticas a los temas e intereses de la educación, pero también a las formas de exponer los argumentos de su tesis doctoral, más en concreto a la forma de materializarla. Este era un trabajo pleno de imágenes con un estilo gráfico propio. Actualmente (escribo en 2022) estamos más acostumbrados a este tipo de tesis doctorales en los campos de las artes visuales, pero hace diez años esto no abundaba ni siquiera en la facultad de Bellas Artes en la que me había formado, cuyas metodologías y tradiciones academicistas de tendencia cientifista o en su defecto filosófica en cuanto a estrategias de investigación, tenían más peso que las incipientes más visuales. Esta tendencia era compartida por todas las universidades occidentales hasta la primera década del presente milenio antes del giro visual en el terreno de la investigación universitaria, tal como se ha explicado en el apartado del marco metodológico de este trabajo. Estas dos características de la docencia e investigación del artista educador mostraban una forma de ser de la docencia, de la educación, que incorporaba en sí misma al arte, y supusieron una abertura hacia un gusto posible por mi parte hacia el mundo educativo-escolar y una esperanza para la educación en artes, por lo que podía empezar a contar con referentes que de verdad me interesaban.

Un tercer aspecto que me resultó más que interesante para mi conocimiento de los efectos que puede llegar a tener el arte en personas que no son artistas fue que Mesías-Lema, siendo profesor de arte y pionero en la práctica de metodologías de investigación basadas en arte, no se había formado *a priori* como artista. Tal como cuenta en la narrativa biográfica de su investigación doctoral y se describe en el apartado 5.2.5.6. *Jose María Mesías-Lema. Arte relacional en contextos educativos*, Mesías-Lema tendría “un encuentro transformador con el arte contemporáneo” (Mesías-Lema, 2012, p.26), un *Encounter*, a través de la materia de Didáctica Artística impartida por la profesora María Jesús Agra Pariñas del grado de Educación

de la universidad de Santiago, a partir del cual comenzaría a hibridar educación y arte hasta el punto de formarse también en artes desde la práctica artística especializándose en fotografía.

En verano de 2016 tuve la oportunidad de conocer a José María Mesías-Lema personalmente y realizarle una entrevista a propósito de esta tesis doctoral, que en un principio versaba sobre casos de artistas educadores. Ante las preguntas “para qué te sirve y te ha servido a ti el arte”, el artista educador explicaba que le servía para contar con una versión diferente y más real de la vida, más conectada con los procesos vitales, precisamente porque los artistas van de “avanzadilla” al dedicarse a reflexionar sobre cuestiones que ya están ocurriendo en el tiempo presente, mientras otros, por nuestras propias dinámicas de vida, no nos paramos a pensar. En segundo lugar, le servía también como realidad política y activista. Explicaba también como su encuentro con el arte contemporáneo le había ayudado a conectar con la educación de una forma más realista, de forma que sin ser artista entendía que el arte le había permitido comprender su faceta docente como un proceso artístico, a generar una metodología de educación totalmente distinta, una educación que es un proceso artístico a partir del cual su alumnado puede generar modelos docentes a través de la deconstrucción de la propia educación y de su idea del arte a través de una hibridación de ambos. Finalmente, a Mesías-Lema el arte contemporáneo le ayudaba a vivir, en la medida en que este le proporciona argumentos de anclaje a su vida, formas de comprender lo que le va ocurriendo (Mesías-Lema, 2016, mins. 1,55-3,50 y 4,24-4,28).

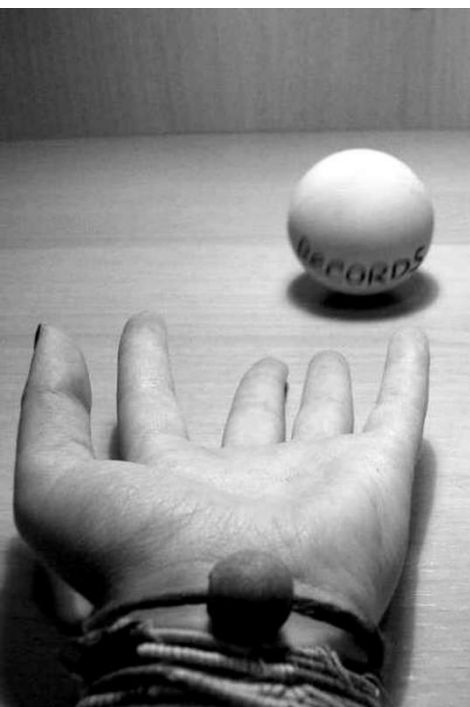
Al haberse formado en la práctica artística, los procesos docentes, los artefactos y proyectos artísticos educativos o educativos artísticos que genera José María Mesías-Lema son de desarrollos estéticos y visuales que hacen que se comprenda por sí mismos de forma sensible-cognitiva. Desde aquí la pregunta sobre la posibilidad de un Arte Docente resultaba más que oportuna.

## 7.7. Curso 2015-16, 2º cuatrimestre. Hacia una mediación expandida y ¿hacia un arte docente?



Entre las dos páginas y de izquierda a derecha y arriba abajo: participantes en la visita de la exposición Miradas en el aula Emprende de Florida Universitaria de un grupo de alumnas de Didáctica Artística de Simultánea; fotografía de la serie Jóvenes europeos en el mundo de las TIC's y jóvenes refugiados/as y Por un mundo sin vallas, vayas a donde vayas; obra Una mirada hacia atrás.





Una de las obras de Cano hacía referencia a la tragedia en las aguas del Mediterráneo que sirvió de vínculo para acudir e introducir la exposición colectiva del segundo centro, *Entre el mito y el espanto: el mediterráneo como conflicto*<sup>168</sup>.

<sup>168</sup> Para más información véase <https://www.ivam.es/es/noticias/entre-el-mito-y-el-espanto-el-mediterraneo-como-conflicto/>

### 7.7.1. Datos, planteamiento y desarrollo de las mediaciones

Las exposiciones visitadas y mediadas, y los artistas y comisarios colaboradores durante los cursos señalados, fueron:

2016, *Ecos y Huellas*. Victoria Cano. CCCC.

2016, *L'altre eco17F*. Monique Bastiaans. CCCC. Monique Bastiaans (artista). Obra en colaboración.

2016, *Entre el mito y el espanto: el mediterráneo como conflicto*. IVAM.

2016, *El pensamiento desacostumbrado*. Manuel Mrtz. Ojea. Imprevisual. Manuel Mrtz. Ojea (artista) y Arístides Rosell (comisario y galerista) .

2016, *Glory of The artifice*. Liquid portraits. Christto & Andrew. Espai Tactel. Juanma Menero (galerista de Espai Tactel)

El proyecto *Mirarse en el espejo del arte contemporáneo* del segundo cuatrimestre tenía los mismos presupuestos y objetivos que el del primero. Lo que cambiaba necesariamente era la exposición a visitar. En esta ocasión vi bien dedicar dos sesiones de dos mañanas o tardes (según los grupos) para tener experiencia de muy variadas exposiciones en cuanto a temática, género, calidad, residencia local o internacional de los artistas y tipo de entidad expositiva (acudiríamos a exposiciones públicas (al IVAM y al CCCC), pero también a privadas y muy diferentes estilos entre sí (Espai Tactel e Imprevisual). Luego le seguiría las propuestas a/r/tográfica de cinco sesiones.

El concepto, la estructura y las consignas para la experiencia de las exposiciones y sus obras también eran las mismas al cuatrimestre anterior con algunas pequeñas modificaciones, como, por ejemplo, adelantar algunas claves generales del arte contemporáneo<sup>169</sup> antes de ver las exposiciones enviando un texto sobre ellas en el mail con la información de los datos de la convocatoria de la sesión.

Para conocer cómo fue el desarrollo de estas mediaciones ir a Anexos 5-5.2.1.

### 7.7.2. Resultados-conclusiones

La mediación expandida a través de la propuesta a/r/tográfica posterior a las sesiones en los centros de arte, había cumplido sus propósitos dentro del proyecto *a Mirarse en el espejo del arte contemporáneo*. Los y las participantes de los distintos cuatrimestres y grupos de la materia

---

<sup>169</sup> 1) está abierto a múltiples respuestas, 2) no siempre bello y 3) es raro y cuenta "rarezas" (micronarrativas).

de este curso habían conocido obras de arte contemporáneo como parte del arsenal de imágenes de su cultura visual, con las que además se habían relacionado, habían conectado (en ocasiones) y dialogado a partir del desarrollo de trabajos y creación de artefactos. Algunos de estos trabajos tuvieron la calidad conceptual y técnica suficiente como para ser expuestos de forma temporal, en un espacio de uso laboral en Florida Universitaria, algo que conectaba con las intenciones del arte relacional.

El tipo de mediación que se había conformado durante los dos cuatrimestres del curso 2015-16 era experiencial en sus metas (trataba de buscar la relación entre participante y obra) con rasgos por parte de sus estrategias de una mediación afirmativa (apoyo en los medios desplegados por el centro de arte que muestra su discurso), estética (a la hora de atender con los aspectos formales visuales de las obras), comunicativa (en la medida en que asumía que el espectador no era experto en arte), comprensiva crítica (en la medida en que los temas trabajados relacionados con las obras, especialmente en la parte de mediación en las sesiones del aula universitaria, estaban planteados en su mayoría, desde una mirada crítica) y experiencial, (de nuevo, pero esta vez, por cuanto se realizaban conexiones con los intereses de los y las participantes, la educación). En todo caso, las mediaciones adquirieron en este curso un talante mucho más interventivo que en los cursos precedentes, sin que por ello se tuviera evidencias de estar coartando ningún tipo de creatividad en el acto de interpretar la obra tal como había pensado durante los primeros años de realización de mediaciones. Por otra, el carácter de las mediaciones era abierto a la promoción de la toma de préstamos de las obras para el diálogo entre los participantes a partir de artefactos, pequeños trabajos de investigación y de propuestas educativas (propuesta a/r/tográfica).

El carácter extendido de la mediación *in situ* de las obras en el centro de arte al de las sesiones posteriores en clase, se había intensificado desde los anteriores cursos a este, de forma que, si bien la mediación formaba parte de una de tantas estrategias del curso para la formación en artes del alumnado de la materia de Didáctica Artística, esta ocupaba cada vez más espacio. El tipo de mediación que se iba conformando abría además una brecha hacia la posibilidad de un arte que había llamado “docente”.

La relación con la institución respecto a otros cursos se podía calificar de pseudo cooperativa Institucional (a mitad camino entre la mutualista y la cooperativa Institucional) por cuanto que, por una parte, las relaciones con los agentes particulares (artistas de obras expuestas, comisarios de las exposiciones, etc...) que trabajaron por iniciativa personal en las mediaciones fueron colaborativas y en su mayoría horizontales y enriquecedoras para ambas partes, y por cuanto que por la otra, no se conformó relación de colaboración con los centros de arte alguna más allá de la mutualista establecida, salvando la distancia con la mutualista más común donde la propuesta y práctica de mediación va por parte del centro de arte que no era nuestro caso.

Dentro de este alcance de objetivos que señalábamos al inicio de este apartado y a propósito de la “creación de artefactos” también señalada, pude observar que estos podían mejorar en calidad, en factura y en atención a los objetivos que cada participante-creador pretende si se dedicara más tiempo y formación a su realización. Por lo general, exceptuando un tercio de los casos aproximadamente de cada grupo, los artefactos generados no *decían* por sí mismos lo que sus creadoras querían *decir* a través de ellos y en su defecto, en las exposiciones y muestras al gran grupo, se acababa dando muchas explicaciones verbales. Esto es, los artefactos eran mejorables estéticamente (desde un sentido sentipensante). Igualmente, el aparato conceptual de cada artefacto podía dar algunos giros si estos trabajos fueran alimentados en su proceso con nuevos referentes artísticos en algunos de sus aspectos. Este sería el camino hacia un posible Arte Docente.

Otro de los apuntes que vale mencionar es que sería deshonesto dar a entender que en todas las sesiones de puesta en común de los trabajos realizados desde las obras de arte contemporáneo vistas en las exposiciones del centro de arte, los acontecimientos fueron tan extraordinarios como en el caso del grupo de Álvaro, Mario, Ana, Luís, Xabier, etc. Lo cierto es que las exposiciones del resto de grupos fueron también interesantes, pero no se dio una catarsis tal como la de sus compañeros recién nombrados. En este curso (y luego comprobaría que así pasaría también en el resto de los cursos venideros) el nivel de intensidad de las aportaciones de los artefactos y trabajos había sido variado.

De esto se concluye que es difícil que surjan, de forma frecuente, grupos de personas tan generosas y dispuestas a ofrecer su sabiduría de vida como Álvaro y Mario y que además se hallen en el momento vital preciso como para aportar una óptica diferente a la general en torno a algún tema que nos concierna a todos y todas y que justamente se encuentren acompañados de un grupo que reúne la madurez suficiente como para favorecer un contexto de tanto respeto y confianza como para permitir confesiones íntimas que se hacen públicas. En todo caso, la experiencia como se anunciaba en su apartado suponía un hito, un punto de inflexión, que sirve todavía hoy de meta real hacía la que se puede llegar desde el arte, hacía la que hay que aspirar y por la que es necesario crear situaciones para que ocurra algo similar u otras realidades inesperadas.

## 7.8. Hito 2. La tríada a/r/tográfica en este caso. Diciembre-enero 2015-16



El objetivo de este relato es dar cuenta de un hecho que marcó un antes y un después en mi proceso de artista profesora investigadora, y una etapa o capítulo en mi proceso de vida, el de dejar la actividad pictórica aparcada por un periodo de tiempo indefinido. Adelanto aquí que este hecho dará como resultado, a través de los procesos posteriores que le sobrevinieron, un cambio lento y paulatino de perfil en cuanto a mi relación con el arte y sus obras, proceso a su vez que facilitaría la emergencia del resultado-aportación de la investigación, la herramienta de mediación que se presenta.

### **7.8.1. Pintar, enseñar arte e investigar en arte y educación**

Después de siete años dedicados a la pintura prácticamente en exclusiva y luego de tres — durante la crisis económica de la burbuja inmobiliaria española— dedicados a preparar oposiciones para acceder a impartir clases como profesora de secundaria al mismo tiempo que realizaba sustituciones de clases de arte en colegios concertados, fui contratada para trabajar al curso siguiente 2011-12, como profesora de arte para un colegio concertado en secundaria y para Florida Universitaria en el grado de Educación de Infantil y Primaria, ambos a tiempo parcial. Una de las razones principales por las que buscaba ejercer como docente era la posibilidad de dedicar las vacaciones, que no eran pocas en relación a otros trabajos, a la tarea pictórica en el taller.

A principios de curso 2015-16 estaba motivada, convencida, comprometida y mentalizada a trabajar desde los tres campos. El ejercicio de la pintura era el que daba sentido a todos los demás; el docente ofrecía la posibilidad de ejercerla, pues suponía la fuente económica; y la tarea investigadora era un compromiso adoptado con la empresa y con la academia. A parte del sentido material mencionado de las dos últimas tareas, a todas ellas les daba un sentido conjunto y más profundo<sup>170</sup>

### **7.8.2. Roll stress**

Desde esta intención no encontré satisfacción entre las distintas acciones que no implicara una renuncia de una parte del mundo que las envolvía. Todo era intenso en cada uno de los cometidos para los que me sentía de verdad comprometida aun desde afecciones muy diferentes.

Imagen página anterior: Laboratorio de artes, trabajos plásticos y alumnado de la materia de e Didáctica Artística de grado de Educación, Florida Universitaria.

---

<sup>170</sup> Véase en la introducción (al inicio) y 7.3. *Logotesis. arte bueno y de calidad ¿para quién?*

Desde la tarea docente, y aunque ya llevara cuatro años ejerciendo como profesora de arte para educadores en formación, no había encontrado una grata fluidez en la relación con el alumnado y en la forma de impartir las clases que no ocupara tiempo de reflexión para tratar de enmendar. Lo que a mí me había servido como aprendiz en artes (pocas instrucciones, libertad para la creatividad, posibilidad de múltiples respuestas ante una propuesta de trabajo, etc.) era justo lo que iba viendo que no le iba bien a mi alumnado, al menos *a priori*, que necesitaba muchas indicaciones e incluso instrucciones. Convencerme a mí misma que ofrecer tantas indicaciones era de verdad lo sano y educativo para mis alumnos y alumnas y además hacerlo, aplicarme a ello, me costó tiempo y un trabajo de adaptación, más cuando no tenía ni experiencia vivida ni herramientas referentes para construir este tipo de enseñanza más que las de la escuela básica que rechazaba. Podíamos decir que tras cuatro cursos no había salido de la *crisis inicial* y su subsiguiente *roll stress* o *choque de roles* que señala Thornton (2013, 2012) que vive toda aquella persona que, formada en artes, entra en el mundo de la educación. Desde los inicios como docente para maestras en formación había aplicado la *ignorancia activa* (Ellsworth, 2002) <sup>171</sup> hacía el modo en que el alumnado de las materias que impartía había sido formado (o (de)formadas) en arte. Ya se ha comentado en este trabajo cómo es la educación formal, la escolar, en artes que con el fin de ser honesta con las artes mismas quiero llamar pseudo educación en artes.

Mi opción primera como docente fue hacer *tabula rasa* con esta pseudo educación recibida y así poder ofrecerles experiencias de arte diferentes. Sin embargo, pasado unos tres o cuatro años me fui empezando a dar cuenta el intento de esta *tabula rasa* era una ingenuidad por mi parte cuanto lo que le podía ayudar a mi alumnado era deconstruir los prejuicios hacía el arte adquirido hasta el momento. Ellos y ellas no partían de cero (aunque yo ignorara su formación) y tenía realmente serios prejuicios hacía el arte, sobre todo contemporáneo, y un fuerte anclaje en la idealización del arte realista y un sobre valor de su habilidad técnica implícita. Deconstruir prejuicios hacía el arte era algo en lo que no me había formado, algo que directamente no sabía hacer, al menos de forma formal e intencionadamente, y que era necesario para mi alumnado que aprendiera. Esto no implicaba poco trabajo de reflexión, de tomas de conciencia de la realidad, y de giros con respecto a la forma de enseñar arte que imaginaba y había proyectado hasta ese curso. Esta situación implicaba finalmente más tiempo de dedicación a la tarea docente de la que había previsto.

Desde la tarea investigadora había aparcado la posibilidad de acudir a congresos y escribir artículos. Aunque parezca una contradicción para alguien que investiga, debía centrarme en las faenas de estudio de campo e introducirme, a nivel intelectual, en el mundo de la docencia en artes.

---

<sup>171</sup> La *ignorancia activa* en un proceso de aprendizaje descrito por la cineasta y profesora Ellsworth (2002) que consiste en olvidar aquello que, consciente o inconscientemente, no se quiere interpretar, y a lo que no se le quiere dar la bienvenida. El deseo de ignorar no es visto aquí como una simple falta de información, sino como la capacidad de rechazar la propia implicación sobre una información recibida.



Por otro lado, y finalmente, hube de dejar el trabajo de taller cuando me encontré con una incompatibilidad horaria y de disposición con el de la acción docente. Muchas mañanas me encontraba en un aula de enseñanza de arte para personas que no van a ser especialistas en arte observando sus trabajos con los afectos y la mente en el taller de pintura conectados a emociones y problemas de la forma y composiciones cromáticas de los que no había desconectado del trabajo de la noche anterior. La exposición colectiva *Presente (Presente)* de septiembre 2015 gestionada por los artistas José Luís Cremades y Manu Blázquez entre otros, fue la última en la que expuse una pintura de creación reciente (de julio-agosto del mismo justo al acabar el curso).

### **7.8.3. La tríada en este caso**

Durante los años posteriores a la paulatina conclusión del trabajo en el taller, recordé de forma natural, sin esfuerzo alguno, cuál era el punto en el que me había quedado en cuanto a los problemas de las formas y de los colores de cada uno de los trabajos pictóricos iniciados. Al mismo tiempo olvidaba con una rapidez incómoda a nivel funcional, el punto en el que había dejado la clase el día anterior a su sesión. Se bien que un pintor (o pintora) es aquella persona que pinta, siempre en presente, aquella que se enfrenta cuestione formales y de significado específicos de su género y materia de trabajo, pero también tengo constancia vivida que el impulso, la vocación, es difícil de negar, y permanece en potencia sino siempre, como poco, por años.

Con todo, era —y todavía es— evidente que en mi caso el triodo práctico artística, docente e investigativa del Artist teacher no se cumplía, al menos tal como buscaba que se fraguara.

Si para muchos artistas como la conceptual Olga Olivera, o los de Arte y Naturaleza Lucía Loren o Marco Ranieri, por citar solo unos pocos, era posible no solo congeniar las dos tareas en acciones artístico educativas, sino que además continuaban su trayectoria artística



independiente, la posibilidad de pintar, investigar y dar clases, no era mi caso en esta etapa de vida. El trabajo en el taller implicaba una concentración importante en cuestiones muy específicas del hecho pictórico que no eran cercanas ni estaban en relación con casi nada de lo que realizaba durante el resto de las tareas del día. En conclusión, paradójicamente, si bien no puedo más que apostar por las metas de la corriente del Artist Teacher y simulares que promueven la hibridación entre las acciones señaladas en torno al arte, no puedo dejar tampoco de subrayar y confirmar, en mi caso, los argumentos de los detractores de la figura de The Artist Teacher Day (1986) y luego Radley (2011), que dan cuenta de cómo las exigencias de la docencia y de la práctica artística (y más si sumamos la investigadora) son lo suficientemente exigentes e intensas —material (tiempo), intelectual y afectivamente— como para no poder cumplir satisfactoriamente y/o en profundidad con todas a la vez. En mi caso, mi quehacer pictórico tenía influencia en la docencia pero, así como podía compartir mi pintura en clase, tal como le ocurría a la alumna de la Artist Teacher Scheme del curso 2005-06 de Warwick Reino Unido (Galloway, Stanley & Strand, 2006), había una parte de la actividad artística que no estaba conectada a la docencia, que era una realidad autónoma, por no decir íntima, con una metas muy concretas y específicas que no implicaban a los intereses inmediatos del alumnado a quien impartía clases de arte.

Como se ha señalado al inicio de este relato, este punto de inflexión y conclusión del ejercicio de la práctica pictórica facilitarían la emergencia de una docencia propia impregnada de las cualidades como pintora, proceso que se desarrolla en los siguientes puntos. Avanzamos de todas formas aquí que a partir del tiempo en el que trabajé y funcioné sin pintar pude observar con nuevos ojos las prácticas artísticas de clase y sus alcances. Estas observaciones me fueron acercando a la idea de que quizá era posible y conveniente pensar en una docencia no tan centralizada en la experiencia con el arte a través de la práctica directa con sus elementos y materiales, como interconectada con la experiencia de recepción de la obra.

## 7.9. Hito 3 *Be in between*: Pintora mediadora docente. Verano de 2016

En el verano de 2016 a propósito de tratar de encontrar una posible hibridación entre las trayectorias como pintora, profesora e investigadora realicé un estudio auto indagatorio *Be in between*<sup>172</sup>. El estudio se encuentra en el Anexo 1.

El resultado principal de este análisis fue el surgimiento de una terceridad entre las labores tanto formales como informales de la práctica artística y las de profesora desde 1994. Esta *terceiridade o entrelugar* era el de la acción como “mediadora” de mi propia obra, antes incluso de que tuviera el conocimiento apropiado como para usar ese término. Como se ha señalado en otros apartados, la elección por trabajar desde la pintura también para personas que no eran exclusivamente del mundo de los y las especialistas de arte me había puesto en la tesitura una y otra vez de explicar mi obra.

Las actividades “Be in between” no se definían como práctica artística pero tampoco como práctica docente y sin embargo tenían relación con ambas. Comenzaron de forma discreta y totalmente informal en el año 2002 con la inauguración de mi estudio en Tavernes Blanques para la que monté una exposición e invité a mis amigos más queridos que no son especialistas en arte.

VIDA COMO PINTORA (ARTISTA)	BE IN BETWEEN	VIDA COMO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002-2007, Taller-estudio en Tavernes Blanques Valencia.</li> <li>• 2003, accésit de la Beca de Pedro Marco de Requena en Valencia.</li> <li>• 2004, (EI) <i>Exteriores II</i>, Sala Municipal de exposiciones de Requena, Valencia *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002 Se inaugura el estudio de Tavernes Blanques. Monto una exposición para los amigos y amigas no expertos en arte con una sesión didáctica-divulgativa. Luego nos sentamos a cenar. La mesa está en el centro del taller. La exposición se observa desde el lugar en el que cada uno está sentado.</li> <li>• Pienso y escribo sobre cómo contar aspectos complejos del arte de manera sencilla para personas no especialistas en arte.</li> <li>• 2004-2005, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (EI) <i>Interiores</i>, Sisante, para personal no especialista en arte.</li> </ul>	

<sup>172</sup> Sus objetivos y características se explican en el marco teórico capítulo 2 en el apartado 10.3. *Elaboración y análisis de datos*.



Portada del catálogo de la exposición *Proyecto tod@s* e invitaciones no oficiales de sesiones de mediación para entregar en mano.

En 2006 organizo sesiones de visita para la exposición individual *Proyecto tod@s, 1ª parte cinco* en la sala de Ibercaja con explicaciones por mi parte para aquellas personas amigas y conocidas que no eran expertas en arte y estaban invitadas. Las sesiones sirvieron de mucho a estos espectadores según expresaron con sus comentarios al respecto.

VIDA COMO PINTORA (ARTISTA)	BE IN BETWEEN	VIDA COMO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2006, (EI) <i>Proyecto Tod@s :1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>) Ibercaja, Valencia *</li> <li>• 2006, selección Premio Senyera 2006 * y mención de honor del IX Premio de Pintura de la Fundación Mainel, Valencia *</li> <li>• 2007-2012, Taller-estudio en vivienda habitual en barrio Orriols de Valencia. Apenas hay producción en estos años</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2006, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (EI) <i>Proyecto Tod@s :1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>) Ibercaja, Valencia *</li> <li>• 2006, Taller <i>Colors i emocions para el Encuentro Cos i espiritualitat</i> de Scouts de Valencia, Gandia. (Cinco horas de duración).</li> <li>• 2006-2007, docente en talleres didácticos de exposiciones de arte propias para todos los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2005-2006, cubro sustituciones esporádicas como profesora de dibujo técnico en el centro señalado anteriormente.</li> <li>• Curso, 2006-2007, Profesora del Programa Huella (sobre los <i>Derechos y Deberes de la infancia y juventud</i>), para grupos de alumnado de Secundaria, en ocho Institutos de distintas localidades de Valencia. (20 horas semanales).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2007, (El) <i>Exteriores</i>, Sala Centro juvenil del Nazaret, Valencia</li> <li>• 2007, (El) <i>Interiores II</i>, sala de cultura de Tabernes Blanques a través de Servicio de Asistencia y Recursos Culturales (SARC) de la Diputación de Valencia</li> </ul>	<p>públicos para el SARC de la Diputación de Valencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2007, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (El) <i>Exteriores</i>, Sala Centro juvenil del Nazaret, Valencia, para personal no especialista en arte</li> </ul>	
---	---	--

Extracto de la table comparative *Be in Between*.

En julio de 2014 la asociación AVALEM de Valencia realizó mediaciones de las exposiciones de la propuesta *Selecta* por parte del Master en Producción Artística y galerías privadas de arte de Valencia. Por vez primera agentes distintos a mí misma realizan mediaciones de obra de mi producción desde la Galería 4 por la exposición colectiva *Selecta selectos* de julio de 2014.

En 2016 y mientras trabajo como docente de arte en el grado de Educación, participo en exposiciones colectivas como *Silencios*, exposición itinerante en diferentes ciudades de España, para la que realizo también recursos de divulgación-mediación de las obras de expuestas. En el mismo año realizo exposiciones-mediaciones y talleres de obra propia en colegios de Valencia y Sevilla.





Las imágenes de la página anterior son, de izquierda a derecha: de la mediación a cargo de la asociación AVALEM de Valencia de las obras de la exposición *Selecta selectos* de Galería cuatro en julio de 2014; de la exposición y mediación a cargo de la organización de la exposición *Silencios* en Burgo de Osma en mayo de 2016. En esta página, de izquierda a derecha: de la misma exposición anterior, y de la mediación de obra propia y de compañeros de la exposición *Silencios* en sala de exposiciones del Palau de Colomina CEU San Pablo de Valencia en diciembre 2016 para alumnado de Florida Universitaria de la materia de Didáctica Artística

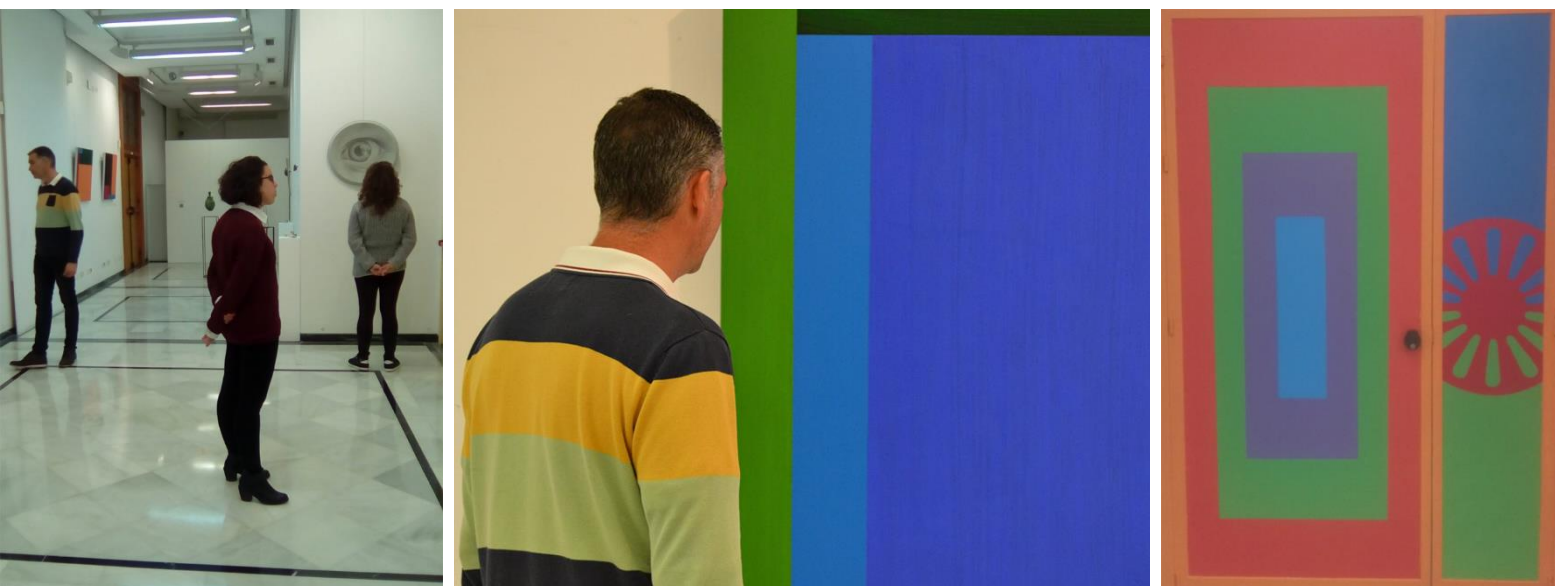
Si el fin del estudio de la tabla comparativa era conocer qué acciones habían emergido entre mi quehacer pictórico y el docente, es decir, si se trataba de dar luz una autoconsciencia de los lugares, formas y acciones en los que estas dos tareas se encontraban interconectadas, entrecruzadas de forma natural y fluida en mi vida (no motivadas en principio, por razones de remuneración económica, sino por intuición, querencia y voluntad personal), el resultado estaba claro: la acción que abría una brecha entre los límites de la artística y la docente era la acción de mediación que en este caso estaba motivada por la explicación de la obra propia. La mediación artística era el lugar común entre mi faceta artística y mi faceta docente. Esto lo corroboraba el hecho de que de entre todas las acciones que realizaba como docente en las clases de Didáctica Artística en el grado de Educación, las relacionados con el diseño y puesta en práctica de visitas a exposiciones de arte eran las que más me hacía sentir en mi elemento (Robinson, 2009).

La a/r/tografía en aplicación a la investigación de la docencia, en este mi caso, ¿podría llegar a dar validez y permiso a centrar mi docencia en una acción de mediación? ¿podría enseñar arte a partir de su fundamentación en la práctica de mediación? ¿Sería esto, centrarme en acciones exposiciones y su motivación para un posible encuentro entre la obra y los y las futuras maestras, eran las que más disfrutaba y en las que me sentía más fluida, en las que me encontraba en mí de mediación, lo más honesto, coherente y beneficioso que podía hacer para los y las alumnas de las clases a razón de las características específicas de la formación de su profesora?, ¿sería posible diseñar una estructura de la asignatura en la que acudir a los centros y galerías de arte



fuera la acción más frecuente durante el curso? Caer en la cuenta de esto en 2016 cuando ya llevaba cinco años como docente de arte en el grado de Educación y hacerme estas preguntas, hizo que dotara de un peso mayor a las acciones de mediación en el diseño de las siguientes clases de la materia, esta vez, no tanto de mi propia obra (aunque puntualmente también) como sobre todo, de la de los artistas contemporáneos reconocidos expuestas en las exhibiciones de los centros de arte de la ciudad. En conclusión, los resultados de la comparativa *Be in between* dieron a su vez como resultado un empoderamiento hacía las acciones de mediación que empezaron a confluir con algunos de los objetivos y acciones de la acción docente en el grado de educación. Este estudio también animaría la tarea de aprovechar las exposiciones de obra propia para invitar al alumnado de las clases de la universidad y realizar mediaciones.

A un nivel más secundario de esta investigación, pero relevante de forma colateral para dar cuenta del valor que tuvo esta estrategia a/r/tográfica, se ha de señalar que a razón de este estudio comencé a dar más valor también a las mediaciones de mi propia obra al margen de mi tarea docente. Así, por ejemplo, se inicia el proyecto artístico divulgativo *Religare* formado por una pareja artística, Paula Glez con composiciones para flauta travesera y Lucía Rueda (yo misma) con las series de cuadros *Apuntes*, *Introspectivas*, *Proyecto todo/as 1ª parte 5 e Interiores* (ver en [www.luciarueda.com](http://www.luciarueda.com)). El proyecto buscaba precisamente religar por un momento (el que duraba la exposición mediación) el arte sonoro y visual entre sí y a la vida de las personas no especialistas en arte. Por otra, este estudio también animaría la tarea de aprovechar las exposiciones en las que participaba como pintora para hacer mediación, tal como lo había hecho siempre para con más sentido y conciencia de la acción. Así, en diciembre de 2016 se expone *Silencios* en Valencia en la sala de exposiciones del Palau de Colomina y entre amigos y conocidos también son invitados alumnos y alumnas a los que en ese momento daba clases.



De la página anterior y de izquierda a derecha: del taller mediación de obra propia a cargo de las maestras de infantil del colegio maristas de Sevilla y a mi cargo. De esta página y de izquierda a derecha: mediación de obra propia y de compañeros de la exposición *Silencios* en la sala de exposiciones del Palacio de Colomina CEU San Pablo de Valencia en diciembre 2016 para exalumnado de Florida Universitaria de la materia de Didáctica Artística, pintura con el símbolo de la identidad gitana de la puerta de la clase de 6º de primaria del CEIP La Coma de Valencia a partir de los presupuestos de la serie de pinturas propias *Proyectos tod@s 1ª parte 5*.

A continuación, se muestran las acciones en forma de tabla comparativa posteriores al verano 2016 cuando se había iniciado el estudio *Be in between*:

VIDA COMO ARTISTA-PINTORA	BE IN BETWEEN	VIDA COMO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2016 enero, se paraliza la práctica artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2016 diciembre, exposición <i>Silencios</i> en la sala del Palacio de Colomina CEU San Pablo de Valencia. Se realizan mediaciones a las que acuden de forma optativa un grupo de alumnos y alumnas de la materia de Didáctica Artística del grado de educación de Florida Universitaria.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2016-17, (EC) <i>Silencios</i>, Itinerante (Zaragoza, Bilbao, Sevilla, Valencia...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2017, marzo, conformación y primera experiencia de mediación en el patronato de acción social de Manises, del proyecto <i>Religare</i> que pretende hacer llegar el arte sonoro y pictórico abstracto y la combinación de estas artes a las personas no especialistas en arte.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2018, 1er cuatrimestre del curso 2018-2019, sesión de mediación de la serie <i>Proyectos todo/as, 1ª parte 5</i> y <i>Bodegones actuales</i> en el contexto de la materia de Didáctica artística en el grado de Educación.</li> <li>• 2019, <i>Religare</i> en IV Encuentro espiritualidad Progresista círculo Podemos Tema: Unidad en la diversidad. Madrid</li> </ul>	



## 7.10. Cursos de 2016-17 a 2018-19. *El espejo de nuestros lugares no comunes*. Hacia una docencia como mediación



Fragmento-imagen de la performance *Sistematización* de M. J. M. y B. M., alumnas de Didáctica Artística Simultánea del 2º cuatrimestre del curso 2016-17 con la que se inauguró la exposición *Curriculum nulo-chulo y no manifiesto* en el hall edificio D de Florida Universitaria.

### 7.10.1. Datos, planteamiento y fases de la materia-mediación

Tras la experiencia del curso 2015-16 con la propuesta a/r/tográfica para los y las alumnas de Didáctica Artística y tras observar los resultados de la tabla comparativa *Be in Between* en el verano de 2016, el objetivo principal del curso 2016-17 de la materia de Didáctica Artística Simultánea, que continuarían en los cursos posteriores hasta la actualidad (año 2022), fue el de procurar experiencia estética y artística a partir de tres premisas:

- Estructurar la materia a partir del hecho de la mediación de obras de arte contemporáneo de forma que acudir a exposiciones al centro de arte y trabajar sobre

propuestas posteriores en torno a estas fuera una estrategia más que puntual y algo más que un anexo a la estructura de la materia.

- Expandir más la mediación del centro de arte al aula a lo largo del curso dotando de más tiempo al desarrollo de la propuesta de tal forma que los y las participantes pudieran profundizar más en sus desarrollos de producción artística-estética.
- Conectar los contenidos, metodologías y procesos del arte contemporáneo con temas y contenidos del campo de la educación y trabajar más en profundidad en torno a estos.

Al pretender dedicar más tiempo al desarrollo de las propuestas a/r/tográficas de cada participante o grupos de participantes, se incorporarían en este proceso nuevos referentes artísticos que pudieran alimentar los intereses particulares de cada trabajo. Así que a lo largo del curso se realizarían diferentes modos de mediación de obras para fines diferentes: habría obras de arte que detonarían la propuesta en general y otras que servirían para nutrir de estímulos y referentes conceptuales, estéticos (sentipensantes), técnicos y/o procesuales de los artefactos en particular.

A partir de estos objetivos y pretensiones, el curso de la materia pasó de estructurarse desde varios proyectos como en los cursos anteriores, a conformarse desde un único proyecto. *El espejo de nuestros lugares no comunes* fue el título del proyecto con el que se aludía al arte como espejo en el que nos miramos (Danto, 2005) que propone “rarezas”, micronarrativas, es decir, discursos alternativos a los dominantes (Acaso, 2007).

Tras la finalización del curso de la materia se pudo observar que esta se había desarrollado a partir de varias fases que se enuncian en esta tabla y cuyo desarrollo se describe de forma pormenorizada en Anexo 5- 5.3.1.

FASES	ACCIONES
1	<p>Encuentro con obra detonante de planteamientos sobre intereses educativos</p> <p>Mediación para la interpretación de la obra <i>45 kg of sweet and backbreaking adolescence (childhood)</i> de Hilde Onís (2015) como obra que cuestiona los discursos dominantes en torno al concepto de infancia, niñez, y adolescencia frente a las experiencias de tales etapas de la vida no adulta.</p>
2	<p>Atención desde una perspectiva crítica al concepto-imagen de niñez dominante. Introducción.</p> <p>De la obra al terreno personal: Tomamos los procesos autoindagativos y objetuales del arte de la obra de Hilde Onís. Generamos, y ponemos en común pequeños objetos u artefactos que contesten a la obra de Onís con la pregunta ¿Qué es la niñez desde mi propia experiencia? Y tras su puesta en común: ¿Cómo es que las experiencias más significativas o representativas de nuestra niñez no ocurrieron en la escuela?</p>
3	<p>Atención desde una perspectiva crítica al concepto de niñez dominante. Análisis.</p> <p>Mediación expandida hacia el terreno de la educación: Observamos el Decreto oficial curricular de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valencia en vigor en ese curso como un objeto que lleva implícito un concepto de niñez determinado y observamos si los temas de fondo de nuestras experiencias de niñez están contemplados o no en este concepto. Identificamos temas curriculares ocultos y nulos.</p>
4	<p>Realización de artefactos a partir de relatos de la experiencia de niñez I</p> <p>Propuesta a/r/tográfica y visita-mediación de exposiciones de arte contemporáneo. El objetivo de estas mediaciones es relacionarnos con las obras de arte y tomar préstamos conceptuales, procedimentales, operaciones estéticas, técnicas, etc... para el desarrollo de artefactos.</p>
5	<p>Realización de artefactos a partir de relatos de la experiencia de niñez II</p> <p>Se desarrollan propuestas artefactuales en torno a los relatos de la niñez entendidos como posibles temas curriculares o cuanto menos, como puntos de partida para la indagación sobre cuestiones educativas desde formas artísticas.</p>
6	<p>Exposición de los trabajos realizados al gran grupo-clase en el espacio de trabajo ordinario. Posibilidad de exposición de los artefactos a la comunidad universitaria.</p>

En torno al curso 2017-18 y a partir del desarrollo y debate de los intereses y de los contenidos de los relatos sobre la experiencia de niñez, así como de los nuevos recursos y referentes artísticos que encontré que podían complementar y enriquecer estos relatos (metodología rizomática) al materializarlos en artefactos, el proyecto derivó hacia intereses relacionados con los contenidos, procesos y metodologías de la actual ramificación del género del Land art, el de Arte y Ecología. Esto provocó que se configurara un nuevo proyecto formativo en el segundo cuatrimestre del curso señalado llamado *Arte, Naturaleza y Ecología*.



Grupo de alumnas de la materia de Didáctica artística compartiendo experiencias de niñez a partir de narrativas objetuales y verbales en la fase 2 de la mediación de *45 kg of sweet and backbreaking childhood* del proyecto *El espejo de nuestros lugares no comunes*.

Durante el proceso de este proyecto *El espejo de nuestros lugares no comunes* y en el curso 2017-18 parecía que se abría la posibilidad de establecer un proyecto común con el IVAM. Se trataba de un proyecto cooperativo con agentes del centro, las mediadoras del departamento de educación, con el beneplácito del jefe del departamento por fin llegaba el momento de trabajar más cooperativamente. Se acordó con las mediadoras trabajar en un proyecto común que implicara prácticas de mediación por parte del alumnado de Florida Universitaria. Este trabajo colaborativo se comenzaría a realizar en el curso del segundo cuatrimestre, a principios de febrero de 2017. Pero el proyecto fue inesperadamente suspendido. Justo en la fecha convenida para el inicio del proyecto, el IVAM presentaba una exposición de Miró que duraría hasta junio, para cuya visita muchísimas escuelas valencianas solicitaron cita, lo que dejaba a las mediadoras totalmente desbordadas de trabajo de servicio puntual (Mutualista) que, según la política de centro, primaba frente a otros proyectos educativos como el de este caso. Este cambio repentino no fue del gusto de las mediadoras ni del mío, ya no contábamos con el beneplácito de los coordinadores del departamento de educación del centro.

Las exposiciones visitadas en estos cursos fueron las siguientes:

2016, *Départ-Arrivée*. Boltansky IVAM.

2016, *Perdidos en la ciudad*. IVAM.

2016, *Equipo Crónica*. Centro Cultural Bancaja.

2016, *Silencios*. Obra propia. Palacio Colomina-CEU.



2016, *Blanco nocturno*. Chema López. Rosalía Santos.

2016, *Geometry of a gap*. María García Ibáñez. Galería Paz y Comedias.

2016, *Cartografías del olvido*. Oscar Carrasco. Luís Adelantado.

2017, *Círculo íntimo*. El mundo de Pepe Espaliu. IVAM. Culturama (mediación en el centro de arte, IVAM).

### **7.10.2. Una deriva del proyecto: *Arte, Ecología y educación*. Curso 2017-18**

*El espejo de nuestros lugares no comunes* se siguió desarrollando en los siguientes cursos dentro del marco de la misma asignatura. En el curso 2017-18 en uno de los grupos del primer cuatrimestre surgió el tema del gusto y amor por la naturaleza como experiencia de la infancia, lo que nos hizo conectar la ecología y el cuidado de la biosfera. Estos temas fueron identificados como indicios de curriculum oculto desde los planteamientos del decreto curricular oficial de enseñanza infantil y primaria por ser tratados hasta el momento solo de forma puntual. En este

curso se tuvo la oportunidad de conocer la obra de Marco Ranieri<sup>173</sup> a través de una sesión-seminario impartida por el artista que se prolongó con otras de tipo taller durante todo el curso. Además, esta vez, se trabajaron en profundidad contenidos del Land art y del género artístico que llamamos Arte y Naturaleza. La colaboración con el artista se extendió a lo largo de los cursos posteriores lo que fue dando cuerpo a una materia basada en los contenidos y práctica del Arte, Naturaleza y Ecología y al proyecto *Arte, ecología y educación* que actualmente (año 2022) se sigue desarrollando.

La exposición del desarrollo del proyecto se describe visual y textualmente, de forma pormenorizada en Anexo 5- 5.3.2.

### **7.10.3. Resultados-conclusiones**

A continuación, se dan los resultados en torno a las cinco líneas de análisis indicadas en el marco metodológico (capítulo 2), así como también sobre el proceso a/r/tográfico o hacia el Artist teacher de este curso y hacia la búsqueda de una respuesta sobre la posibilidad de un arte docente a partir de estos proyectos.

#### **Experiencia estética**

La configuración, el desarrollo y los resultados de estos proyectos de mediación bajo las consignas señaladas demostraron acercar el arte contemporáneo a los participantes: si la formación se mide por procesos de aprendizajes generados y la mediación por experiencia estética vividas, las tuvimos. A través de estas se habían roto o cuanto menos, astillado, algunos prejuicios sobre el arte contemporáneo hasta el punto de tomar las formas de pensar de los artistas (sus temas, conceptos y formas empáticas-estéticas de manifestarse, sus métodos (pensar desde lo introspectivo) y sus formas (objetos-artefactos).

Por otra parte, tal y como suele ocurrir en las prácticas de la mediación experiencial y por los mismos argumentos señalados hasta el momento, las estrategias de esta mediación habían sido, en según qué momentos y en muchas ocasiones usadas de forma mixta, de tipo afirmativas, estéticas, comunicativas y descodificativas, comprensivas críticas y deconstructivas.

---

<sup>173</sup> Para conocer más sobre la obra de Marco Ranieri véase <http://marcoranieri.org/> para conocer sobre su trabajo como artista docente véase el apartado 2.5.5. *Marco Ranieri. Arte, ecología y educación* de este trabajo..

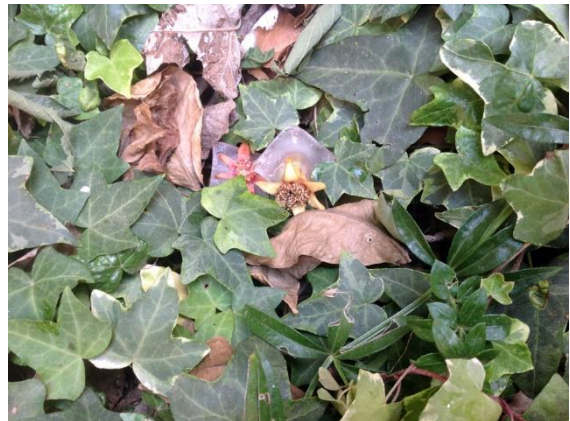


*Sin raíces no hay alas* de M. R. alumna de Didáctica Artística Simultánea del 2º cuatrimestre del curso 2016-17 en la exposición *Curriculum nulo-chulo y no manifiesto* en Florida Universitaria. En la página siguiente: *Esculturas de hielo*, propuesta artístico educativa de un grupo de alumnas del curso de Didáctica artística de simultánea 2017-18 en el proyecto *Ecología y Educación*.

### **Experiencia estética desde la Incorporación de los intereses de las participantes**

No solo se había dado un acercamiento de los y las participantes al arte contemporáneo, sino que estos se habían relacionado con sus obras a partir de sus intereses, los asuntos que conciernen a la educación.

Al respecto podemos decir que entrenarse en el tipo de metodología que usan los artistas para conocer el mundo, una metodología de conocimiento más indagatoria, personal e introspectiva había permitido a las futuras maestras, sumar más métodos para atender a las cuestiones de lo educativo de los que ya tenían. Esta vez problematizaríamos las cuestiones de suerte que se amplió el ángulo de miras por el que las atendimos y nos introdujimos en una forma de aprender a conocer las realidades educativas desde la inter y transdisciplinariedad por cuanto tuvimos en cuenta la relación entre el conocimiento, la experiencia y la praxis de los agentes participantes (Hernández, 2013). Por otra, habíamos conectado contenidos, metodologías y procesos del arte contemporáneo con temas y contenidos del campo de la educación y trabajamos más en profundidad entorno a estos: habíamos trabajado desde las ideas del curriculum oculto, nulo y manifiesto y el conocimiento intelectual y humano de Morín (2001) para el aprendizaje. Finalmente, habíamos generado obra, artefactos de conocimiento educativo sobre la idea de niñez y habíamos entendido su muestra en una exposición como dispositivo de compartición de conocimiento, por tanto, como contexto para el desarrollo de procesos de aprendizaje, es decir, como contexto educativo.





## **Mediación con rasgos de atención a la visualidad**

El tipo de mediación que se fue conformando a través de este proyecto y su deriva que conformaba otro proyecto, tenía rasgos que atendían a la estética. Estos tenían lugar en todo el proceso de diferentes modos: desde la puesta en relación con las obras (1) hasta con los procesos materiales y conceptuales de la realización de artefactos (2). Se atendieron a las barreras en torno a la estética entendida como belleza, y al arte como portador tan solo, de aspectos agradables de la vida. Finalmente, y al haber dotado de más tiempo de dedicación a la propuesta a/r/tográfica, los artefactos estaban más desarrollados estéticamente que en anteriores cursos, lo que permitía compartir todos los artefactos a la comunidad de Florida Universitaria. Esto planteaba la toma de conciencia de que una maestra (o un maestro) pueda tomar el arte para fines educativos pensando en las exposiciones como dispositivos educativos y formativos desde los que se expone conocimiento y se genera reflexión y debate en el receptor. Tal como indica el punto 6 de la *Artistry* de Eliot Eisner (2003) se da la posibilidad de que el profesor se exprese a partir de lenguajes más cualitativos y artísticos en sus clases.

Para conocer los argumentos de estas afirmaciones ir a Anexo 5 5.3.3. *Mediación con rasgos de atención a la visualidad*

## **Mediación expandida y una docencia de las artes como mediación**

La mediación se configuraba como expandida ya que esta se extendía y transitaba:

- Del aula universitaria al centro de arte (público y privado) y de este al Laboratorio de artes, de nuevo, al aula de la universidad. Se realizaban instalaciones como dispositivos de mediación de obras en el aula de clase.
- De contenidos artísticos-estéticos o metodológicos de las artes a cuestiones de tipo educativas y también a otras de la vida en general.
- De la experiencia como receptores a la experiencia que proporciona la práctica artística y viceversa. Se busca vivir estos tránsitos como estrategia para la experiencia estética de las participantes que convoca tanto a la práctica de recepción como a la de producción como formas de vivir el hecho del arte.

El desarrollo de la materia había sido en sí mismo todo un proceso de mediación obras de arte desarrollado en fases. El proceso comenzaba con la mediación de la obra de H. Onís *45 kg of sweet and backbreaking adolescence (childhood)* de 2015, como detonante de cuestionamientos sobre temas educativos y metodologías autoindagativas como metodologías para la generación de conocimiento educativo, y continuaba con mediaciones de exposiciones que nutrían de conceptos, metodologías-procesos para tomar aspectos prestados de estas en el desarrollo de artefactos por cada uno de los participantes individuales, en pareja o en grupo.

Este tipo de mediación expandida estructuraba todo el curso de la materia por lo que afirmamos que la mediación se comprendió, por primera vez, toda ella, como una forma de docencia. definitivamente se tomaba la docencia en artes de Grado como mediación.

### **Relaciones interinstitucionales mutualista y colaborativa no cooperativa**

Las relaciones interinstitucionales continuaron produciéndose desde la misma línea que en anteriores cursos. Se comprobó que la política del centro de arte apostaba prioritariamente por las visitas de carácter puntual de las escuelas acaparando el trabajo de las mediadoras y dejando a un lado secundario de compromiso inestable (aunque ilusionante para las mediadoras) los proyectos de cooperación (en este caso con la universidad de educación) de más largo plazo.

### **Proceso a/r/tográfico**

A nivel de proceso de aprendizaje personal, y en cuanto al proceso de pintora a profesora de arte en el campo de la educación vivido, se ha de apuntar en la tarea de hacer conectar preocupaciones educativas con contenidos y aspectos de las obras, empiezo a tratar de ubicarme en un terreno de aguas movedizas. Empezaba poco a poco a introducir temas educativos en los contenidos de la materia sin ser experta en educación ni en pedagogía, formándome de manera autodidacta. En estos cursos había y habíamos conseguido plantearnos cuestiones educativas en torno al curriculum nulo y oculto en relación al concepto de la niñez desde el decreto curricular vigente en esos momentos, de Educación Infantil y de Educación Primaria.

### **¿Existe un arte docente?**

En cuanto a la cuestión sobre la existencia de un arte docente pude comprender que una formación estética requiere no solo de más tiempo sino también de un marco vocacional diferente al de la mayoría de los y las participantes de educación.

Efectivamente, al dedicar más tiempo a los procesos de desarrollo de artefactos que en cursos anteriores, la calidad estética y en visualidad de estos había mejorado bastante. Pero también pude observar un límite para el desarrollo de la práctica artística en los y las participantes: las alumnas buscaban mejorar la materialización de sus artefactos solo hasta un punto. Al fin y al cabo, su objetivo profesional no consiste en generar obras de arte, con que en la medida en que se veían inmersos en problemas de la forma, de estética y en la medida en que observaban cómo se iban complicando estos procesos, sus esfuerzos de trabajo se retraían y preferían no aceptar las propuestas de mejora como retos. Este límite se comprueba con facilidad con el hecho de que muchos de los artefactos de los y las participantes necesitan de una explicación literal,

descriptiva, del significado de estos, ya que estos no acaban de “versar” sobre lo que tienen en mente sus creadoras quienes no siempre acaban de poder materializar en el objeto-artefacto.

Por tanto, ¿existe una Arte Docente? En el marco de nuestro contexto la respuesta es sí, de forma excepcional (como podía pasar con la performance de Álvaro del curso anterior a estos), y sí, a nivel de preocupaciones y temas docentes y educativos; pero no, en cuestión de calidad estética, de uso del lenguaje visual. Sí, entre aquellos docentes educadores que además de formarse en educación se han educado en artes como es el caso de los ejemplos de artistas educadores a quienes nos hemos referido en el marco teórico del capítulo 4 en torno al tema de los profesores artistas. No, en nuestro caso, en el caso de educadores y educadoras en formación que al margen de lo “aprendido” en la escuela, no tienen formación en práctica artística. Lo que sí se conseguía a través de estos proyectos era abrir camino hacia un arte docente.

### **Síntesis**

En resumen, el tipo de mediación que se estaba llevando a cabo era de tipo experiencial por sus fines (experiencia estética), por sus características (incorporación de los intereses de las participantes —la educación— como material de mediación) y por sus estrategias (mixtas). Era además una mediación expandida: se extendía del aula al centro de arte y viceversa; de los contenidos sobre la forma de ser del arte (estética) y sus métodos a los contenidos educativos y viceversa; y de la experiencia como receptor de arte a la de la práctica artística y viceversa. En tercer lugar, el tipo de mediación que se iba configurando atendía desde diferentes ángulos a la estética y a la visualidad de las obras y artefactos (desde la mediación directa de las obras de los artistas —a través del punto de vista formal visual, estético y la cuestión el *para qué* de este— y desde el desarrollo de los artefactos, entre otros). En cuarto lugar, esta mediación era en sí misma una forma de docencia. En quinto lugar, el Arte Docente no acontecía en este enclave. Y por último, las relaciones con el centro de arte público al que más acudíamos no producían los contextos colaborativos adecuados como para ir más allá de una relación mutualista, y colaborativa paternalista, aunque siempre amigable en el trato, con poca perspectiva para una cooperación próxima seria.

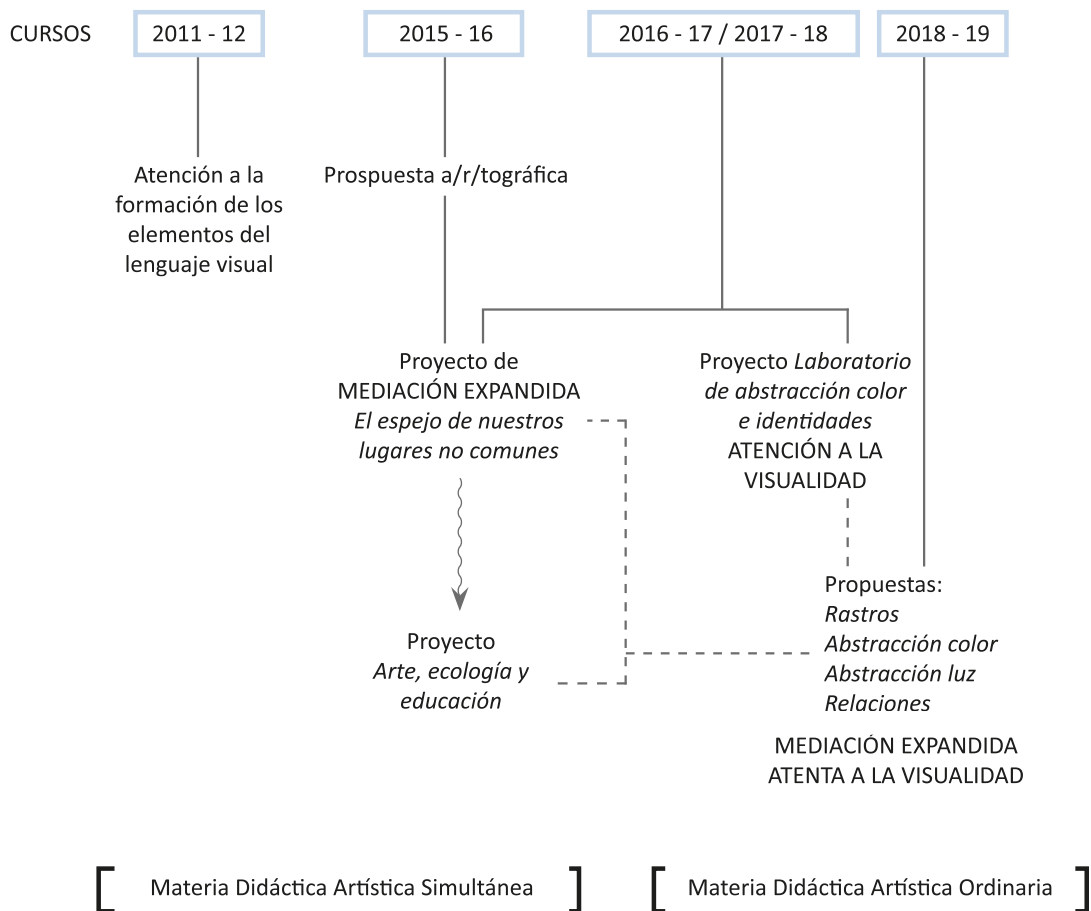
**7.11. Cursos de 2016-17 y 2017-18: *Laboratorio de abstracción, color e identidades. Atención a la visualidad***





### 7.11.1. Contextualización y datos de las mediaciones

Durante el curso 2016-17 y esta vez por parte de la materia de Didáctica artística de tipo ordinario, se diseñó y puso en marcha el proyecto *Laboratorio de abstracción, colores e identidades* que se implementaría también en la misma materia del curso siguiente. De este modo, tal y como se muestra el gráfico de abajo, el *Laboratorio de abstracción, color e identidades* se desarrollaría de forma paralela en el tiempo al proyecto *El espejo de nuestros lugares no comunes* a partir de objetivos y presupuestos diferentes.



El esquema muestra los nombres de los proyectos realizados por cada curso y por cada tipo de materia (simultánea u ordinaria), enfatiza los logros de cada uno de ellos desde el punto de vista de la emergencia de la metodología de mediación que se presenta y señala las influencias entre ellos.

Imágenes de las páginas anteriores: participantes de la mediación de las obras *Laberinto nº 3* (1954) de A. Gottlieb y *La luz que se apaga* (1993) de JM. Sicilia en la visita a la exposición *La eclosión de la abstracción* del proyecto *Laboratorio de abstracción, color e identidades*

Las exposiciones a visitar desde este proyecto fueron:

2016-17, *Sean scully y Tomasko*. Centro Cultural Bancaja.

2017-18, *La eclosión de la abstracción*. IVAM.

## Objetivos

Como en otros cursos el objetivo principal del proyecto era el de introducir a los estudiantes en el lenguaje visual a través de algunos de sus elementos y de su sintaxis con el fin de tener criterios para la interpretación de obras de arte contemporáneo y la desconsolidación (cuando esta fuera necesaria) de imágenes en general del mundo que llamamos, especialmente desde el campo de la educación, de la cultura visual. La forma para procurarlo presentaba algunas diferencias en relación a los cursos anteriores: el amplio espectro que ocupan los elementos del lenguaje visual, su percepción, composición y sintaxis había de ser delimitado para poder ser enseñado en el tiempo de los escasos tres meses de la duración del cuatrimestre académico y por la realidad de un alumnado que no busca ser especialista en arte sino educador. Respalda por los estudios a/r/tográficos que había realizado hasta el momento, especialmente el de la comparativa *Be in between*, estaba animada a diseñar las formaciones desde una perspectiva a/r/tográfica, es decir, desde los aspectos formales visuales para lo que más me había formado como artista pintora, en este caso, el color y sus propiedades.

## Las mediaciones en la estructura de la materia

Por otra parte y después de cinco cursos, la estructura de la materia para el alcance de los fines propuestos cambiaría: no sería desde la partición de contenidos en dos bloques (uno para el estudio de elementos del lenguaje visual, otra para su aplicación al análisis de obras de arte e imágenes de la cultura visual) sino en un proyecto único donde estas dos acciones funcionarían en muchas pequeñas partes sucedidas de forma alternativa. Hasta el momento había comprobado que la primera fórmula no acababa de funcionar de forma satisfactoria y buscaba soluciones.

En cuanto a la mediación de obras de arte contemporáneo, estas funcionarían, dentro de la estructura de la materia, como una parte fundamental a nivel de contenido general, aunque el contenido específico de las mismas no estructuraba el contenido específico de la materia. El proyecto implicaba la visita a una exposición, pero la exposición que visitáramos y por tanto, los contenidos y procesos de las obras, no definirían específicamente los contenidos y las prácticas específicas posteriores del curso (es decir, los contenidos y aspectos de la exposición en sí misma no marcaban los contenidos de la materia, aunque sí funcionaba como marco de esto). Tampoco proporcionaban mediaciones extendidas en el espacio universitario más allá de pequeñas propuestas relacionadas con las obras vividas. Esto quiere decir que el proyecto funcionaría

igualmente con diversas exposiciones a visitar que cumplieran unos requisitos de afinidad con los contenidos de la materia.

### **Mediación de arte abstracto**

En todo caso, si este proyecto fue concebido y conformado fue por la motivación provocada por la posibilidad de realizar una mediación de pinturas abstractas, algo por lo que como artista sentía gran afinidad y como se ha señalado, colaboraba fácilmente con las estrategias para alcanzar los objetivos del curso que tenían que ver con el tema del lenguaje visual.

A partir de las prácticas de mediación realizadas hasta el momento fui consciente de que era muy difícil realizar mediaciones de este género artístico, al menos si se tenía la expectativa de que los y las participantes tuvieran conexiones inmediatas y entusiastas. De acuerdo con Scully “Cada vez se hace más difícil penetrar en el sistema límbico del espectador con información puramente visual como la ofrecida por la pintura” (Hesizog, 1998, p.166). Sin embargo, no era menos cierto que los estudios autoindagativos a/r/tográficos realizados<sup>174</sup> me otorgaban el autoconvencimiento de que realizar mediaciones de este género era lo más coherente para la práctica docente con mi trayectoria y formación como especialista de arte y que además este podía permitir, como ningún otro género artístico, un aprendizaje en torno a la estética y la visualidad, precisamente por su remisión a esta. De acuerdo con Mitchell:

Definitivamente, las pinturas abstractas pueden interpretar al menos, un rol poderoso como campo de entrenamiento en la práctica de la concentración visual prolongada sobre compuestos determinados y singulares e imaginaria visual, asociación discursiva y objetualizar concreta. En este papel, la abstracción (...) continúa siendo un antídoto o contra hechizo absolutamente necesario para la estética de la distracción, del ruido visual ofrecido por los medios de masas y de la vida cotidiana (Mitchell, 2017, p. 300).

Por otra parte, se ha de señalar que la identificación de la pintura abstracta desde la que se iba a enfocar la mediación de la exposición viniera del tipo de discurso oficial del que viniera, iba a ser la de una relación íntima entre espectador y obra que es la más parecida a la vivida por la mediadora, la investigadora. Esta relación es más parecida a una conexión por parentesco, familiaridad y cercanía que por sublimidad o deidad distante. Esta forma de dirigirnos hacia el arte abstracto es calificada por Mitchell como “totémica” por ser lo más parecido a una “forma sociable” o “testigo silencioso” (2017, p.304). El autor distingue esta concepción de la pintura abstracta de otras dos que han sido tradicional e históricamente asumidas: una, la conformada desde una relación fetichista debido a una sobreestimación de esta tendencia artística como metarrelato de la historia del arte, y la otra, que viene de la misma tradición, y se establece

---

<sup>174</sup> Los descritos en los apartados 7.2. *Punto de partida: ¿qué puedo y debo enseñar?* y 7.6. *Hito 3 Be in between: pintora mediadora docente. Verano de 2016*).



desde una idea de relación heroica, utópica y trascendental, que raya la idolatría. De acuerdo con Mitchell:

(...) el momento histórico en el que la abstracción podría alienar a cualquiera en virtud de ser abstracta es cosa del pasado (...) la pintura abstracta es familiar, clásica, estándar e incluso oficial. Las obras de arte abstracto (...) son más como miembros de la fraternidad o hermandad y objetos que como espectáculos edípicos. (...) no prometen la trascendencia o la purificación del espectador particular, sino una conversación (por nombrar el género pictórico del siglo XVIII) entre los espectadores (2017, p. 295).

La pintura abstracta antecede tanto a la modernidad como al capitalismo [con los que se ha venido relacionando] y sobrevivirá a los museos, conservadores críticos y marchantes. ¿Puede participar en una política? Sí, pero quizás no de forma directa en una política de propaganda polémica, sino una política más sutil de intimidación que opere a través de las fronteras entre lo público y lo privado, abriendo nuevas conversaciones dentro de la comunidad de artistas, objetos y espectadores (2017, p. 298).

Con todo, y dentro del proyecto, la mediación de las obras funcionaría como:

- Detonante y puerta de entrada al proyecto mismo, siendo que la visita se proponía a principio de curso.
- Paraguas conceptual general, el del arte abstracto, para el estudio de la visualidad desde el punto de vista de los elementos del lenguaje visual y su sintaxis.
- Referentes conceptuales, procedimentales, y técnicos puntuales y transversales a los temas y procedimientos de diferentes fases del proyecto del curso.

Por otra parte, este proyecto contaba con un tema que no es específicamente artístico, el de las *identidades*. Este era una novedad temática para la formación en lo visual. Era consciente de que el gusto por el estudio de los elementos de lo visual como lenguaje, y la concepción en sí misma del arte como tal, solo atrae, sirve y tiene sentido a unos pocos especialistas y artistas, y si lo hace es porque para ellos y ellas es sencillo extrapolar cuestiones de la “filología visual” a otras cuestiones de la vida. Igual que los estudios de lingüística son necesarios en general pero no de forma particular para todos aquellos que hacemos uso del lenguaje, “las leyes del lenguaje visual” no despiertan por sí mismas el apetito por su conocimiento a futuros y futuras educadoras (no hace falta recordar que no será el uso de lo visual la herramienta o el canal central de relación de ellos y ellas con los demás). Además, la investigadora, como artista docente, partía de la concepción, no solo teórica sino puesta también en práctica como pintora

abstracta, de que incluso el llamado *arte por el arte*, es decir, el arte que trata de subrayar la dimensión “visual-lingüística” del arte, no puede dejar de remitir a aspectos existenciales de las entidades, los hechos o de la vida misma. En relación a esto, y con Baudelaire, y por citar una frase que veríamos durante el curso 2017-18 en la exposición *La eclosión de la abstracción. Línea y color en la Colección del IVAM*, pensamos que “Tanto la línea como el color inspiran pensamientos y sueños; los placeres que derivan de ellos son de naturaleza distinta, aunque perfectamente iguales y absolutamente independientes del tema de la pintura” (García Cortés, Jiménez, et al., 2017). Con todo, era necesario dotar de sentido más allá del científico lingüístico visual a los elementos del lenguaje visual, en nuestro caso, a los relacionados con los diferentes aspectos del color como elemento visual. Así, tal como había planteado en mi trabajo como pintora en la última serie de pinturas, *Introspecciones (2012-1016)* y *Proyecto Todos 1ª parte 5*, (luego llamado *Ubuntu 5 (2006)*)<sup>175</sup>, dotaría de un sentido relacional existencial inter e intrapersonal, que lindaba con el campo de la psicología, a las relaciones entre las diferentes dimensiones del color. Las relaciones cromáticas venían a ser metáforas o parábolas de relaciones humanas y personales posibles. Finalmente, así como en anteriores ocasiones lo artístico lo habíamos extrapolado al campo de lo educativo, esta vez buscaríamos presentar la conexión con las dimensiones inter e intrapersonales (Gardner, 2001) como parte importante de la conformación de la identidad personal y colectiva.

## **Relación con los centros de arte**

Finalmente, cabe mencionar cómo se planteaba la relación con la institución Centro de Arte a propósito de las mediaciones. Para el diseño y puesta en práctica de estas, pero también para darme a conocer y extender la mano a un posible paso hacia prácticas conjuntas, más colaborativas y cooperativas, me puse en contacto en cada uno de los casos, con los responsables de las visitas explicando la propuesta de la sesión universitaria en la sala de exposición hasta el nivel de concreción y detalle que los y las agentes implicadas quisieron escuchar.

### **7.11.2. Mediación de la exposición *Tomasko+Scully*. Centro Cultural Bancaja. Exposición, planteamientos y estructura de la mediación**

La exposición *Tomasko+Scully*<sup>176</sup> tuvo lugar desde noviembre de 2016 a enero de 2017. El objetivo concreto de la mediación de esta exposición era por tanto y en primer lugar, que tuvieran experiencia de la abstracción en pintura y que esta les pudiera remitir a conceptos abstractos en torno a entidades y personas (como le ocurre a Scully con sus obras) y a su propio

---

<sup>175</sup> Para más información véase <https://luciarueda.es/introspecciones/>, <https://luciarueda.es/individuales/> y AI TFM *Abstracción e interiorización. Descripción de un proceso de trabajo en el taller* (Rueda, 2015).

<sup>176</sup> Para conocer más sobre la exposición véase <https://www.fundacionbancaja.es/va/exposicion/sean-scully-liliane-tomasko/>



Izquierda: *Green Light Stack* (2007), *Goldombrown* (2008). Ambas Óleo sobre lienzo.

mundo interior (como es el caso de Tomasko con sus pinturas). Percibir y vivir las diferentes concepciones y procedimientos de lo abstracto (geométrico y abstracción que parte de la abstracción en Scully, u orgánico y abstracción que parte de la figura, en el caso de Tomasko) podría servir de ayuda al objetivo general.

De la puesta en contacto con las agentes implicadas en las visitas de grupos y mediaciones por parte del centro cultural obtuve ciertas libertades que sin solicitud no habrían sido posibles como entrar y salir de la exposición para realizar dinámicas, sentarnos en el suelo de la sala o realizar fotografías.

La mediación se planteó a partir de la siguiente estructura:

- Introducción y primer recorrido: *Dejarte sentir (o tres noes para un sí)*.
- Dinámica Manzana-cielo.
- Segundo recorrido: Análisis y diálogos.
- Conclusión y propuesta práctica.

Para conocer el desarrollo de la mediación de la exposición *Tomasko+Scully* así como más sobre sus planteamientos, estructura y fases, ir a Anexo 5- 5.4.1.

### **7.11.3. Mediación de obras de la exposición *La eclosión de la abstracción*. IVAM. Exposición, planteamientos y estructura de la mediación**

*La eclosión de la abstracción* del IVAM reunía unas 150 obras repartidas en diez salas de artistas locales, nacionales e internacionales de primer orden para analizar de forma cronológica prácticas artísticas de carácter abstracto desarrolladas desde la posguerra hasta finales del siglo XX. No obstante, la mediación propia, aunque bajo el paraguas de este marco histórico del arte abstracto que generaba el centro del arte, partía de una concepción de la abstracción revisada, que no era tanto historicista, celebrativa, ni conclusiva (como la de la idea de abstracción como algo que “eclosiona” en un momento determinado de la historia del arte) sino de relación y espacio íntimo con el espectador tal como hemos explicado en el planteamiento de las mediaciones apoyada en las ideas al respecto del arte abstracto de Mitchell (2017).

Es desde esta visión de la abstracción como relación cercana y familiaridad que la mediación se centraría, tras una visión general y ligera de las obras de toda la exposición, en solo tres obras no recorridas por orden necesariamente cronológico y, en una segunda visita, se centraría en una sola sala de obras de un artista.

La exposición tendría una duración de 14 meses lo que correspondía al curso académico 2017-18 al completo y al principio del primer cuatrimestre del siguiente. Esto permitiría visitar la exposición más de una vez durante el curso de la materia. La primera visita cumplirá la función de introducir al curso, de enmarcar teórica y experiencialmente el proyecto *Laboratorio de color, abstracción e identidades* y servir de detonante para la realización de prácticas artistas en este. La segunda posibilitaría comprobar cómo nos manejamos como espectadores de arte tras haber estudiado, a partir de la práctica y la reflexión, aspectos del arte y del lenguaje visual y tras haber tenido una experiencia previa de relación con obras de arte contemporáneo.

La estructura general desde la que se construyó la mediación fue similar a la de la mediación de la exposición de la obra de *Scully+Tomasko* del curso de la materia anterior, aunque matizada, algo más compleja y refinada. Esta estructura se iba configurado para servir también a la experiencia o desconsolidación de imágenes de la cultura visual a partir de su análisis e interpretación en clase. Esta consistía en tres pasos o fases:

- Introducción *Primeras palabras sobre el arte abstracto* y 1er recorrido
- Análisis y diálogos. Obras:
  - Laberinto nº 3* (1954) de A. Gottlieb.
  - La luz que se apaga* (1993) de JM. Sicilia.
  - Porteville* (2004) de J. Turrell.



Durante la visita de la exposición para una experiencia estética personal, fase primera del método de mediación que se presenta. Imagen tomada de la web del IVAM <https://www.ivam.es/es/noticias/la-eclosion-de-la-abstraccion-linea-y-color-en-la-coleccion-del-ivam/>

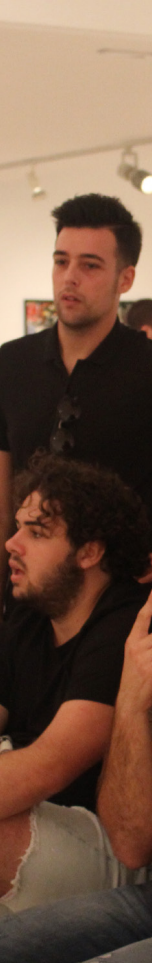
- Cierre. *Últimas palabras sobre el arte abstracto.*

La estructura de esta segunda mediación se dividía en las siguientes partes:

- La primera, antes de entrar en la exposición buscaría ampliar el concepto de abstracción a partir de una pequeña dinámica y que serviría de introducción a la mediación.
- La segunda, consistiría en una visita libre en la que cada cual recorrería la exposición siguiendo sus propios ritmos de interés y vivencias.
- En un tercer momento nos reuniríamos en la sala 5 dedicada a las obras de Tapies para interpretar las obras en su conjunto.
- *Collage de cabells* (1985) sería la obra a la que le dedicásemos más atención.
- Finalmente, buscaríamos cerrar haciendo síntesis la experiencia de la visita.

El desarrollo de estas mediaciones en el centro de arte, así como más sobre sus planteamientos, estructura y fases, se describe de forma más pormenorizada, visual y textualmente, en Anexo 5 5.4.2.





#### 7.11.4. Resultados-conclusiones

Las mediaciones en general habían funcionado y las participantes, tal como indicaban sus reflexiones y conversaciones, tanto en la sesión en el centro de arte como en momentos posteriores durante el curso, a través de escritos y de algunos de sus artefactos, habían obtenido aprendizajes: se habían despojado de algunos prejuicios hacía el arte contemporáneo y más en concreto hacía el arte abstracto, y se habían introducido en la práctica como espectadores de arte. El hecho de acudir por dos veces con los mismos grupos a la misma exposición fue una oportunidad única hasta el momento que había permitido comprobar esta última afirmación.

A continuación se dan los resultados en torno a las cinco líneas de análisis que venimos siguiendo y sobre el proceso a/r/tográfico o hacia el Artist teacher de este curso.

#### Mediación experiencial y en conexión con asuntos de educación

Como en anteriores cursos la mediación que habíamos puesto en práctica era de tipo experiencial en sus objetivos, en sus estrategias y en la acción de atender a los intereses de los y las participantes, a los temas del campo de la educación (ver tabla *Conexión con lo educativo*).

El objetivo y meta de las prácticas de mediación continuaron siendo las de la provocación de experiencia estética en el sentido pragmatista, y las estrategias para su consecución eran de carácter mixto por las mismas razones argumentadas en las conclusiones-resultados de los apartados de los cursos anteriores. Además de lo señalado hasta el momento, otros datos fueron evidenciando que había habido experiencia estética (en el sentido de experiencia de goce de Dewey y de restauración del sinsentido por haber resuelto la dotación de significados a las obras) (Tabla *Evidencias de experiencia estética*).

EXPOSIONES/OBRAS	CONEXIÓN CON LO EDUCATIVO
<i>Scully+ Tomasko</i>	Paralelismos y semejanzas con aspectos de las obras del pintor abstracto y aspectos de la evolución gráfica de los niños.
<i>Laberinto nº 3</i> (1954) Gottlieb	Paralelismos y semejanzas con la multifocalidad en lo visual y la búsqueda de multidireccionalidad en los procesos de tránsito y las formas de convivencia que estos procuran en los colegios que tiende a estar muy dirigidos de forma unidireccional.
<i>La luz que se apaga</i> (1996), Sicilia	Se propone comprender esta pintura como un posible libro abierto sobre insectos y tipos de erosiones y afecciones del ambiente en la materia.



<p><i>La luz que se apaga</i> (1996), Sicilia</p>	<p>Nos planteamos la posibilidad de que nuestro alumnado pueda “dejar huella” de sus particularidad y diversidades a partir del ejercicio de propuestas que provoquen resultados más heterogéneos de lo que se nos viene acostumbrando en la escuela.</p>
<p><i>Porteville</i> (2004), Turrell</p>	<p>Se invita a concebir la obra como una gran práctica y explicación vivencial de lo que es la mezcla aditiva de los colores-luz</p>

EXPOSIONES/OBRAS	EVIDENCIAS DE EXPERIENCIA ESTETICA
<p><i>Scully+ Tomasko</i></p>	<p>Satisfacción por parte de los y las participantes de la mediación por haber “comprendido” una exposición de un arte “tan difícil” (hermético) como es el abstracto.</p>
<p><i>La eclosión de la abstracción</i></p>	<p>Para algunas de las participantes según palabras textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se había vivido “un cambio desde el inicio al final de la exposición” respecto a la percepción del arte abstracto</li> <li>- La experiencia fue de “sorpresa”, no se esperaban que les fuera a interesar.</li> <li>- El arte se abrió a “la posibilidad para una educación en la que todo se relaciona con todo, más abierta y menos lineal”, “donde quepan más errores, no esté todo “tan cuadrulado”, donde los significados sean más amplios y no solo acertados o desacertados.</li> <li>- El arte abstracto era expresión de realidades que “no pueden decirse con palabras”</li> <li>- El arte lo era para adueñarnos de aquello que nos transmite</li> </ul> <p>En la mediación del <i>Laberinto nº 3</i> la alumna que sin saber el título explicó que la imagen era de un laberinto tuvo una sensación fuerte de haberse “encontrado” con la obra, de haberla “comprendido” y de alguna forma ser cómplice de esta para con el grupo.</p>

## Mediación que atiende a aspectos de la visualidad



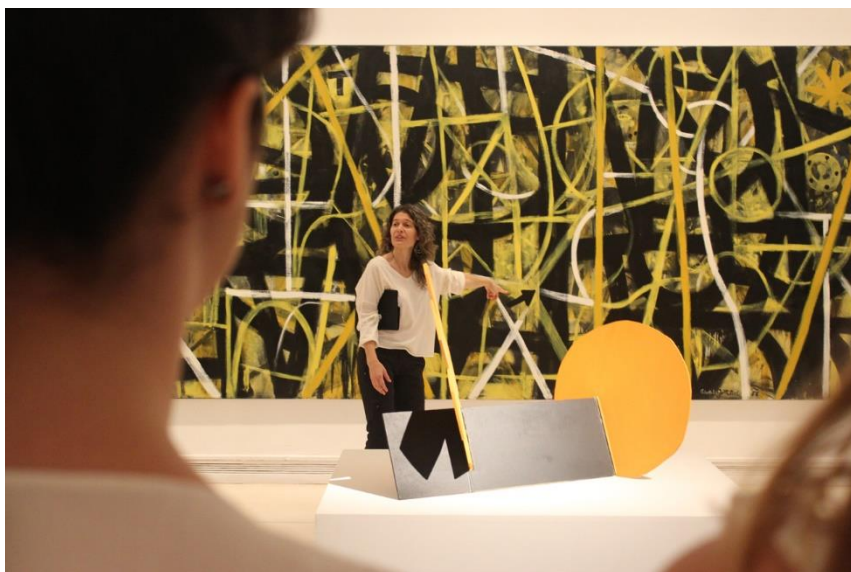
Las prácticas de mediación habían sido más interventivas y elaboradas que las de los cursos anteriores, y además, se hacía más grande la brecha hacia una práctica de mediación de mayor atención hacia los aspectos de la visualidad.

Se inventaron dos estrategias de mediación basadas en la visualidad que se siguieron incorporando más adelante a mediaciones posteriores. A algunas de estas les hemos llamado: *Dejarse sentir (o Tres noes para un sí)*, y *Manzana (o pimienta)-cielo*. Para conocerlas ir a Anexo 5 5.4.1. *Dejarte sentir o Tres noes para un sí* y Anexo 5 5.4.1. *Dinámica Manzana-cielo*.

Las prácticas de mediación del proyecto *Laboratorio de Abstracción, Color e Identidades*, demostraban que se estaban atendiendo a algunos aspectos de la visualidad, en concreto:

- 1- A la estética en el sentido sentipensante, no solo de las obras como cualidad sino también de los afectos de las participantes con las obras.
- 2- Al hecho visual desde los análisis formales de las obras
- 3- Al aspecto de la pluralidad estética.
- 4- A las referencias a imágenes de la cultura visual.

Se atendió a la visualidad desde la estética y desde el hecho visual a través de análisis formales a partir de:



- La toma de contacto de las primeras impresiones o afecciones (o desde la desafección si la hubiera) de las obras y su uso como material de mediación.
- 
- La atención al *cómo* se hizo la obra que pasa por los análisis formales de la obra empezando por los que habíamos trabajado en sesiones anteriores (elementos en torno al color —tono, luminosidad, contraste cromático y luminoso, monocromatismo versus policromatismo, entre otros—) como a los que no (materia, ritmo, etc).

La atención al *qué* nos afecta a los y las receptoras y al *para qué* tal afección por parte de la obra. (¿*Para qué* ese color oro desleído y homogéneo de los grandes paneles de la obra de Sicilia?, ¿*para qué* las líneas entrecruzadas negras, amarillas y blancas de fuerte contraste luminoso de Gottlieb?).

- Desde el punto de vista de la práctica artística, *qué* afectos puso el o la artista durante el proceso de realización, e igualmente, *cómo* nos afecta a los y los receptores o al *para qué* se buscó afectar así.

Se atendió a la visualidad desde la atención a la pluralidad estética a partir del cuestionamiento de la belleza como única vía posible de un arte que sirve a nuestros intereses y en consecuencia, a través de la apertura hacia lo feo, lo escatológico, lo caótico, lo decadente, etc, como formas de acceder al trato con aspectos de nuestra propia realidad.

Las estrategias del primer contacto con las obras de las exposiciones para entrar en relación y tratar con ellas como por ejemplo la de *Los tres noes para un sí*, buscaban hacer consciente una

conexión afectiva o (de desafecto y desconexión) con él o la participante y tomar esta como clave para tratar de dotar de sentidos a la obra.

El aspecto desagradable de los pelos de *Collage cabells* (1985) así como el ambiente algo escatológico en el que parecen habitar las formas de esta pintura, remitía al cuestionamiento de la belleza en el arte en favor de otros aspectos sensibles que recuerden a otras realidades distintas a las agradables y bellas. Algo similar ocurría con la sensación de agobio y caos de *Laberinto nº 3* de Gottlieb. Estos cuestionamientos nos ayudaron a derivar aquello feo y escatológico hacía la crítica social y de perspectiva feminista hacía los roles y costumbres sociales injustas y desiguales entre géneros en relación al cuerpo y sus pelos. O también hacía conceptos como los de alteridad.

Finalmente, atender al cómo debió realizarse la obra por parte del artista en los casos por ejemplo, de las obras de Tapies donde vimos la fuerza, la agresividad o la tensión entre otras, que probablemente habría gastado y descargado a través del trato con los materiales de sus muros-lienzo (pisadas en las pinturas, telas en tensión anudadas con fuerza a la tabla-lienzo, derrames de pintura probablemente desde cubos, etc.), permitía empatizar hasta revivir de alguna manera las afecciones vividas en el proceso artístico y permitía elaborar sentidos de las obras.

Finalmente, en atención a la visualidad, fueron frecuentes las referencias a imágenes de la cultura visual que nos envuelve para explicar aspectos de las obras:

EXPOSIONES/OBRAS	REFERENCIAS A IMÁGENES DE LA CULTURA VISUAL
<i>Scully+ Tomasko</i>	Anuncios publicitarios que usan el recurso formal de la repetición versus la obra de Tomasko y el uso de la repetición para los mismos elementos. Imágenes comerciales de mantas, sábanas y toallas.
<i>Laberinto nº 3</i> (1954), Gottlieb	La perspectiva en <i>La escuela de Antenas</i> de Rafael del S. XV versus a perspectiva de la obra de Gottlieb. Imágenes de Google de laberintos versus imagen de laberinto de Gottlieb.
<i>La luz que se apaga</i> (1996), Sicilia	Imágenes publicitarias que usan dorado como tono predominante (de colonias, bombones) versus el uso del mismo en <i>La luz que se apaga</i> . Retablos góticos en madera con pan de oro.
<i>Collage Cabells</i> (1985), Tapies	Imágenes publicitarias que usan dorado como tono predominante (de colonias, bombones). Crema depilatoria color miel. La pulcritud y falta de escatología en el escenario-cosmovisión que muestra la película <i>El Show de Truman</i> versus la de <i>Collage Cabells</i> .

## **Grado de implicación de las mediaciones en la estructura de la materia**

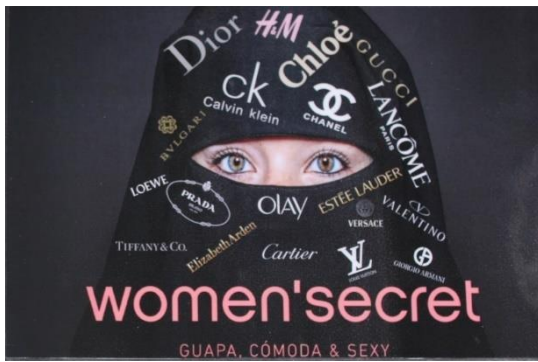
### **Grado de prolongación de la mediación del centro de arte al aula universitaria**

Ni el grado de prolongación de la mediación del centro de arte al universitario, ni el grado de fundamentación estructural de la mediación en el diseño del curso fueron más altos y atendidos que los del proyecto *El espejo de nuestros lugares no comunes* que se estaban desarrollando de forma paralela en los mismos cursos. Bien al contrario, estuvieron menos desarrollados. Al respecto, entendemos que no siempre se pueden abordar todas las líneas de trabajo-investigación al mismo tiempo. Además, y sin embargo, lo que aportó el proyecto *Laboratorio de abstracción, color e identidades* fue una referencia de la posibilidad de que muchos de los aspectos y contenidos trabajados de forma separada en otros cursos, se comenzaran a trabajar de forma hibridada e interconecta. En este proyecto la formación en torno a los elementos del lenguaje visual, la experiencia e interpretación de obras de arte, los asuntos y temas clave del pensamiento contemporáneo actual, los temas en torno a las relaciones personales como promotores de identidades, las conexiones con lo docente y lo educativo, las propuestas práctico-creativas, y finalmente, las obras mismas, se hallaban mezcladas e interrelacionadas. Esto ofrecía una estrategia de trabajo docente que permitiría en el curso comprender la materia desde su estructura como una gran mediación.

### **Tipo de relación interinstitucional**

La relación con la institución Arte continuó siendo algo más colaborativa que la fórmula mutualista predeterminada por los propios centros de arte como la visita guiada o la de su mediación, pero no se producía una relación de cooperación ni de proyecto común.

La mayor elaboración de las mediaciones con respecto a cursos anteriores requirió más solicitudes para las acciones en el centro de arte. Todas ellas estaban bastante ajustadas a la realidad del centro, y todas fueron aceptadas. Observamos un límite importante para tener en cuenta para el diseño y la práctica de mediación en el centro de arte: los permisos del departamento de educación no aseguraban totalmente que las estrategias de mediación diseñadas se pudieran llevar a cabo. No había coordinación entre los equipos de educación y de seguridad del centro. Por otra parte, esta mayor elaboración de las mediaciones atraía a las mediadoras del centro con quienes se estableció una relación de compañeras de mediación que resultó ser un enriquecimiento para todas las partes (mediadoras, participantes y mediadora-investigadora). Esta relación era posible mientras que no traspasara los límites de colaboración establecidos por las políticas del centro.



Imágenes realizadas por alumnos y alumnas del curso 2016-17 del 2º cuatrimestre que hacían referencia a temas surgidos en las mediaciones.

### Proceso a/r/tográfico

Más allá de que el acto de mediación en sí mismo ya se contextualizaba en un entrelugar a/r/tográfico entre la práctica artística y la docente, del proyecto *Laboratorio de Abstracción, Color e Identidades* en el que se inscribían las mediaciones, subyacían aspectos de mi realidad como pintora abstracta y de mi realidad como docente de arte de alumnado de formación en educación.

El planteamiento de la materia desde el proyecto señalado, y sus contenidos: la abstracción, el color y las relaciones identitarias, eran contenidos de las últimas series de trabajos pictóricos realizadas. Que las mediaciones fueran de exposiciones de arte abstracto era otro rasgo implícito en el planteamiento del proyecto formativo en arte para futuras maestras de mi quehacer artístico pictórico. Finalmente, la atención a la práctica artística plástica a lo largo del curso, especialmente a la práctica pictórica, era otro rasgo del plan de formación que provenía de la acción como pintora.

Por otra parte, como docente en el campo educativo, seguía formándome de manera autodidacta en torno a las preocupaciones actuales de lo educativo, y como se ha demostrado, seguía tratando de hacer conexión entre estas y los aspectos de las obras de arte de las mediaciones.

## 7.12. Hito 4. Experiencia estética para la formación en artes.

### Verano 2018

#### 7.12.1. El arte como agente de cambio

En verano de 2018 tras leer en profundidad *Estética pragmatista* de Shusterman (2002) comienzo a acrisolar algunos hechos y algunas de las intuiciones que venía observando hasta el momento a cerca de una docencia que buscara hacer más común *el arte bueno y de calidad* entre los estudiantes de la materia de artes en el Grado de Educación.

La idea de una comprensión y práctica del arte redireccionadas hacia la experiencia estética pragmatista como propuesta restauradora a la despersonalización del individuo por la obra de arte<sup>177</sup> según el planteamiento shustermaniano, pienso que inspira, como artistas y como receptores de arte, a formular cuestiones del tipo:

Hacernos preguntas dirigidas a indagar en qué nos influye el arte, ¿ayuda a mejorar nuestra experiencia del mismo en tanto que somos conscientes de cómo este tiene efectos moldeadores —utilizando el mismo término de Shusterman (2002)— en nosotros y por tanto, para nuestras vidas?

Y, al colectivo de artistas que también son profesores de arte de estudiantes que no van a ser artistas, los planteamientos de la experiencia estética de Shusterman invitaban a preguntar:

Las respuestas a cuestiones del tipo anterior, ¿pueden ayudar también a fomentar estrategias y hábitos formativos del arte que estén orientados a facilitar planteamientos similares a sus estudiantes, para quienes tendría lugar una mejora de su experiencia estética y por tanto un aprovechamiento de los bienes que procuran las obras para sus vidas?

Por otra parte, y de nuevo como artista: ¿Cómo ayudaría la experiencia estética a reincorporar al artista en la sociedad o a la sociedad con el arte del artista? ¿Se puede revertir la situación desde la aplicación a nuestra praxis del arte de pensamiento pragmatista?

Finalmente: ¿Qué efectos pueden tener estas preguntas para la enseñanza del profesor y profesora de arte de arte en tanto que artista, en tanto que espectadora de arte y en tanto que enseñante de arte a futuras maestras como es mi caso?

---

<sup>177</sup> El marco de esta idea se encuentra en el apartado 5.3.3. *La experiencia estética o el encuentro de la persona con su arte*. Shusterman del capítulo 5 de este trabajo.

A partir de aquí y para poder acercarme a contestar estas preguntas de calado a/r/tográfico:

- Busco ejemplos que den cuenta de la asimilación de que el arte es inútil y sitúa al artista como un ser aislado de la comunidad.
- Especulo a cerca de las hipotéticas preguntas que se le harían a artistas en formación y a los colegas artistas de profesión desde una comprensión estético pragmatista del arte enfocada a revertir la situación de despersonalización del artista con su propio arte y de aislamiento social en tanto que profesional.
- Especulo sobre esta nueva relación que podría establecerse entre el espectador con la obra de arte a partir de estas preguntas *pragmatistas* que tienen que ver con la toma de conciencia de la influencia de la obra y de la práctica artística en sí misma (*poiesis* más *praxis*) en uno mismo.

### 7.12.2. Artista ¿para qué les sirve tu obra?

Los análisis de Shusterman sobre la despersonalización del arte que dan cuenta de un “artista-receptor marginado” por su obra y de la asimilación del arte como inútil<sup>178</sup>, permiten la comprensión de determinadas situaciones actuales cotidianas en las que el artista como tal se sitúa como un ser aislado de la comunidad.

Hemos apuntado con Shusterman que la modernidad generó la figura del artista apartado de la sociedad en base a su misión mesiánica y espiritualizadora del arte. Es cierto que esta no es la figura que cunde hoy en tiempos posmodernos: el artista contemporáneo lleva, en apariencia, una vida como la del resto: compra los fines de semana, quiere estar bien cotizado, se puede hablar con él sobre cuestiones del día a día como con cualquier otro, etc (Lipovensky, 2015). Pero siguiendo los análisis de Shusterman de la tradicional línea despersonalizadora por la que el arte ha ido discurriendo, podemos detectar situaciones en las que el artista se encuentra aislado (o autoaislado) de la sociedad en tanto que no se tiene una clara evidencia de la aportación y la utilidad de su quehacer en términos de servicio social-cultural como profesional. Pongamos el ejemplo de una situación tan cotidiana como la que se señala a continuación: Un grupo de padres y madres que esperan que comience una reunión en el centro escolar, se reúnen a tomar un café. De entre ellos hay una artista y también una médico, un profesor y un instalador de aires acondicionados. Podemos imaginar que todos los allí presentes saben que la experiencia y la formación especializada del médico tiene un efecto directo en la salud real de

---

<sup>178</sup> El marco de estas ideas se encuentran *El artista-receptor marginados por la obra del subapartado Praxis versus poiesis* del apartado señalado en la nota anterior.



cualquiera de los del grupo cuando acuda a su consulta. Todos saben que el profesor sea de enseñanzas infantiles, primarias, secundarias, medias o superiores, puede acabar dando clase a los hijos de los congregados. Por supuesto, cualquiera de los amigos demandará los servicios y consejos al instalador de aire acondicionado sobre todo en tiempos de calor. Pero ¿para qué les sirve a ellos y a ellas el arte de su amiga la artista? Así como con certeza, todos vamos al médico más de una vez en nuestras vidas, todos hemos sido o somos estudiantes, y todos —si tenemos posibilidad y necesidad— hacemos uso de aparatos de aire acondicionado en nuestros hogares, lo que no es en absoluto obvio es que todos vayamos a ver obras de arte, meno todavía de forma intencionada y rutinaria. [La idea de acudir a los centros, museos y galerías de arte como si se tratara de un lugar de paso en el fluir del día para retomar el pulso, la conciencia y la identificación o como diría Gadamer (1991) para el juego, la complementariedad y la comunión en las cuestiones de la vida y su realidad ya hemos desarrollado en bloques anteriores que no es habitual ni común]. La praxis cotidiana nos dice que el arte de la artista del ejemplo no sirve a sus amigos. La artista, fuera de los márgenes del llamado “mundo del arte,” no encuentra sentido ordinario a su trabajo diario.

Un segundo ejemplo que visibiliza el aislamiento del artista de la sociedad en su generalidad según la falta de utilidad directa y evidente socialmente hablando de su trabajo, es el que ilustra la relación entre Esther Toledano, quien fuera una de mis tutorandas de TFG en el curso 2014-2015, con un amigo y vecino suyo: Guillermo Ros, artista valenciano que por entonces ya exponía en ARCO a través de su galería y que en el curso 2021-22 expuso su trabajo *Un ejercicio de violencia* en el IVAM. Esther y Guillermo son amigos desde niños y han crecido juntos como miembros de la misma pandilla en Vinalsa. Los fines de semana quedaban para salir. Pero no fue hasta el curso señalado, cuando se le planteó a la maestra de infantil e investigadora del TFG la idea de abordar su docencia desde la obra de un artista contemporáneo, cuando conoció la obra de su amigo. ¿Cómo era posible que Esther se hubiese perdido la obra del amigo a quien ve cada fin de semana hasta entonces y que hubiera seguido son conocer de no ser por esta circunstancia académica?, ¿cómo puede ser que Guillermo se haya perdido el afectar a su amiga y a hora a su profesión a través de su obra? ¿Cómo es posible que como sociedad no hayamos desplegado vías naturalizadas para que las obras de los artistas afecten a su entorno social, al menos al más próximo, y queden acotadas al *guetto* del *mundo del arte*?

En este texto a través de estos ejemplos nos restamos permitiendo observar al artista de hoy fuera de los contextos del *mundo del arte* y tratando de abstraernos del vínculo del *cordón umbilical de oro* (Greenberg, 1997, p. 31, 216-217) de los artistas con la elit cultural, y lo que vemos es un profesional marginado de la sociedad en la que vive, en la se mueve y con la que conversa, en la medida en que no es evidente ni para él ni para el resto de personas con las que convive y por extensión, para los individuos de su comunidad, para qué les sirve realmente su arte.

Podemos pensar que la asimilación de un arte marginado de la sociedad aísla al artista (y este se autoaisla) en cuando a su servicio social y convivencia con su vecinos, amigos y conocidos que no son especialistas en arte. Una persona que de verdad quiera ser servicio social en su quehacer diario como artista, no puede más que dar cuenta y sufrir esta situación de aislamiento social en la medida que ha entendido con Dewey y Shusterman que el arte, como el resto de las humanidades, tiene como meta última el beneficio de los miembros de la sociedad para sus vidas<sup>179</sup>. La cuestión de la inutilidad del arte está tan enquistadamente asimilada en nuestra forma de pensar y relacionarnos con el arte que podemos pensarla como intrínseca a este. La propuesta del arte entendido como experiencia estética es una forma de pesar alternativa que puede colaborar a revertir la situación. En esa medida nos preguntamos si un artista reencontrado y reconciliado con su obra, es decir, conocedor y consciente de los beneficios transformadores, de crecimiento, que esta le procura —gracias al proceso de su generación (praxis) y a la relación que establece con su producto final (poiesis), es decir, gracias a una experiencia estética pragmatista—, podría dar cuenta de su arte en conversaciones habituales con sus conciudadanos. En este contexto cabría preguntarse si el artista teniendo conciencia de la utilidad de su arte para sí mismo y en lo concreto, podría ayudar a dar a conocer qué es lo que les pueda aportar su arte a individuos con los que se relaciona en principio, extrartísticamente, fuera del ámbito del mundo del arte.

### **7.12.3. La opción pragmatista ¿cómo sería una formación pragmatista para artistas?**

En un intento imaginativo de llevar a la práctica los planteamientos pragmatistas que afirman que el arte moldea, hace crecer, cambia y beneficia al artista y también al espectador, cabe preguntarse desde el punto de vista a/r/tográfico del caso concreto de quien escribe cómo sería una formación de tipo pragmatista para los y las artistas. Desde una experiencia personal me pregunto cómo habría sido una formación pragmatista en mi caso particular y en consecuencia para el caso de los y las artistas en general. Para ello podemos pensar en la formación de los artistas en las facultades de Bellas Artes y ver qué preguntas y situaciones inspiran la óptica de la experiencia estética pragmatista.

---

<sup>179</sup> Al respecto pensamos en la explicación de Adela Cortina en *¿Para qué sirve realmente la ética?* (2017) sobre cómo las humanidades, —y por extensión, entendemos que también las artes— son marginados en esta sociedad a través de un pensamiento instrumentalista de los sistemas políticos y económicos. Estos, basados en la competitividad, fomentan la investigación y los conocimientos de resultados de aplicabilidad tecnocientifista que marginan o asimilan bajo esta, aquellos otros conocimientos que no son aplicables prácticamente, ni suponen rédito económico inmediato. Así, por ejemplo, las preguntas y estudios que sirven a la cuestión de las metas de tales aplicaciones tecnocientifistas como ocurre con las cuestiones filosóficas, con el pensamiento a largo plazo, son apartadas, subestimadas, no tomadas en consideración de forma igualmente seria.

Mientras fui estudiante de carrera y master, cuando el alumno exponía su obra a los profesores y compañeros, los comentarios que se recibían se solían encontrar en el marco de si la obra “funciona” o no. Esto es, si “está bien equilibrada” a nivel de estructura, composición, color, forma, etc... es decir, a nivel de configuración formal. Si se trata de una obra performance se pueden comentar, por ejemplo, aquellos momentos de la misma en los que se ha detectado que se da una gran fuerza visual-significativa, por lo que se podría recomendar que se realizaran algunas pausas que funcionarían como como tiempos de “silencio”, que dejaran en evidencia tales imágenes significativas en relación con el resto de otros momentos de la acción performativa creando así un ritmo concreto. Con todo, nos estamos refiriendo a comentarios en atenciones a la dimensión de lo formal que nacen de observar la concreción del manejo de la materia disciplinaria que se tiene entre manos para apuntar más aproximadamente a lo que parece que el estudiante quiere manifestar con su trabajo creativo.

Por otra parte, en estos casos, se atiende también a lo conceptual del trabajo que se presenta. Los comentarios que traslucen la atención del aspecto conceptual pueden ser del tipo “es interesante” o “está bien ejecutado, pero no aporta nada”. Por ejemplo: el profesor puede valorar una buena composición pictórica abstracta por sus relaciones entre aspectos formales y al mismo tiempo animar al alumno o alumna a que pruebe otras formas de enfocar conceptualmente y metodológicamente el trabajo. Por ejemplo, frente a una composición cerrada en sí misma que empieza y acaba dentro de los límites del lienzo tradicional, el profesor o profesora puede invitar al estudiante a trabajar desde una metodología más rizomática en la que el futuro artista comienza una composición sin saber a priori cual va a ser el marco (el lienzo, o formato) en el que esta se encierra y por tanto, mientras se produce lo que será la obra final, el artista en formación habrá de combatir y disfrutar al mismo tiempo de la experiencia de que el centro de la composición cambie constantemente al no tener un marco predeterminado sino que se construye a la vez que se crea.

Desde la perspectiva que plantea la filosofía pragmatista del arte este tipo de observaciones y comentarios nada tienen que ver con la atención a un aspecto moldeador de la obra de arte para con el artista y para con sus compañeros y profesores. Las preguntas formuladas no van por la dirección sobre qué aportación tiene el trabajo para con el propio creador y para quienes lo ven, más allá de la del punto de vista conceptual señalado. Preguntas generadas bajo esta orientación pensamos que serían similares a: ¿Para qué nos sirve este trabajo que presentas? ¿En qué o para qué nos afecta?, ¿en qué aspectos de nuestra vida nos da un toque de atención? ¿Qué implica para mí (profesor, compañero de clase)?, ¿qué aprendo para mí aquí y ahora?, ¿hacia qué cambios me dirige? Estas mismas preguntas funcionarían en primera persona cuando fueran dirigidas al creador de la obra. Otras podrían ser: ¿En qué me hace crecer mi arte a mí mismo, en mi identidad, en mi manera de funcionar, de pensar, de vivir el día a día? ¿Qué ha hecho mi obra en mí?

Desde una mirada pragmatista se puede pensar que, como artistas, hacernos preguntas dirigidas a indagar en qué nos influye nuestro propio arte en nuestra vida y en la construcción de nuestra personalidad-identidad, ayuda a mejorar la experiencia con nuestra práctica artística. Además de crear obras de arte podemos ser conscientes de qué es lo que nos aportan estas en tanto que experiencia, y en qué aspectos prácticos y útiles de la vida llevan cuenta. Esta experiencia y esta aportación del quehacer del arte en nuestra vida, al fin y al cabo, y más allá de los beneficios extrínsecos a la práctica artística —por ejemplo, cierto prestigio cuando exponemos y el apoyo de los entendidos y especialistas tan necesario para la continuidad de la carrera artística—, es con lo que contamos como auténtica y profunda motivación (por sencilla y aparentemente banal que esta pueda llegar a ser), cuando nos hallamos en la intimidad nuestro hacer en el estudio de arte.

Por otra parte, contestaciones a este tipo de preguntas de las personas que observan nuestra obra —y más allá de que la vean “interesante”, “buena” o “mala” según su ejecución y su aportación conceptual al campo de las obras de arte— pueden ofrecernos un “pulso” en torno a qué beneficios puede estar o no teniendo nuestro arte sobre las personas concretas que se han relacionado con él. Esto, desde luego, no otorgaría ningún dato objetivo sobre la aportación al “mundo” de nuestro arte, (tal como explica Shusterman cuando dice que las respuestas pragmatistas no apuntan a la definición del arte ni a las valoraciones y juicios de sus obras) pero puede sernos un aspecto más a tener en cuenta sobre hacia qué rumbo queremos seguir dirigiendo nuestro trabajo artístico.

La escasez de este tipo de preguntas en nuestra formación artística explicita cuanto de dimensión fabricacional del arte interviene en nuestra formación y en nuestra manera de entender y vivir el hecho artístico<sup>180</sup>. No en vano nuestros másteres lo son en “producción” artística.

Por supuesto, no se está pensando que la perspectiva pragmatista propone la eliminación de análisis formales, conceptuales, y otros como los contextuales y simbólicos, sino que, como apuntan las teorías de Shusterman en torno a otras filosofías distintas a la pragmatista, estos análisis han de servir para finalmente, poder tomar conciencia de los beneficios del arte en lo concreto y contingente del espectador. Y de esta parte estamos carentes. Explicado de otra manera: interpelados por los análisis sobre la despersonalización del individuo con la obra del pensamiento pragmatista podemos plantear si las formas de interpretación esencialistas-formalistas, analíticas y deconstructivistas de pensamiento de base coberturista están desplazando formas de relación con las obras de arte más relacionadas con su misión última: que todo lo analizado, deconstruido, en conclusión, interpretado, esté al servicio de un

---

<sup>180</sup> *El problema del arte como práctica sociocultural y El problema del arte como práctica artística y su tendencia hiperdisciplinaria* de este trabajo.

beneficio, de un crecimiento en alguna dirección. La cuestión es: hacernos preguntas que ayuden tomar conciencia de esos beneficios, ¿ayuda a la apreciación de la obra por parte del receptor y a vivir el arte como un objeto a analizar y a interpretar que no es ajeno a su vida?

Para concluir, y volviendo al caso del apartado anterior en torno a la idea del artista marginado y automarginado de la sociedad y en relación con una hipotética formación del arte pragmatista, podemos decir que desconocemos si una artista contemporánea así formada, cuando estuviese con sus amigos y conocidos no pertenecientes al mundo del arte, como en los ejemplos descritos, encontraría su lugar social y su utilidad cultural mostrando, por ejemplo, sus obras a partir de fotografías desde el móvil y dando explicaciones sencillas para un auditorio no especialista en arte cuando, como en el ejemplo, estuviera reunida con ellos de forma distendida en el colegio de sus hijos. O sí mostraría, por poner otro ejemplo, sus obras con preguntas hacia el espectador cuando estos amigos visitaran su casa y vieran sus obras. Desconocemos si el enfoque pragmatista y estas sencillas estrategias, solucionarían al menos, en este caso, la situación de aislamiento y autoaislamiento social de la artista, pero intuimos cierto grado de esperanza y de buena relación con su quehacer artístico imaginando conocer ciertas, aunque contingentes, respuestas a la pregunta de para qué su arte.

Como aportación al respecto y desde un método de autoindagación a/r/tográfica se presenta en *Anexo 7* dos textos que versan sobre las aportaciones para la vida de una (de quien escribe), que ha proporcionado la experiencia estética de una serie de obras realizadas en su periodo como estudiante.

#### **7.12.4. La opción pragmatista ¿en qué influye el arte al espectador?**

Los planteamientos en torno a la aplicación del pensamiento pragmatista del arte en la relación de los sujetos con las obras no solo ponen en valor al artista con su propia obra sino también al espectador con la obra. Precisamente, porque el valor de la experiencia del arte según el pensamiento pragmatista está en esta transformación o crecimiento que acontece en la relación personal con la obra, no hay diferencia entre la experiencia del artista y la del espectador. En consecuencia, pensar el hecho artístico desde la filosofía pragmatista ponía en valor al espectador con la obra: ¿Cómo afecta el arte a los espectadores?

Esta pregunta la podía empezar a contestar con datos desde la experiencia. Por ejemplo, poniendo a la luz los resultados catárticos y generadores de conocimiento educativo-artístico obtenidos en los grupos del curso 2015-16 cuando se procuró poner en manos del alumnado no interesado en la práctica del arte profesional, las operaciones del arte de G. Wearing para dar respuesta a las mismas obras de la artista a partir de los intereses educativos de los y las participantes. Contaba, además, con el conocimiento de la relación con el arte contemporáneo

de la doctora pedagoga Gloria Jové y del doctor profesor de arte José María Mesías-Lema que ejemplifican de qué manera esta relación podía llegar a afectar a las formas de enseñar y concebir la docencia.

Durante los primeros años de mi trayectoria docente me preguntaba cómo enseñar arte a personas que no son ni buscan ser especialistas en arte. A partir de estas reflexiones en torno a las aportaciones del arte desde una visión pragmatista comencé a cuestionarme la dicotomía entre espectadores especialistas y no especialistas del arte que P. Bourdieu identificara hace ya más de sesenta años como diferencia cuanto menos incómoda, de la realidad del acceso al arte de la sociedad. Ciertamente, mis alumnos de las clases de arte y participantes de las mediaciones eran espectadores no especialistas en arte, pero también eran otras cosas en relación a la recepción del arte. Comencé a abrir una pequeña brecha que rompía o más bien superaba esa dicotomía, al menos a nivel de pensamiento. Comencé a atender a una particularidad de estos espectadores que cambiaba cualitativamente la mirada sobre ellos como sujetos del arte. Estos participantes de las obras de arte no eran solo “personas que no tenían la intención de ser especialistas en arte”, sino que eran, más específicamente, personas que querían ser maestros, maestras. El pensamiento pragmatista me abrió a la posibilidad, ya no en negativo (“no son especialistas en arte”) sino en positivo (“lo son de la educación”), de atender a las particularidades de las personas espectadoras de arte. Permitía así la posibilidad de abrir al arte (a partir del trabajo de mediación) a sujetos con particularidades propias, sujetos a quienes el arte a través de la relación de estos con sus obras podía *moldear* (Shusterman), recrear o transformar en algo, en función de lo que ellos y ellas tomaran como préstamos (Rorty). La pregunta que seguía a esto era: ¿Qué clase de recreación (volverse a crear) obraría la mezcla entre sus particularidades contingentes y la obra al entrar en relación con este tipo concreto de espectadores?

Para ilustrar esta idea-pregunta pienso en los críticos de arte. Estos son amantes del arte tanto o más que los artistas y no por esto “sienten” el impulso de producir obra (de tener experiencia artística a nivel de expresión) cuando se relacionan con las obras. Sí, sin embargo, sienten el impulso de leer, documentarse, ver, comparar, estudiar, interpretar y finalmente opinar, construir juicios sobre las obras, y hacerlos públicos. Muchos profesionales del mundo del arte sabemos de la tranquilidad y de la satisfacción de los colegas teóricos y críticos de arte cuando a mitad o a final de la carrera decidieron *colgar el hábito, la paleta y el cincel* para dedicarse sobre todo a estudiar, escribir y a participar de la recepción del arte. Desde esta realidad cabe la pregunta: ¿Puede ocurrir algo similar con otros tipos de espectadores y profesionales de otras disciplinas?

El arte parece afectar con fuerza tanto al artista como al crítico de arte y sin embargo a cada uno lo moviliza en una dirección a través de acciones diferentes. En cada cual el arte enciende algo interior de ellos mismos para lo que están vocacionados, y no por esto ninguno de los dos, artista

o crítico de arte, es más poseedor de una mejor, más auténtica, o de mayor autoridad con las obras de arte. Por tanto, de nuevo: ¿Puede ocurrir algo similar con otro tipo de espectador y profesionales de otras disciplinas? Dicho de forma más ejemplificada, ¿qué efectos puede tener la obra de arte en un maestro, un mecánico o un abuelo en su trabajo, en sus rutinas, en definitiva, en su vida? Otra pregunta al hilo de estos planteamientos era: ¿Y si lo que provoca la experiencia estética de la obra de arte es una experiencia detonadora de la capacidad creadora (y no solo creativa) del sujeto participante que experimenta perceptivamente la obra?<sup>181</sup>

Desde el enclave en el que me situaba como a/r/tógrafa la pregunta que surgía era: del mismo modo que la experiencia estética inspira vías y estimula al artista para generar productos artísticos; o en otros agentes como al crítico de arte —quien no produce obras artísticas— inspira vías y despierta sus ganas de emitir juicios de valor sobre las obras de arte, nos podemos preguntar: ¿qué vías inspira y despierta a los y las maestras? ¿moviliza ganas de generación de investigación pedagógica de su praxis docente?

Esta forma de mirar la realidad de los espectadores del arte me hacía consciente, para poder empezar a romperlo, del paternalismo que envuelve a la institución arte con los espectadores privados de formación artística, ¿era la institución Arte la que tenía que abrir sus puertas (permitir el acceso al arte) para enseñarse a sí misma, a sus obras de arte, a quienes no habían tenido esa opción, o era el arte el que necesita de los espectadores para seguir desarrollándose, para seguir teniendo efectos en las vidas de cuantos se relacionen con él, que no sería otra cosa que tener efectos en la sociedad por cuanto el arte abre vías de acción en cada una de las formas específicas de ser de las personas con quienes se encuentra? ¿Quién (institución arte y espectadores) fundamentalmente hacía un favor a quien? Por otra parte, comenzaba a darme cuenta de que se daba el caso de que había profesionales de la educación que no eran especialistas de arte, que generaban docencia a partir de la relación con el arte pero que no necesariamente practicaban arte. El caso de G. Jové era claro en esto:

Desde el caso de Jové comprobé que el arte actual llegaba de verdad a otras personas externas al “mundo del arte” y que si bien llegaba con fuerza lo hacía a través de efectos concretos muy diferentes a los que yo había vivido como artista y a la de los colegas artistas, teóricos y críticos

---

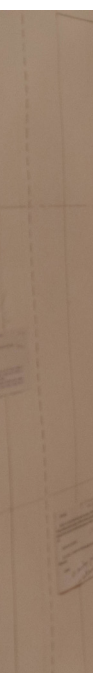
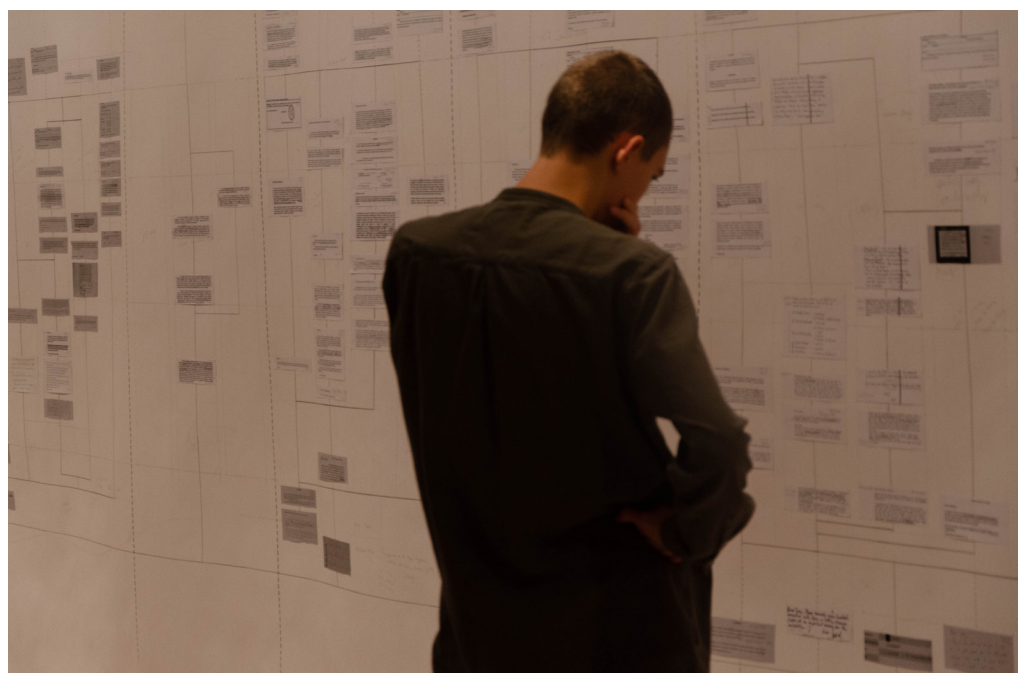
<sup>181</sup> Se distingue el término “creativo” al de “creador”. Generalmente relacionamos la práctica de la experiencia artística en toda persona (artista o no artista) con el desarrollo de la creatividad (aunque bien sabemos que ésta no se desarrolla solo a través de las prácticas que tienen que ver con técnicas artísticas). Así, por ejemplo, la Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO de 2006 se planteaba “explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilidad cultural en el S.XXI”. Se entiende en ésta que el arte favorece el desarrollo creativo y cultural que a su vez es una meta de la educación. El término y adjetivo “creador” tiene más que ver con el “acto de creación” y no tanto de creatividad, más relacionado con la idea de lo que es creación para Deleuze: aquello (la actividad creadora) que precisamente define a cada disciplina, por ejemplo, la invención de conceptos define la disciplina filosófica, la invención de “bloques de duración-movimiento” la del cine, la invención de “bloques de línea-color” es la disciplina pictórica, etc. ...). Lo que se plantea aquí es si la experiencia estética “invoca”, “mueve” o “activa” la capacidad no tanto creativa en las distintas áreas de la vida de uno/a, sino si la creadora.

del arte con los que me había relacionado hasta el momento. El arte había sido para mí un sistema o una realidad mediante la que las personas hacedoras de arte y generadores de experiencias estéticas y artísticas, nos recreábamos, nos pensábamos, nos contábamos, nos comunicábamos, nos contagiábamos de experiencias y saberes que tenían que ver con nuestras propias vidas y con lo que pensábamos sobre las diversísimas dimensiones de esta. Cuando conectaba con una obra sentía ganas de trabajar en mi estudio, de ponerme a pintar, de “hacer”, “contestar” o “continuar” de algún modo, aquello que había recibido, aunque esta vez, pasado por el filtro de la persona que soy. Buscaba hacerlo desde un canal similar por el que lo había recibido, es decir, a partir de materialización de ideas y sentimientos a partir de un nuevo artefacto u obra. El caso de Jové era diferente. En ella la experiencia estética del arte contemporáneo no había provocado la generación de obras de arte. Es cierto que realizó algunos dibujos (Jové, 2017, p. 59), ha trabajado a partir del collage y dibujos auto expresivos a carboncillo y sanguina, pero todos de una manera personal y marginal en relación a su producción formativa en el ámbito pedagógico. Le han recomendado y se ha planteado estudiar Bellas Artes, pero esta formación le alejaba de sus verdaderos intereses: conectar con la pedagogía y la educación. Sin embargo, es desde la recepción y el estudio de arte contemporáneo, es decir, desde su experiencia estética no necesariamente práctica, desde donde G. Jové sí ha generado lo que una profesora de pedagogía ha de generar: enseñanza, pedagogía, didáctica y metodologías. Podemos decir que, en este caso, el encuentro del sujeto con la obra de arte se ha resuelto en una creación pedagógica. Tomándome la licencia podríamos decir que Gloria Jové es artista en pedagogía, creadora de pedagógica.

Este tipo de relación con el arte ejemplificado en Gloria Jové, junto con indicios de inercias similares con los artefactos de mi alumnado, argumentado por una revisión del pensamiento sobre la experiencia estética de Shusterman, Rorty y Dewey, así como por la apuesta de Agirre (2005) de no dicotomizar experiencia receptiva de obras y práctica artística, me hicieron cuestionar al cabo de los años, la centralidad de la experiencia práctica del arte para la formación y mediación artística para futuros docentes de infantil y primaria. Es a esta descentralización de la práctica del arte en la educación artística a la que llega el artista profesor Parker (2009) de RU cuando cuestiona el dominio de la práctica como objetivo de la educación artística que argumenta preguntándose si el objetivo implícito en el curriculum de inglés es el de la producción de autores o si el de la educación física es el de producir atletas olímpicos. En nuestro caso esta centralidad de la practica en las materias de Didáctica Artística comenzaría a astillarse a partir de los proyectos del curso 2018-19.



**7.13. Curso 2018-19. *Rostros, Abstracción-color, Abstracción-luz y Relaciones***





### 7.13.1. Planteamiento del curso-materia por propuestas de mediación

#### Propuestas de mediación expandida

En verano de 2018 sospecho, por vez primera en siete años, que la experiencia artística que tanto me había formado a mí como receptora de obras no solo propias sino también ajenas, no tenía por qué servir para el mismo fin a los y las participantes de mis mediaciones y docencia. Desde el pensamiento de la experiencia estética pragmatista había comprendido que quizá la experiencia estética de las obras de arte no pasaba principalmente por la experiencia de la práctica artística. Aun incluso si esta fuera necesaria, no tenía por qué ser central. Quizá, desde el punto de vista del aprendizaje y la formación del arte, la experiencia en la práctica de la generación artística, si bien puede servir de mecanismo catalizador a la comprensión de aspectos de las obras de arte, no tiene por qué serlo para todo tipo de personas, y por tanto, no tenía que ser la fórmula básica para la formación en artes y para la provocación de experiencia de encuentro y relación con las obras de arte contemporáneo.

Hasta el momento, las sesiones de mediación de obras de arte, los análisis de estas, así como los de imágenes del mundo visual en general, servían a la aplicación analítica y receptora de lo supuestamente aprendido en los desarrollos de las prácticas artísticas anteriormente realizadas. Consecuencia de esto, la materia se había estructurado en las dos partes con sentido secuencial que venimos describiendo hasta ahora: una parte, la primera, esencialmente práctica, y desde la que se extraían conocimientos sobre aspectos del lenguaje visual; y una segunda parte de aplicación de lo aprendido en la práctica al ámbito de la praxis de la interpretación de imágenes. Esta vez, sin embargo, sería la experiencia estética, entendida desde los planteamientos pragmáticos (que supera la dicotomía entre experiencia de recepción y de creación del arte) y no tanto los fenomenológicos (que separan experiencia artística de estética como hechos esencialmente diferentes) la que estructuraría el curso de la materia. Esto conducía a la plantificación de propuestas a desarrollar durante el curso que implicaran mediaciones *in situ* con las obras, así como también prácticas artísticas que tuvieran algún tipo de conexiones con aspectos de las obras de arte vividas que ayudaran a continuar provocando experiencia estética de estas mismas obras.

A continuación, se nombran y describen las propuestas-mediaciones desarrolladas que estructuraron el curso:

- *Rastros*. Su objetivo principal fue el de conocer y tener experiencia del arte conceptual. Para ello se visitó y medió la exposición *Hasta la cota de afección* de las artistas valencianas Patricia Gómez y María Jesús González en el IVAM y que se continuó mediando a partir de una propuesta práctica, reflexiva y crítica en torno a la

comprensión de las paredes del recinto universitario como soportes-contenedores de discursos.

- *Abstracción-Colores*. Su objetivo principal fue conocer y tener experiencia del arte abstracto en contraposición con el arte mimético desde el punto de vista del color. Partía de la visita a la exposición *La eclosión de la abstracción*, también en el IVAM, y la visualización de una serie de pinturas propias, *Ubuntu* (antes llamado *Proyectos tod@s 1ª parte cinco*). La mediación se prolongaba con una propuesta práctica sobre la abstracción, el análisis y el uso formativo y expresivo de los colores del entorno visual del centro universitario.
- *Abstracción-Luz* es la tercera propuesta del curso. Tenía por objetivo tener experiencia de obras de arte abstracto desde el punto de vista de la luz como elemento especial por inmaterial a partir de la obra *Porville* de J. Turrell.
- *Relaciones* fue la última de las propuestas. Tenía por objetivo introducir a las participantes en el arte relacional a partir de una pequeña experiencia. Para ello se realizó una acción en clase inspirada por obras de Rirkrit Tiravanija y otros artistas del arte participativo donde el rol de la profesora y el alumnado cambia.

## Datos de las exposiciones y sus mediaciones

Las exposiciones visitadas fueron:

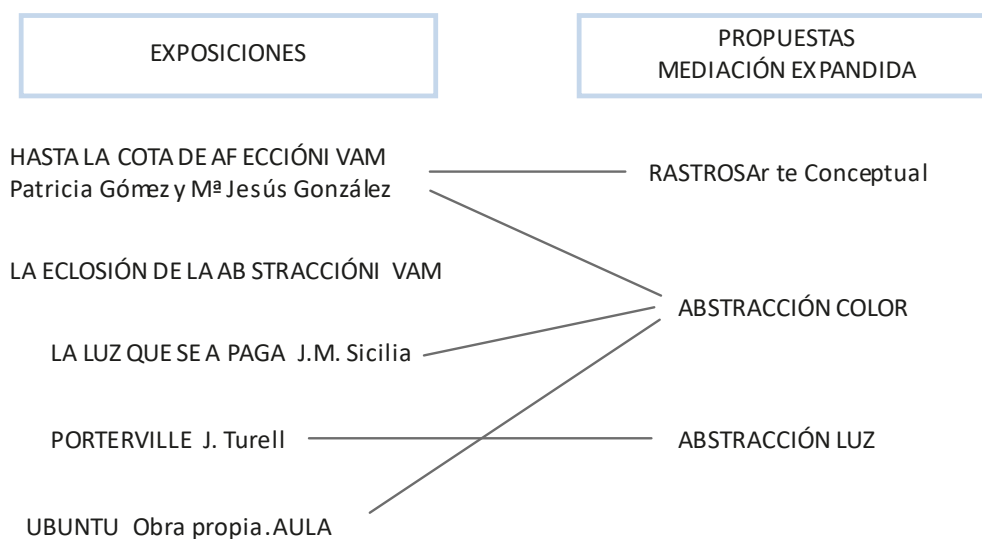
2017-18, *La eclosión de la abstracción*. IVAM.

2018, *Hasta la cota de afección*. Patricia Gómez y María Jesús González. IVAM<sup>182</sup>.

Los días de las sesiones de las mediaciones de las exposiciones de arte no coincidían exactamente con las del desarrollo de cada proyectos, así por ejemplo, las mediaciones de *Hasta la cota de afección* de la primera propuesta *Rastros* y de *La eclosión de la abstracción* que implicaban obras detonantes de las propuestas *Abstracción-color* y *Abstracción-luz*, se realizarían el mismo día en el mismo centro de arte, tal como se muestra en el esquema que sigue:

---

<sup>182</sup> Para más información ir a <https://www.patriciogomez-mariajesusgonzalez.com/filter/Fins-a-cota-d%2527afecci%25C3%25B3>



### Relación con la institución Centro de Arte

La relación con la institución Centro de Arte se planteaba del mismo modo que en los cursos anteriores.

### Planteamiento a/r/tográfico

Otro de los planteamientos del curso venía de parte de la perspectiva del Artist Teacher como pintora abstracta. Este curso llevó a su punto más álgido la experiencia como mediadora de obra propia: realizaría mediaciones de una serie de obras de 2006 en clase.

En el enclave de la exposición colectiva expuesta en Galería 4 de 2014 en la que participaba, una profesora pedagoga de la facultad de educación me cuestionaba que no realizara mediación de mi obra en clase siendo profesora de arte para alumnado de magisterio y siendo pintora. Su interpelación venía desde la idea del Artista Docente como portador de una riqueza particular.

No fue fácil tomar la decisión. Como pintora y como docente mediar obra propia en el enclave universitario de la formación en artes para futuros educadores y desde el rol de profesora de estos, me llevaba a un lugar inseguro, fuera desde luego de cualquier zona de confort. Hasta el momento había introducido mi obra en las clases de forma muy desapercibida (había intercalado imágenes de mis obras junto con otras tantas de artistas de prestigio y anónimos en las presentaciones Powers Points como ejemplos de imágenes de alto y bajo grado de iconicidad; y había llevado a clase un pequeño cuadro (35 X 35 cm) de la serie *Ubuntu* a petición de las alumnas) y no me había sentido cómoda en estas experiencias. Había mediado obra propia al pequeño grupo de la tarde del curso 2015 cuando vino de visita a mi taller, a los mismos a

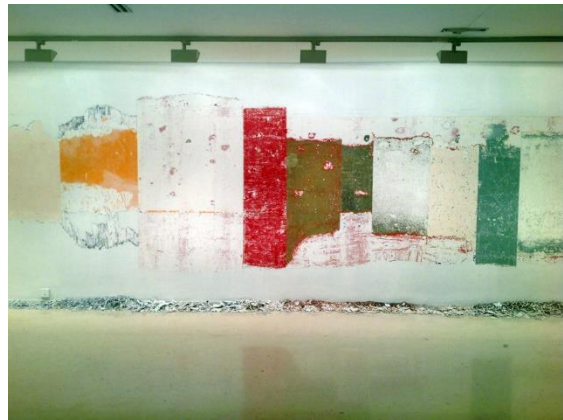
quienes en diciembre de 2016, ya siendo exalumnos, y junto con exalumnos de otros cursos, vinieron a la exposición *Silencios* en la sala Colomina en Valencia en la que participaba. Igualmente realicé mediaciones de obras de esta exposición al alumnado de Florida Universitaria del curso 2016-17 que quiso acudir de forma optativa. Las experiencias en la sala de exposiciones fueron del todo gratificantes para ambas partes y yo me manejé con comodidad. El hecho de encontrarme en el enclave de los contextos institucionales del Arte, y no tanto como profesora de aula sino también como pintora, y de que fuera para alumnado que venía de forma voluntaria, daba aire y diluía mi responsabilidad como docente de lo que ya no era tanto una sesión como una visita a una exposición para la que me ofrecía a hacer mediación. Creo que no me equivoco si pienso que a ningún artista le gusta que los receptores de sus obras no entiendan ni disfruten *a priori* de estas, que pongan caras extrañas de descontento si no conectan, ni nos gusta ver obras expuestas en lugares donde las paredes y la iluminación no son la adecuada. Aun en mi caso, que quizá era algo excepcional por encontrarle sentido y gusto a mediar obra propia, rechazaba, al menos emocionalmente, la idea de mediar obra en clase. Sin embargo, esta idea de la experta en pedagogía fue revisada y finalmente tomada para el curso 2018-19. Tras la realización del estudio *Be in between* tenía claro el papel como mediadora en mi rol de pintora-profesora y las barreras que se acaban de exponer no debían impedir que lo que decía que era mi lema —ya antes de ser docente—, *Arte para tod@s* encontrara cauce por los vericuetos que se presentaran, me gustaran más o menos. Cabía superar miedos y estrecheces, y atreverme a ser generosa: hacer mediación entre la obra propia y el alumnado en el contexto de la materia de arte a ver qué pasaba.

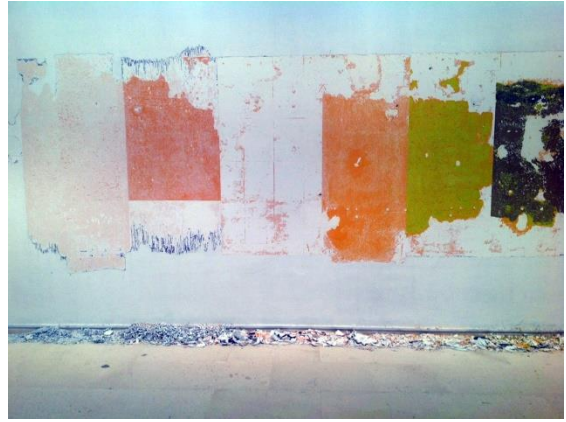
### **7.13.2. Propuesta *Rastros*. Exposición *Hasta la cota de afección*.**

La propuesta *Rastros* constó de tres partes:

- I. Mediación *in situ* de la obra-exposición *Hasta la cota de afección* en el IVAM.
- II. Puesta en común e introducción a una aproximación de la definición del arte conceptual en el aula ordinaria universitaria.
- III. Realización de propuestas de trabajo que surgieron en torno a la idea de las paredes de la universidad como contenedores de discursos:
  - Paredes como contenedores de discursos. Las paredes del aula
  - Paredes y discursos. Las paredes del centro universitario.

Para conocer el desarrollo de *Rastros* y la mediación en el centro de arte de *Hasta la cota de afección*, así como las propuestas que surgen *Paredes como contenedores de discursos*. Las paredes del aula y *Paredes y discursos*. *Las paredes del centro universitario* ir a Anexo 5- 5.5.2.







### **7.13.3. Abstracción-colores. La luz que se apaga (1989) Sicilia. Ubuntu (2006) obra propia**

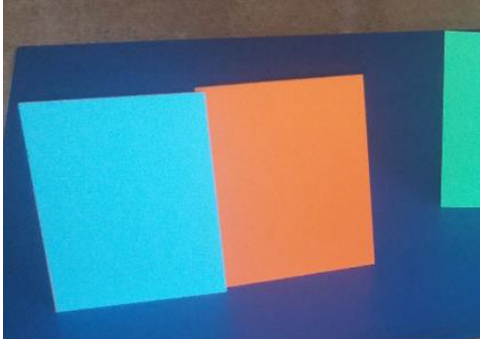
#### **Objetivos y planteamiento**

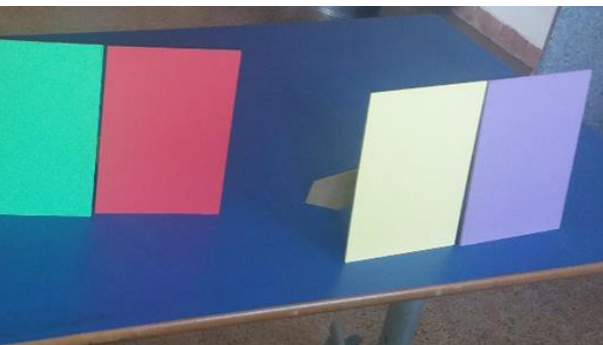
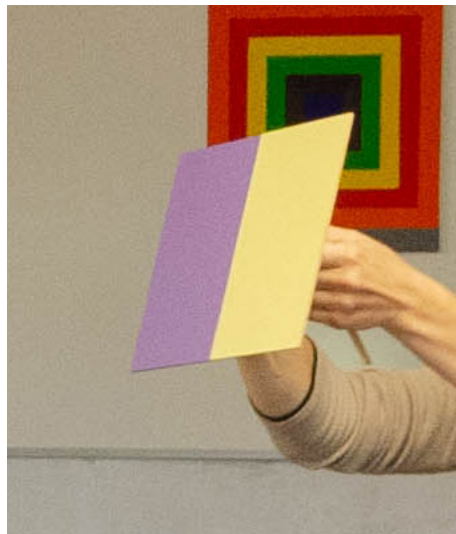
Tal como se comentaba en la introducción el objetivo principal de *Abstracción-colores* era el de conocer y tener experiencia del arte abstracto en contraposición con el arte mimético desde el punto de vista del color. Otros de sus objetivos fueron:

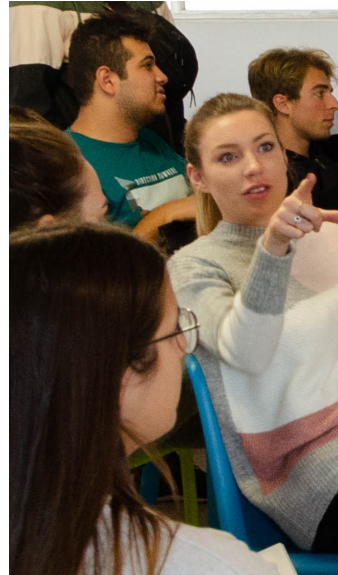
- Introducirnos experiencialmente en la abstracción visual del color.
- Participar a través de acciones derivadas del género Street art en la visualidad del entorno de la universidad.
- Introducirnos conceptual y prácticamente en el arte procesual del expresionismo abstracto.
- Conocer las distintas dimensiones visuales expresivas del color y poner en práctica algunas de ellas como:
  - Su definición básica visual por tono, luminosidad y saturación.
  - El dinamismo del color.
  - La homogeneidad y heterogeneidad del color.

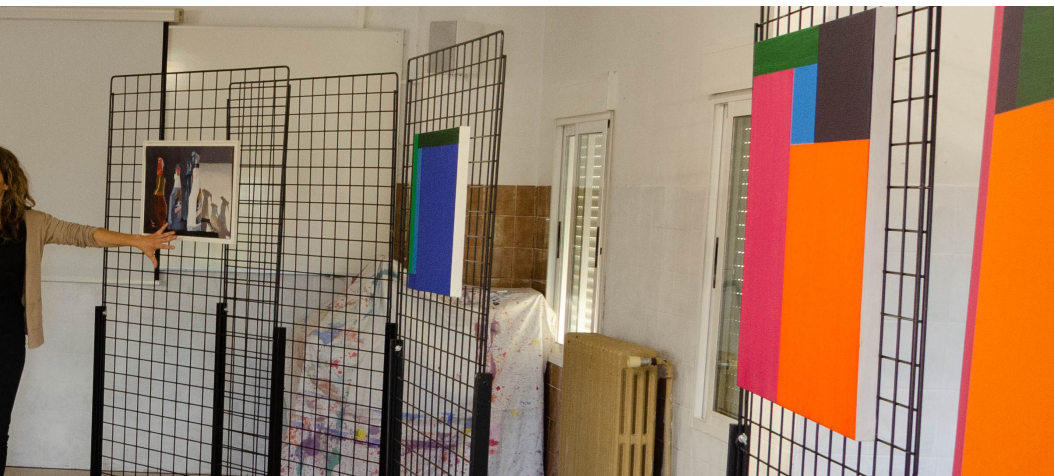
El desarrollo de este proyecto implicaba la mediación de las obras *La luz que se apaga* (1993) de Sicilia de la exposición *La eclosión de la abstracción* y la de las pinturas de obra propia de la serie *Ubuntu* (2006) y continuaría hilando con la idea de las paredes y otros soportes del entorno universitario como contendores de historias y discursos que habíamos tomado prestado y extrapolado a nuestro entorno académico a partir de la obra *Hasta la cota de aficción*. A partir de este proyecto se buscaría observar las paredes de la universidad que habitábamos desde el punto de vista de la abstracción del color, y trataríamos de encontrar la manera de dejar un rastro al respecto que abriera una grieta a la neutralidad de las paredes de nuestro entorno. Realizaríamos las propuestas que llamo: *Abstracción-colores I. Abstracción de los colores de la universidad*, *Abstracción-colores II. Intervención en el campus* y *Abstracción-colores III. El dinamismo de los colores de la universidad*.

Para conocer *Abstracción-colores*, sus mediaciones en el centro de arte, en el aula y el desarrollo de cada una de las propuestas enunciadas ir a Anexos 5-. 5.5.3.









#### **7.13.4. Abstracción-luz. Porterville (2004) Turrell**

*Porterville* (2004) de Turrell era la obra detonante de la propuesta *Abstracción-luz* que tenía por objetivo provocar experiencia estética a partir de la experiencia de la abstracción, esta vez desde el punto de vista de la luz y su capacidad inmaterial.

Para conocer el desarrollo de *Abstracción-luz. Porterville* (2004) Turrell ir a Anexo 5-5.5.4.

#### **7.13.5. Relaciones. Arte relacional y participativo**

A falta de dos sesiones para acabar el curso daba tiempo a introducir la idea del arte relacional y mostrar la dimensión participativa y relacional entre arte, artista y espectador cuando este último es tomado como participantes activos de la obra del arte contemporáneo, objetivos de la propuesta *Relaciones*. Esta buscaría realizar mediaciones de la propuesta de Rirkrit Tiravanija<sup>183</sup> sin título de 1992 en el 303 de la Galería del SoHo de Manhattan y de *The artis is present*<sup>184</sup> de M. Abramovich en la retrospectiva de la artista de 2010 en el MoMA de Nueva York. En segundo lugar, procuraría dar cuenta de la acción de G. Wearing *Signs that say what you want them to say and not signs that say what someone else wants you to say* de 1992-93<sup>185</sup> junto a los trabajos al respecto realizados por alumnado de cursos anteriores, así como del proyecto *Humanae* iniciado en 2012 de Angelica Dass<sup>186</sup>.

Para conocer el desarrollo de *Relaciones* ir a a Anexo 5-5.5.5.

#### **7.13.6. Resultados-conclusiones**

En este proyecto de mediación, como en los anteriores, las participantes, tal como indicaban sus reflexiones y conversaciones, tanto en la sesión en el centro de arte como en momentos posteriores durante el curso, a través de escritos y de sus artefactos, habían obtenido aprendizajes: se habían erosionado algunas barreras hacia el arte contemporáneo y más en concreto hacia el arte abstracto, y se habían introducido en la práctica como espectadoras de arte. Cabe señalar, sin embargo, como caso excepcional hasta el momento, que en uno de los grupos de este curso la conexión con una de las obras mediadas no se dio de forma tan evidente

---

<sup>183</sup> Para ver más sobre artista y obra véase <https://www.moma.org/artists/7479#works> ; <https://www.youtube.com/watch?v=4CQsZ0AAheY&t=224s>

<sup>184</sup> Para ver más sobre artista y obra véase <https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0ljCp4&t=10s>

<sup>185</sup> Para ver más sobre artista y obra véase <https://www.royalacademy.org.uk/art-artists/name/gillian-wearing-ra>

<sup>186</sup> Para ver más sobre artista y obra véase <http://www.angelicadass.com/>

como en otras ocasiones, y en algunos participantes incluso se mantuvo cierto escepticismo hacía el valor de las obras.

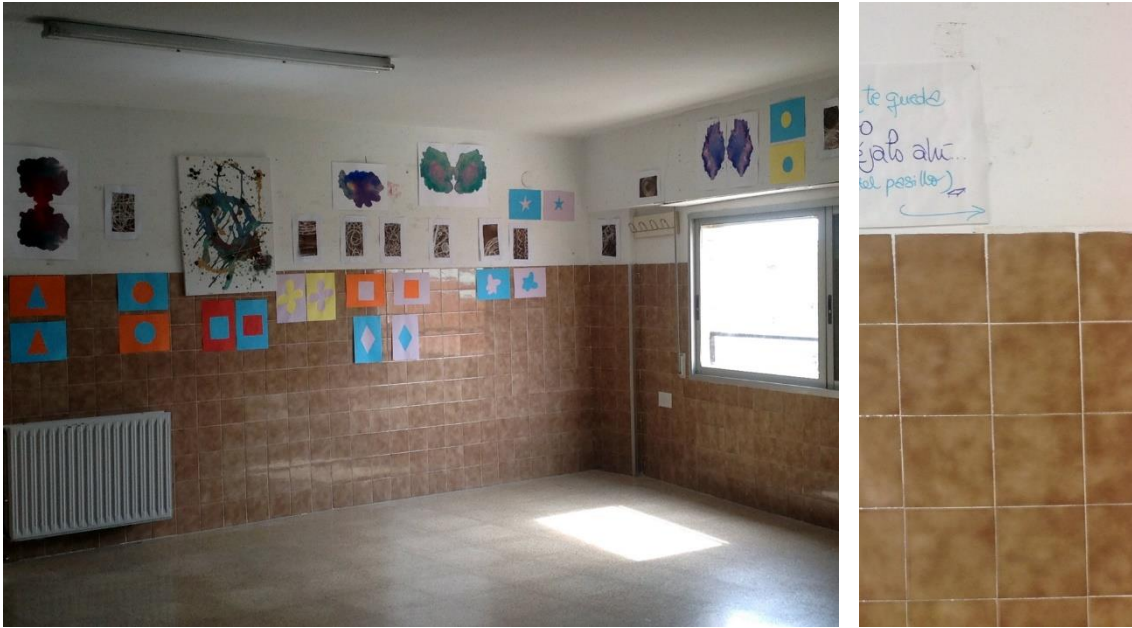
A continuación, se explican los resultados en torno a las cinco líneas de análisis que venimos definiendo desde el inicio de esta Narrativa 1 especialmente por cada propuesta o proyecto en la que la puesta en práctica de mediación esté implicada. También se explican las conclusiones sobre el proceso a/r/tográfico de pintora a profesora en este curso. En todo caso, los y las participantes reconocían de forma espontánea (sin preguntarles por ello) el valor de la tarea de mediación.

### **Mediación experiencial**

Como en los anteriores cursos la mediación que habíamos puesto en práctica era de tipo experiencial en sus objetivos (experiencia estética), en sus estrategias (mixtas) y en la acción de atender a los intereses de los y las participantes.

En este curso las diferentes propuestas desarrolladas llegaron a cotas más alta de reflexión, crítica, autocrítica y a efectos más transformativos que en cursos anteriores. Las propuestas *Paredes como contenedores de discursos: las paredes del aula* y *Paredes como contenedores de discursos: las paredes del centro universitario* y *Relaciones* tuvieron ese componente de reflexión, autocrítica y de cierta subversión. Hacernos conscientes de la falta de participación de los agentes universitarios y escolares en la visualidad de sus centros, es un ejemplo de la aplicación de una mirada crítica de este proyecto de mediación. El acto de pintar las paredes del aula incumpliendo la consigna de deshacerlo al acabar el curso en *Paredes como contenedores de discursos: las paredes del aula*, así como el de estampar papeles de colores (solo perceptibles para ojos sensibles y atentos, sin solicitar permisos previos —tal como lo hacían los artistas de Street Art en su versión más original— a través de la propuesta *Abstracción-colores II: Imitación de los colores de la universidad*), como también el de reinventar por unos minutos las relaciones entre los diferentes agentes y profesionales de la comunidad universitaria en *Relaciones*, implicaba una actitud de cambio y transformación.

Esta actitud reflexiva, crítica y transformativa, fue posible por ser propuestas desarrolladas durante un tiempo más prolongado que las de proyectos anteriores, algo que fue posible a su vez, por plantear la mediación desde una mayor proyección del centro de arte al terreno de las clases en la universidad.



*Paredes como contenedores de discursos: las paredes del aula.*

### **Mediación experiencial. Conexión con lo educativo**

También en estas prácticas, como en las de los cursos anteriores, se continuó tratando de trabajar *desde* y *con* los intereses de las participantes, es decir, con conexiones entre temas del campo de la educación y las obras de arte como material para la mediación, pero esta vez, no solo a través de preguntas abiertas en el centro de arte delante de la obra (que a partir de metonimias y extrapolaciones conectaban contenidos de esta con aspectos, temas y preocupaciones actuales del ámbito de la educación) sino además, a partir de propuestas o pequeños proyectos de trabajo. Así, por ejemplo, en *Rastros* y en conexión con la materia de Proyecto Integrado del grado de educación de Florida Universitaria, se estudiaron las visualidades de las paredes y otros tipos de soportes de los centros escolares para ver el grado de participación del alumnado en estas. Otro ejemplo fue el de tratar de contestar a la falta de “rastros”, de “huellas” (en el sentido del cuadro de Sicilia) de algún indico del alumnado desde la visualidad de las paredes del centro universitario, a través de estampados de papeles de colores como el de la intervención de *Abstracción-color II: Imitación de los colores de la universidad*. Este además, tenía un sentido educativo: dejar constancia del color que nos rodea y su composición en saturación, tono y luminosidad. Por su parte, la práctica de *Abstracción-luz* pretendía experimentar en la búsqueda de otras formas de presentar el aula escolar.

### **Mediación que atiende a aspectos de la visualidad**





*Paredes como contenedores de discursos: las paredes del aula.*

Como en el proyecto de los cursos anteriores, la mediación *Rastros*, *Abstracción-Color*, *Abstracción-Luz* y *Relaciones* atendían a aspectos de la visualidad, desde:

- 1- La estética en el sentido sentipensante, no solo de las obras como cualidad sino también de los afectos de las participantes con las obras.
- 2- Al hecho visual desde los análisis formales de las obras.
- 3- Al aspecto de la pluralidad estética.
- 4- A las referencias a imágenes de la cultura visual.

Al igual que en las mediaciones anteriores a las de este proyecto, se atendió al aspecto sentipensante desde:

- La estrategia de los *Tres noes por un si* por cuanto ayudaba a tomar conciencia de nuestras primeras impresiones y nuestro primer contacto afectivo con las obras como punto de encuentro, comprensión y relación con ella desde el que partir a la hora de dotarla de sentidos.
- La atención al *cómo* se hizo estética y visualmente la obra desde el punto de vista de la práctica artística: qué afectos puso el o la artista durante el proceso de realización, *para qué* lo hizo como lo hizo o en *qué* nos afecta a los y las receptoras.



*Abstracción-colores II: Imitación de los colores de la universidad*

Pero además en los proyectos de este curso el tema de la visualidad en sí mismo, como dimensión sensibilidad y contenido intelectual atribuido de la obra, fue trabajado de forma más explícita que en cualquier otra mediación anterior. Así fue en la propuesta *Rastros* en la parte en la que trabajamos las paredes como contenedores de discursos. Igualmente fue la cualidad sentipensante la que se quiso poner de relieve en la mediación de *Porville* con la propuesta *Abstracción-luz*. Trabajar con la luz, sus efectos y proyecciones buscaba no solo conseguir efectos visuales, como “trucos de magia”, sino vivir la luz como una cualidad sensible-afectiva y a la vez de conocimiento. Cualidad que en este caso se usaba como material creativo siendo al mismo tiempo una realidad inmaterial.

En cuanto a la atención al hecho visual a partir del estudio y análisis de los elementos formales visuales, se ha de señalar que la mayoría de las propuestas puestas en práctica no solo analizaron los aspectos formales de las obras —que siendo en su mayoría abstractas, así se requería— sino que además estos análisis se complementaban con sesiones de formación en el conocimiento de algunos elementos del lenguaje visual tanto desde la teoría como desde la práctica artística. Así, a partir del contraste del uso del color de algunas obras entre sí como la de las serie *Ubuntu* y la *Luz que se apaga* de Sicilia, vimos la expresión posible del policromatismo frente al monocromatismo. Pero además algunas de las propuestas se fundamentaron directamente en la atención a los aspectos del color y a la luz (*Abstracción-color* y *Abstracción-Luz*, respectivamente). A través de una formación dentro de una de las fases de mediación de la serie *Ubuntu* se introdujo a los participantes en los algunos aspectos como el color como la luminosidad, la saturación, y el tono, pero también, algunos más específicos como la complementariedad, la proporción del color según su capacidad de llamar más o menos la



### Relaciones

atención, y su dinamismo cromático. La iluminación, su aplicación para la construcción de rostros y otros objetos en fotografía y a partir de la mancha en pintura, se trabajaron en *Abstracción-Luz*. Con respecto a la mediación desde la práctica artística, se ahondó en el conocimiento del tono, la saturación y el grado de luminosidad de algunos de los colores del entorno universitario a partir de estampado por calor con la propuesta de imitación de los colores y la acción Street Art en *Colores II: imitación de los colores de la universidad. Intervención en el campus*. Por otra, se crearon imágenes a partir de juegos plásticos en torno a la capacidad dinámica de los diferentes tonos a través de la práctica del dripping en *Abstracción-colores III: El dinamismo de los colores de la universidad*, y finalmente, se jugó con las capacidades de transformación del aspecto del aula a partir de los efectos de la luz y la iluminación en *Abstracción-Luz*.

La superación de la belleza como cualidad básica de las obras de arte, pero también su revalorización, fueron introducidas de forma imprevista en clase de diferentes maneras. Primero, y como en proyectos anteriores, en las obras que así se requería se cuestionó la belleza como única vía posible de un arte que sirve a nuestros intereses y a la apertura hacia lo feo, lo escatológico, lo caótico, lo decadente, etc... entre otras connotaciones de nuestras experiencias sensibles plurales con las obras. Pero, además, se aprovechó toda ocasión que surgía espontáneamente durante el curso de las sesiones para señalar algún aspecto de la visualidad. Fueron los casos de la identificación de la mezcla de un tono “color vómito” por parte de los participantes que se pasó a relacionar con la fotografía de nº 175 de Sherman o la sospecha de una de las participantes ante la sola atención conceptual de la obra *Hasta la cota de afección* que hizo que se planteara una revalorización de la parte contemplativa o cuanto menos de la “agradable visual” de la instalación. En definitiva, el tema de la visualidad desde el punto de vista de la pluralidad estética se hacía más explícito en estas mediaciones.



La conexión con otras imágenes del amplio y diversísimo campo de la cultura visual fue atendida desde de las conexiones entre las obras de arte e imágenes cotidianas, estrategia que ya se había establecido el curso anterior, pero esta vez no solo como conexión en las mediaciones *in situ* a las obras sino también en las sesiones de clase. Se trabajó de forma explícita en el aula de artes aspectos del lenguaje visual en relación con el diseño gráfico. Más en concreto, conectamos el tema de la capacidad dinámica de los seis tonos de color base con su aplicación en el diseño de carteles publicitarios, informativos y packagings que encontramos en nuestros recorridos por el entorno cotidiano.

Con todo, se ha de señalar que el aspecto de la visualidad, especialmente desde este punto de vista de lo sentipensante, se trató de forma lenta y como “improvisada” o “sugerida” en el desarrollo de las clases-mediaciones. El hecho de la visualidad es un contenido-experiencia verdaderamente difícil de enseñar. Ni si quiera en las facultades de artes se enseña de forma obligatoria. La estética, en el sentido de cualidad afectiva y cognitiva, es una realidad que se aprende sin darnos cuenta, de forma no necesariamente formalizada, y pocos alumnos de artes llegan a estudiar en torno al pensamiento estético, aunque tengan de sobra, experiencia estética. Por tanto, que, en el contexto de las clases de arte de alumnado no especialista en arte, en clases de arte para futuros maestros y maestras, estos temas se lleguen a introducir, y se aproveche toda oportunidad para explicitarlos, pienso, que ya es un logro. Esta introducción demostraba que se había llegado a cultivar el campo adecuado para que estos temas pudieran, como poco, señalarse y de vez en cuando, atender en profundidad en forma de reflexiones y preguntas que quedaban abiertas.

Finalmente, podemos afirmar que a través de este tipo de mediación y en concreto, a través de estos proyectos, se llega a anunciar algo así como que la estética es algo más allá de la idea de

belleza, pero además como algo que existe y que está en las obras de arte pero también en todo objeto, acto y expresión física, que las atribuciones que le damos, hace que estos nos afecten. Con todo, y desde hacía varios cursos, se estaba perfilando la posibilidad de una mediación basada en la visualidad entendida como estética en el sentido sentipensante.

### **Docencia de arte como mediación o mediación como docencia de arte**

Como ya estaba pasando de forma paralela con el proyecto *El espejo de nuestros lugares no comunes* que estructuraba la materia de Didáctica Artística del tipo de Simultaneidad, esta vez desde los proyectos *Rastros*, *Abstracción-Color*, *Abstracción-Luz* y *Relaciones* de la materia de Didáctica Artística del tipo de Ordinaria, la enseñanza de las artes se estaba entendido y practicado como una mediación. Gracias a una descentralización de la experiencia artística como fundamento de la enseñanza de las artes y una fundamentación desde la estética que implica a la artística, el diseño y desarrollo de propuestas llevaron consigo una incorporación de las experiencias de recepción y de práctica creativa de forma híbrida, o cuanto menos, alternativa, que mezclaba y engarzaba las experiencias de unas y otras a partir de reflexiones y evidenciaba las conexiones entre ellas. El objetivo principal del curso había sido el de la provocación de experiencia estética de las obras de arte, cuando hasta el momento lo había sido solo de las partes del curso involucradas en visitas a exposiciones en centros de arte y en la mediación de algunas obras desde el aula universitaria. Hasta el momento llevábamos cuenta de mediaciones expandidas a partir de mediaciones de obras en los centros de arte que se prolongaban a través de propuesta y sesiones en el aula universitaria. Estas ocupaban algunas partes del programa de la materia. La diferencia estaría esta vez, en que este método más complejo y elaborado de mediación pasaba a ser el de todo el curso de la materia.

Definitivamente, esta mediación era del tipo que podemos llamar expandida, no solo del centro de arte al aula como contexto de formación sino desde otra dimensión, la de la extensión de los procedimientos de la mediación al campo de la enseñanza del arte en el aula universitaria. Esta vez las exposiciones visitadas proponían contenidos que fundamentaban los contenidos del curso. Las propuestas que estructuraron la materia eran contenidos que las obras planteaban o inspiraban. Con lo que la articulación de la materia en cuanto a sus temas y contenidos dependía y estaba conectada directamente a las exposiciones visitadas, mediadas. De forma que la materia resultaba ser actual, orgánica, y en relación directa con la vida cultural de la ciudad. Al igual que las exposiciones eran temporales, también la articulación de la materia de este curso lo fue, pues era irreplicable al estar en relación con la exposición. La materia dejaba de ser un pack o bloque preparado para poder repetirse curso tras curso.

Con esto, la docencia se había convertido en mediación y la mediación en docencia. La mediación de la obra de arte había sido estructural al curso de la materia siendo que la misma materia se concebía como mediación.

La formación en aspectos del arte, la práctica artística y la práctica como espectadores intérpretes de los y las participantes, así como el establecimiento de relaciones conflictivas entre la obra y los receptores que buscaban provocar beneficios, aprendizajes, eran estrategias para la relación con las obras de arte y las participantes que se desarrollaron a lo largo de todo el curso en el centro de arte y en la universidad.

### **Tipo de relación interinstitucional**

La relación con la institución Arte continuó siendo mutualista y pseudo cooperativa por cuanto atendía de forma afirmativa a las solicitudes de la agente mediadora de la universidad. Seguía siendo paternalista y de trato personal amable por las mismas razones argumentadas en los casos anteriores. Era paternalista porque “el centro universitario-educativo iba al centro de arte, pero el centro de arte no iba al centro universitario-educativo” (no participaba ni se interesaba por el desarrollo posterior del proyecto ni por los resultados de la mediación de las obras de su exposición desarrollados en procesos posteriores durante el curso).

### **Proceso a/r/tográfico**

Como en los cursos anteriores en estos proyectos subyacían aspectos de mi realidad como pintora abstracta y de mi realidad como docente de arte de alumnado de formación en educación, esto más allá de que el acto de mediación en sí mismo ya se contextualizaba en un entrelugar a/r/tográfico entre la práctica artística y la docente. Que las mediaciones fueran a partir de exposiciones de arte abstracto era otro rasgo implícito de mi quehacer artístico pictórico en el planteamiento del proyecto formativo en arte para futuras maestras. Por otra parte, como docente en el campo educativo, seguía formándome de manera autodidacta en torno a las preocupaciones actuales de lo educativo, y seguía haciendo conexión entre estas y los aspectos de las obras de arte de las mediaciones.

Con todo, la aportación principal de este proyecto con respecto a la identidad como Artista Docente fue la de la realización de la mediación de obra propia en clase. Por los escritos de la memoria de la experiencia vivida por los alumnos y alumnas, la sesión tuvo con seguridad repercusión en la experiencia estética de algunas participantes, y en la introducción en el valor del arte abstracto (por el que sienten un gran rechazo frente al realista) en el resto de alumnado. Para llevar a cabo la mediación inventé (se generaron) recursos-artefactos como estrategias de mediación de la obra propia.

Por otra parte, lo que funcionó de forma inmediata y evidente, dados los comentarios espontáneos en clase por parte del alumnado, fue el construir plásticamente el rostro de un compañero de clase a partir de cuatro tonos de manchas, otro aspecto que evidenciaba el

carácter artístico docente de la profesora. Por otra parte, dentro de este terreno de la a/r/tografía, fue significativo para mí que hubiera de crear una obra “a la manera de Turrell”, cuando quise diseñar propuestas prácticas para el alumnado a partir de la obra del artista, que luego tuve que descartar por no verla ajustada, ni atractiva y poco accesible para los y las alumnas<sup>187</sup>.

### Un cambio de relación con las obras de arte

Con todo, en este punto, y después de ocho cursos de docencia en arte se podía hacer un pequeño balance del proceso de pintora a profesora de arte de docentes de infantil y primaria en el que observé un cambio en mi relación con las obras de arte.

Hasta que fui profesora de arte de futuras maestras observaba las obras de las exposiciones imaginando como realizaría yo también aquella misma obra o bien también, cómo contestaría yo a aquellas obras a través de su mismo canal, el artístico, es decir, a través de objetos, de formas, de realidades estéticas. A lo largo de mi proceso de autoformación como docente de arte fui teniendo que añadir otra forma de ver exposiciones. Ya no solo las observaría como persona que compartía canal de expresión o materialización de ideas con los y las autoras de las obras, es decir, como persona artista, sino que las había de observar atendiendo a cómo explicarlas, a como ponerlas en contacto con mis alumnas y alumnos, y qué artefactos formativos se me ocurrirían al verlas. Así que de imaginar y proyectar formas de creación artística pasaba a imaginar y proyectar otras formas de creación, las de provocación de experiencias estéticas en otros a través de la atención a aspectos de obras concretas. Este fue un proceso lento en el que pasé curso tras curso, de ver las exposiciones a partir de dos visitas primero como pintora y después como mediadora profesora, a solo hacerlo desde el segundo rol por cuestiones prácticas de tiempo, que me surgía de forma más espontánea e inmediata, mentalizándome primero para no caer en la primera fórmula.

Estaba claro que mi relación con el arte había cambiado. Durante los últimos años me decía a mí misma que mi perfil hacía el arte, mi mirada hacía sus obras, había cambiado, se había girado en este paso de pintora a mediadora. Quizá este pensar estaba preñado de cierto dolor por apego al quehacer como pintora que me costó mucho atravesar. Sin embargo, desde hace menos tiempo, me planteo si más que un giro de perfil, o un cambio de relación con el arte, lo que se ha generado es una ampliación relacional con él y puedo tratar con este como pintora y también como mediadora en según qué momentos, y con esto puedo comprender el hecho artístico desde perspectivas diferentes que no hacen más que ampliarme las miras y diluir estrecheces unifocales academizadas.

---

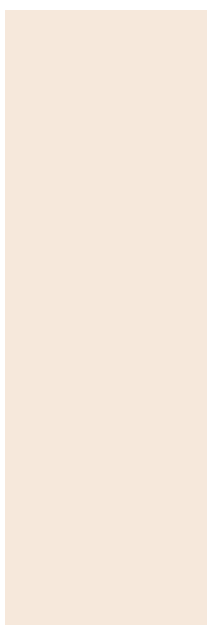
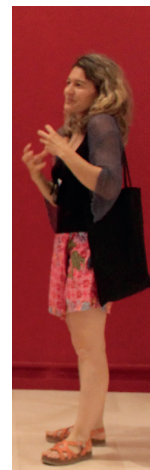
<sup>187</sup> Para conocer más sobre este hecho ir a Anexo 5-5.5.4.





# Capítulo 8

**NARRATIVA 2. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA PROPIA DE MEDIACIÓN CON MAESTRAS EN ACTIVO Y ALUMNADO DE PRIMARIA. JULIO 2019 Y CURSO 2019-20**



Extracto del capítulo *Rostros con rostros. Family album. Self portrait as my mother*, Gillian Wearing de la fotonovela *Maestras en el museo. Mediación Rostros en el IVAM*

## 8.1. Narrativa 2

En julio de 2019 se inicia la puesta en práctica de mediaciones *con* y *para* maestras en activo. La iniciativa estaba motivada por preguntas de investigación como: ¿Cómo funcionaría la herramienta de mediación propia que había ido surgiendo desde el inicio de la trayectoria docente hasta el momento en las clases de grado de Educación? ¿era útil a los procesos de aprendizaje de alumnado de Infantil o de Primaria destinatarios últimos de la formación en artes de mi alumnado de grado? ¿serviría realmente al aprendizaje sobre estética y visualidad de estos participantes? Estas preguntas remitían a estas otras: ¿cómo funcionaría esta herramienta de mediación en maestras en activo? ¿querrían aplicarla en su docencia y con su alumnado una vez tuvieran experiencia de esta?

El capítulo que se presenta, relata el diseño, la puesta en práctica y los resultados de propuestas de mediación llevadas a cabo *con* y *para* maestras en activo. También relata aquellas propuestas de mediación que surgieron como resultado de estas: las del proyecto *Arte Contemporáneo* para el grupo de alumnos de 2º de primaria y sus maestras de la escuela La Masía durante el primer cuatrimestre del curso 2019-20. Por eso este relato queda dividido en dos partes:

- 1) el de las propuestas de mediación y las reuniones a modo de Focus Group con las maestras que llamamos mediación *Rostros*
- 2) el del proyecto de mediación *Arte Contemporáneo* con los participantes señalados.

En cada una de estas partes se señalará el planteamiento, el desarrollo y los resultados de sendas propuestas de mediación.

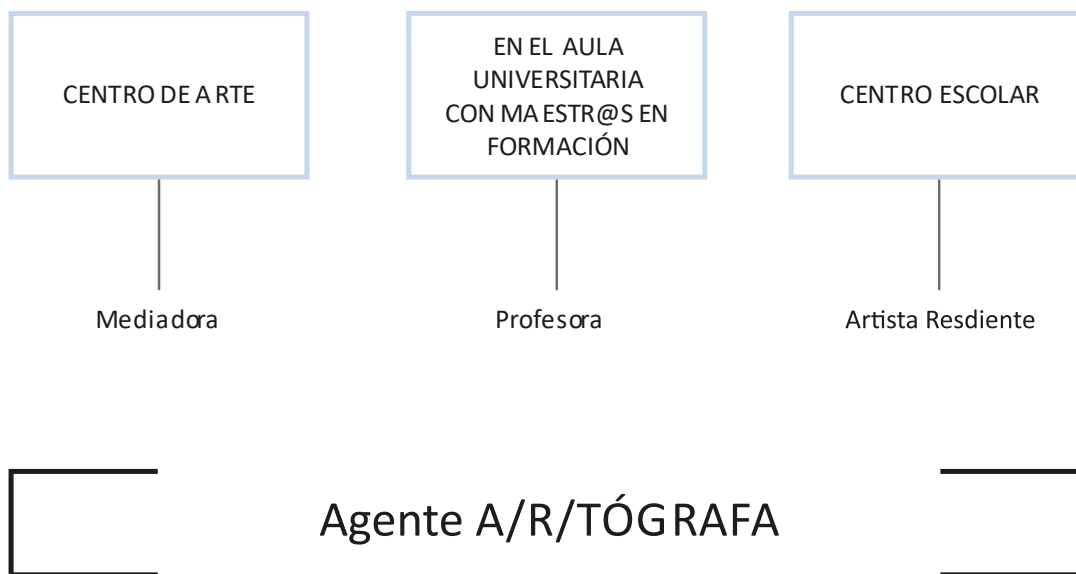
La narrativa se expone por escrito y visualmente. Los relatos visuales son fotonovelas. Los relatos escritos narran de forma exhaustiva y con detalle lo que acontece y lo que se dialoga en las prácticas de mediación. Es aquí, en estos relatos, donde hemos identificado datos para el análisis y la interpretación de resultados. En los relatos escritos hemos señalado estos datos con siglas y colores de letra diferentes según la categoría-contenido a la que se refiere<sup>188</sup>. Los relatos escritos son largos debido a su capacidad de detalle. Esta permite la muestra de evidencia, muchas de evidencias débiles<sup>189</sup>. Por eso, y porque el contenido del relato-fotonovela ofrece también muchos datos, hemos visto adecuado llevar la narración escrita completa al Anexo 8. Por su parte, todos los apartados que aquí se muestran en formato fotonovela tienen su relato homólogo por escrito en el mismo anexo. Anotamos que los apartados cuyo contenido se presenta en forma de fotonovela se encuentran enunciados en fuente de letra **Caveat Brush**. Anotamos también que, como en el capítulo anterior, cuando se trate de contenidos e

<sup>188</sup> Estas siglas, códigos y categoría-contenido se han definido en el capítulo 2, marco metodológico, en el subapartado 2.11.3. *Estrategias de análisis de la Narrativa 1 y la Narrativa 2/Narrativa 2*.

<sup>189</sup> Este tipo de evidencias se han descrito en mismo subapartado de la nota al pie anterior.

informaciones detalladas, útiles para efectos de argumentación de resultados pero que no tanto para la estructura de la narración en su conjunto, usaremos el número de letra 10.

Antes de continuar es necesaria una nota a/r/tográfica en torno a la terminología que define a la agente mediadora, a mí misma en la acción de mediadora:



En la investigación y en sus narrativas me defino a mí misma como mediadora, como artista profesora y a/r/tógrafa o como artista residente en la escuela de modo indistinto, aunque con matices contextuales.

Personalmente en este trabajo me concibo como mediadora, pero este no es un término habitual para alguien que trabaja como profesora de artes para futuros docentes, para maestras en activo y para sus alumnos de escuela, ni tampoco para alguien que ha ejercido como pintora. El término mediador está generalmente destinado a aquellas personas que trabajan en los departamentos de educación de los museos. Por todo esto, tenderé a utilizar este término, sobre todo, cuando mi labor se ubica en el centro de arte; profesora de arte cuando me refiera a mi trabajo con el alumnado de Grado o el de primaria; artista profesora o a/r/tógrafa cuando mi papel en el ámbito de la formación en artes adquiere un carácter *artístico* o me recuerde a aspectos de la práctica como artista pintora. También cuando quiera referirme a la forma peculiar de ser docente de arte que se ha definido en el marco teórico de este trabajo sobre los artistas que trabajan como enseñantes en el campo de la educación formal. En ocasiones me referiré a mi labor como artista residente en el centro escolar al ser así como me identifican las

maestras y docentes de educación, mis colegas en esta práctica de mediación, T. Rosell y A. Errando, y G. Jové y en general el personal del ámbito escolar. Personalmente, no me siento reconocida en el título de artista mientras ejerzo como docente de artes (precisamente por experiencia se que artista es quien práctica arte, produce obra, o realiza proyectos y prácticas artísticas). Sí, si acaso, me identifico como a/r/tógrafa o artista profesora. Entiendo, no obstante, el uso que le dan las maestras y la necesidad de diferenciar un tipo de docencia más encerrada en la enseñanza del arte como disciplina de otro que implica cualidades de la experiencia como artista.

## **8.2. Mediación *Rostros*. Objetivo, planteamiento, formación y participantes**

En julio de 2019 se inicia un proceso de prácticas de mediación experiencial basada en la visualidad para maestras en activo. La propuesta consistía en una mediación de obras de arte de una exposición en un centro de arte contemporáneo, una puesta en común posterior a la experiencia y la impartición de una formación en metodologías de educación basada en la obra de arte como detonante. Esto se realizaría en dos sesiones con una semana de distancia entre ellas.

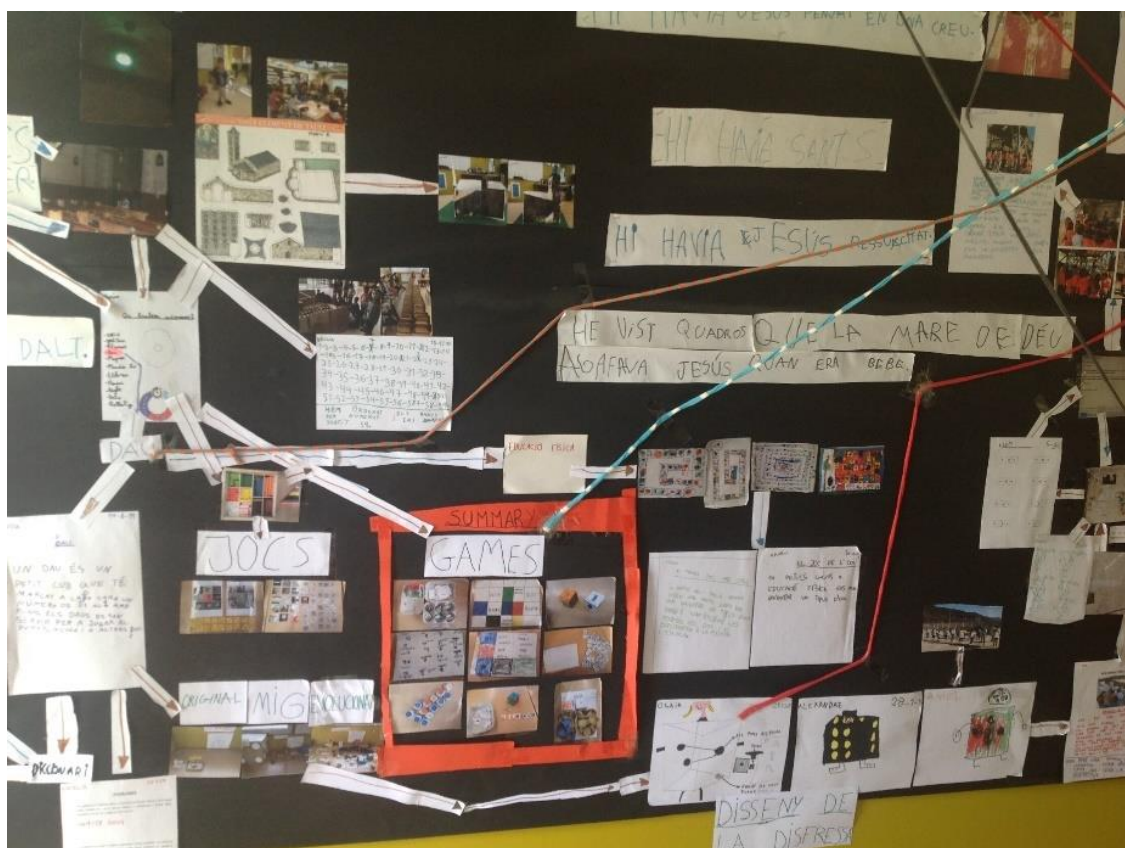
### OBJETIVOS

La propuesta tenía la pretensión de sugerir la posibilidad de *expandir* (implementar) la mediación como propuestas a los grupos de alumnos y alumnas de las maestras en el curso siguiente. El objetivo de la propuesta de mediación para la investigación era el de poner en práctica la metodología de mediación experiencial basada en la visualidad que se estaba definiendo, y el de comprobar si esta motivaba experiencia estética en las maestras. En caso afirmativo buscábamos saber de qué tipo y cualidades. Las sesiones de mediación valdrían para animar la generación de datos que dieran cuenta o no de experiencia estética en las participantes. Buscaríamos también observar y trabajar sobre aquellos datos que nos permitieran mostrar la toma de conciencia de la visualidad por parte de los participantes. En tercer lugar, observaríamos también si las maestras establecen conexiones entre los contenidos, procesos, procedimientos técnicos y las disciplinas de las obras de arte con el curriculum escolar, es decir, observaríamos la posible utilidad de la obra de arte para su tarea profesional. Así mismo, uno de los objetivos secundarios y transversales de la puesta en marcha de la mediación era el hacer visible a los centros de arte la inquietud por la necesidad de cooperación interinstitucional entre sus agentes implicados a través de relaciones más horizontales e híbridas entre Escuela, Universidad y Centro de Arte.

## FORMACIÓ

Tal como se ha venido contando en Narrativa 1, desde que ejerzo como profesora de arte en Grado de Educación y desde que me doy cuenta de que una forma de ser del arte es la de mezclarse con las particularidades de sus destinatarios, trato de autoformarme en cuestiones de educación y así motivar el establecimiento de conexiones entre arte y educación, interés particular de los participantes de las prácticas de mediación que realizo.

Esta vez, para la práctica de mediación con maestras en activo vi oportuno formarme en metodologías contemporáneas de educación a través del arte, en metodologías de procesos inter y transdisciplinares de enseñanza-aprendizaje desde el arte. Para ello realicé dos estancias en la Facultad de Educación de Lleida a cargo de la profesora Gloria Jové Monclús<sup>190</sup>. Durante las



Mapa conceptual de la pared de un aula de L'escola Lluís Castells de Riudaura (Olot, Girona). Las aulas de estos centros son toda una muestra del desarrollo mental del grupo de niños y niñas que las habitan. De una lado a otro de las paredes al techo, por encima de las cabezas de los chicos y maestras, van líneas de hilos gruesos que conectan ideas y temas surgidos en diferentes momentos del curso. Desde mis ojos estas aulas me parecían auténticas instalaciones de las salas-rooms de las ferias de arte desde las que poder estar un buen rato recorriendo los procesos mentales y de aprendizaje de sus creadores.

<sup>190</sup> De su metodología hemos dado cuenta en el capítulo 5 de este trabajo.

vacaciones de Pascua 2019 de Valencia pude acudir al CEIP Princep de Viana, Centro Escolar de Primaria de la ciudad de Lleida y en junio 2019 al Centro escolar de infantil a secundaria L'escola Lluís Castells de Riudaura, un municipio aislado de Olot de la provincia de Girona de poco menos de 500 habitantes. Ambos trabajan desde la metodología Alber (Beltrán, Jové, Farrero, 2014) que queda al margen de programaciones curriculares preestablecidas y recurrentes curso por curso.

La metodología docente de estas escuelas parte de unas primeras sesiones de visita a una exposición o un evento artístico como detonante de estímulos, ideas y experiencias en los chicos. Tras estas sesiones, cada grupo de alumnos y alumnas expone sus impresiones y aprendizajes que marcarán puntos de partida de líneas de trabajo a desarrollar durante el curso. estas líneas de trabajo serán alimentadas a su vez por otras experiencias y exposiciones que se irán visitando. Las maestras, junto con los alumnos y alumnas, visibilizan y ordenan en las paredes de la clase estas primeras ideas, así como las que se desarrollarán después. De esta forma a lo largo del curso, se van conectando ideas. El trabajo de las maestras no tiene un programa fijo, ni se imparte a través de un libro común del grupo por materia. Las materias no se trabajan de forma separada ni por horarios establecidos destinados al trabajo por áreas de conocimientos. Las maestras y maestros de la metodología Alber van discerniendo y



En la escuela Riudaura un niño de cinco años nos explica qué es lo que han trabajado durante todo el curso. Sorprende lo integrado que tiene todo el proceso como para recordarlo y comunicarlo. Sorprende también el contenido de su explicación y la satisfacción que muestra por el trabajo realizado.

determinando durante el transcurso del curso a partir de la escucha activa del alumnado qué trabajar, cómo y cuándo. Las maestras han aprendido a escuchar activamente al alumnado y a identificar cuáles son los temas, los procesos, las técnicas de trabajo que va dando cuenta de los procesos de aprendizaje los y las alumnas. Los años de trabajo desde esta metodología han demostrado a sus maestras que al terminar el curso han trabajado buena parte de la programación que le corresponde al curso por ley.

## PLANTEAMIENTO

El planteamiento de las sesiones de mediación buscaba detonar la creatividad docente de las participantes educadoras. A partir del encuentro personal de las maestras con el arte contemporáneo se sugerirían posibilidades pedagógicas y educativas a partir de las obras que ellas pudieran rechazar, tomar prestadas, madurar y dar forma. Por esto, la primera sesión de mediación estaría diseñada por la investigadora que escribe, la agente mediadora, pero si posteriormente se implementaba la mediación para el alumnado del centro escolar, el diseño se realizaría en cooperación con las maestras implicadas. Como mediadora no debía preparar ningún tipo de proyecto a implementar en el centro escolar que no fuera diseñado con las maestras. Este planteamiento era el reflejo de preguntas de investigación como estas: ¿A dónde lleva el arte a las maestras en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje? o ¿para qué el arte para las maestras?

## PARTICIPANTES

Se procuró buscar participantes que tuvieran actitud inquieta hacía el funcionamiento como maestras como comunidad de aprendizaje, e identificaran el referente de la función de la mediadora en clase en la figura de la tallerista de Reggio Emilia y en las parejas pedagógicas (Ver en capítulo 4).

La captación de las participantes se llevó a cabo desde dos líneas: presentación de la propuesta en colegios conocidos a partir de las visitas a centros escolares como tutora de alumnas en prácticas de grado de Educación, y por otra, a partir de la búsqueda de antiguo alumnado de las clases de arte que actualmente estuvieran ejerciendo como maestras o maestros.

Se formó un grupo de nueve participantes de edades comprendidas entre 23 y 55 años: cuatro maestras de infantil del centro concertado Xúquer de Alcira en Valencia (M. Ll., M.G., M. y S.), de las cuales, la última, era exalumna del curso 2015-16 del grado de Educación; tres maestras de primaria de la cooperativa escolar La Masía de Museros en Valencia (T.R., A. E. y A.C.), y dos exalumnas (M.C. y A.D.). La primera de ellas había trabajado, hacía dos años —casualmente— en el último centro señalado en una sustitución de un curso como maestra de primaria en el área de música y como tutoría de infantil. Durante el último curso había trabajado en un par de



centros públicos catalanes. La segunda opositaba para centros públicos de educación infantil. A. participaría en la mediación como las anteriores y además sería testigo ocular de la sesión de mediación en el centro de arte a través de la toma de fotografías.

A partir de los datos de los cuestionarios realizados días antes de la primera sesión de mediación, supimos que cinco de las participantes (el 62,5%) no visitaban exposiciones de arte contemporáneo, mientras los tres restantes (el 37,5 %), sí que lo solían hacer. Dos de ellas frecuentaban los centros de arte más de tres veces al año y una de ellas una vez al mes. Al margen del centro de arte como espacio cultural, todas menos una (el 87,5%), estaban habituadas a acudir, por orden de más frecuentemente a menos, a conciertos, cine, teatro, a otro tipo de eventos culturales y espectáculos de la danza. Más de la mitad de ellas acudían a estos eventos culturales más de tres veces al año, y la que más, una vez al mes. En todos los casos, respondían afirmativamente a la conveniencia de visitar exposiciones.

Por lo que se refiere a la perspectiva de la metodología de investigación, funcionaríamos como *Focus Group* desde un carácter abierto y orgánico. Abierto ya que el número de participantes podría ir reduciéndose a lo largo del proceso de forma esperada; y orgánico, en el sentido de no programado. Se partía de la premisa de no forzar el propósito de la posible implementación de la mediación a los cursos de las maestras. Esta surgiría cuando se dieran las condiciones adecuadas para su realización, en las que se incluía la inquietud de formar algo similar a comunidades de investigación entre la mediadora-artista docente y ellas. Esta premisa da razón de la suposición *a priori* de que el número de participantes del Focus Group iba, posiblemente, a disminuir.

Desde un punto de vista contextual de la propuesta, cabe señalar que en esos momentos prepandémicos este tipo de proyectos eran escasos en Valencia. Las mediadoras que conocía de los centros de arte contemporáneo de Valencia del IVAM, del Centro del Carmen y de la fundación Bombas Gens me hablaron de algunas pocas maestras profesoras particulares (no más de tres) familiarizadas con el arte contemporáneo que acudían de vez en cuando al centro de arte y desarrollaban proyectos a partir de obras de arte contemporáneo en sus escuelas. En ese año 2019 y en cuanto a proyectos interinstitucionales a medio y largo plazo, es decir, durante el curso escolar, tan solo Bombas Gens manifestaba explícitamente a través de su web el proyecto con la cooperativa escolar Escuela 2, que hoy, tres cursos más tarde (esto se escribe en 2022), sigue realizándose.

### 8.3. Mediación *Rostros*. Elección de centro y exposiciones y diseño

#### ELECCIÓN DE CENTRO Y EXPOSICIONES

Para la elección del centro y exposición se visitaron las exposiciones de los tres grandes centros de arte contemporáneo de Valencia (dos públicos, el Centro del Carmen de Cultura Contemporánea (CCCC) y el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM) ambos de la Generalitat valenciana, y uno que es fundación (Por Amor al Arte) con el centro Bombas Gens, en activo desde 2017) y también de galerías privadas como las de Luís Adelantado, Paz y Comedias y Espai Tactel y las cercanas a los centros, en el caso del IVAM y del CCCC, como Espai Visor. Finalmente, se buscó información sobre alguna posible exposición que se estuviera realizando en las Atarazanas de Valencia.

Para nuestro caso, una propuesta de mediación para maestra en activo buscaba una exposición de calidad, que durara los meses en los que se llevaría a cabo, si es que finalmente surgía la posibilidad, la ampliación de la mediación a los grupos de alumnos de las maestras, que tendría como margen temporal de implementación el primer cuatrimestre del curso 2019-20. Buscaba también un espacio para la segunda sesión de mediación que fuera conformable como para reunirnos a conversar y a reflexionar y con recursos como un proyector y pantalla. Resultaba adecuado que este no hubiera de ser un espacio del centro escolar o de la universidad, es decir, que fuera un espacio del mismo centro de arte de tal forma que cumpliera una doble finalidad: por una parte, poder acudir a ver las obras, si fuera necesario, para elucubrar y reflexionar puntualmente *in situ* a ellas y por otra, mantener esa unidad ideal entre el centro de arte con lo educativo y formativo formal, un espacio que pudiera dar cuenta de una colaboración interinstitucional y se siente espacio de *Ágora* pública que apoye y esté en sintonía de la tarea de dar a conocer las obras de arte y tratar de buscar las formas de llevarlo también a los alumnos; y no solo como un recinto de exhibición de obras. Finalmente, y como no se trataba de mediar las obras de arte solamente a maestras, sino que quizá también, si surgía, a sus grupos de alumnos, buscaba una exposición y obras, en principio, heterogéneas, que dieran margen a un diseño de mediación para un amplio rango y tipo de “personalidades” (maestras y niño/as tan distintos como los comprendidos entre los tres y los doce años).

*Fotoalimentación* de Luis Gordillo en el Centro del Carmen y la exposición de la pintura abstracta de Nicolás Ortigosa en Bombas Gens cuadraba con los objetivos de atención en la visualidad de la metodología de mediación y con mis predilecciones personales como pintora frene a otras exposiciones, pero la profundidad en la especificidad del tema de la visualidad iba a resultar contraproducente en nuestro caso. Por otra parte, y a diferencia del resto, en cuanto a la posibilidad de reservar espacio de trabajo reflexivo posterior en el Centro del Carmen, todo eran facilidades [TCI].

Finalmente, por el nivel de la calidad y heterogeneidad de las obras que hacían de la exposición un espacio estimulante desde el punto de vista educativo y de la mediación, para diversidad de aprendizajes, y especialmente por el largo periodo de tiempo que duraría la exposición —no así por las dificultades e incertidumbres de la provisión de un espacio para la segunda sesión de mediación— elegí la mediación de obras de la exposición *Temps convulsos* del IVAM, que no complementaria con ninguna otra al ser tan amplia y diversa. Por otro lado, la segunda sesión de mediación tendría lugar en FloridaLab, un espacio universitario de la misma empresa de formación en la que trabajo situado en Valencia. Definitivamente, no hubo posibilidad de salir del enclave del colegio o de la universidad, es decir, de continuar en el centro del arte [TCI].

## DISEÑO

Durante el mes de mayo de 2019 preparé la mediación de obras de la exposición del IVAM. La exposición *Temps convulsos* cuyo subtítulo era *Historias y microhistorias de la colección de IVAM* estaba expuesta desde el 13 de febrero del mismo año y continuaría hasta el 19 de abril del siguiente. La exposición temática estaba comisariada por José Miguel G Cortés, María Jesús Folch y Sergio Ruvira y reunía alrededor de trescientas obras de más de cien artistas de distintos países y realidades, lo que permitía imaginar mediaciones muy diferentes al contar con múltiples discursos, temáticas y disciplinas. La muestra pretendía evidenciar los momentos históricos más significativos desde la I Guerra mundial, incluyendo la Guerra Civil española, hasta la realidad de primeros años del siglo XXI cuando las ideas que dábamos por consolidadas se tambalearon creando una fuerte inestabilidad política, económica y social. Las obras trataban de las historias y las microhistorias de la represión y la iconografía de los dictadores, de la figura del héroe y de su construcción, del desarrollo de micropolíticas a través de la introducción de los feminismos y de la visibilidad de las identidades disidentes que no siguen la heteronorma. Este contenido se organizaba en seis subtemáticas divididos por salas: *Violencia y poder*; *Mundos ocultos*; *Duchamp y el mundo de los objetos*; *Cuestionamiento de las imágenes*; *Cuerpos disidentes* y *Periferias urbanas*.

La variedad de obras, artistas y por tanto de realidades, temas, discursos, disciplinas y procedimientos, permitía generar recorridos de la exposición para la mediación de contenidos que, si bien sería bajo la cobertura oficial señalada, permitían cierto grado de autonomía. Bajo el paraguas del discurso institucional de la exposición que haría de telón de fondo implícito, el diseño de mediación planteó un nuevo recorrido a nivel de contenido que tenía como único eje la idea de *Rostros* desde las formas en que estos se nos presentan desde el arte contemporáneo. Esta idea, que remitía directamente al *cómo está hecha la obra*, a través del cómo se nos presenta la idea del rostro, reunía obras entre las siguientes agrupaciones: *Rostros descompuestos*, *Rostros tapados y desfigurados*, *Rostros con rostros y rostros sin rostros*. La mediación se realizaría solo a partir de algunas de las tantas obras de la exposición. Por otra, el orden de las obras en las que nos detendríamos no coincidiría con el institucional, sino que

seguiría otros los parámetros ajustados a esta temática de los rostros, y a otros aspectos determinados de cada una de las obras y la conexión de unas con las otras, de modo que pasaríamos por salas para deteneros en alguna obra a las que luego volveríamos. Comenzaríamos, por ejemplo, por dialogar en torno a la obra que emitía sonido y que por ello llamaba la atención desde el inicio de la exposición, aunque no estuviera en la primera sala.

Esta temática y agrupación surgió tras realizar varias visitas a la exposición y documentarme sobre muchas de las obras y artistas<sup>191</sup>. Además de documentarme sobre las obras y sus artistas, estudié los contenidos de los decretos que regulan el *currículum* de educación básica infantil y primaria de la Comunitat valenciana para motivar el despliegue de posibles conexiones a partir de las obras tanto por mi parte como la de las maestras si, se diera el caso.

Finalmente, las obras seleccionadas para la mediación según categorías de la temática *Rostros* y el orden de atención, fueron:

-*Rostros descompuestos: Church Pew* de 2009 Tony Oursler Nueva York en 1957, madera, resina y video de 8 minutos con 30 segundos de duración, 160 x 110 x 135

-*Rostros tapados y desfigurados: Una fábula sobre el poder (con jugador de fútbol y persona en scooter)* de 1991, de John Baldessari (California, 1931). Fotografías en blanco y negro con gelatina de plata y fotografías a color con óleo y acrílico sobre papel. 12 piezas en conjunto 327,6 x 393,7 cm. *Has hecho de mí todo lo que querías* de 2005 de Carmen Calvo (España, 1950) a partir de técnica mixta, fotografía y colas sobre madera de 170 por 105 cm. *Los años de plomo* de 2013 de Chema López (España, 1969) de óleo sobre lino de 180 x 129,5 cm. *Rostros*, 2009 de Joana Hadjithomas y Khalil Joreige (Beirut, Líbano, 1969) a partir de cuatro series de fotografías de impresión sobre aluminio en un total de 42 piezas de 50 x 26 cm cada una.

-*Rostros con rostros*: Las obras, en general, de las salas de la parte de cuestionamientos de género que tradicionalmente llamamos “femenino”

---

<sup>191</sup> Algunas de las fuentes de documentación fueron: El amplio catálogo *Temps convulsos* de la exposición publicado por el IVAM en 2019; y dentro de este los artículos *Poner el cuerpo a cambio. Exposición, feminismos, disidencias LGTBIQ+ y prácticas artísticas* y *Cuerpos disidentes. Poner el cuerpo a cambio* de Sentamans; el artículo *Una mirada pensante o de cómo desarrollar un pensamiento rizomático* de Omar-Pascual Castillo sobre la exposición *Mirada pensante* de 2008 de la exposición de Tony Oursler; la web de Carmen Calvo en especial sobre las series y los artículos relacionados con *Has hecho de mí todo lo que querías*; el dossier publicado por el IVAM sobre la exposición *Two Suns in a Sunset* de Joana Hadjithomas & Khalil Joreige; el artículo *Espectros anónimos de Efímeras i eternes*, título del número de junio de 2019 de la revista Cultura Valencia sobre la obra *Temps de Plom* de Chema López, así como artículos del catálogo en formato ISSU *Un cuento de fantasmas para adultos* en la web del artista; artículos de la experta en la obra de tca, Sonia Becce, y el catálogo de la exposición *Proyección* de Mona Hatoum de la Fundación Joan Miró de Barcelona de 2012.

en la parte subtemática de la exposición *Cuerpos disidentes* y, en concreto, la de *Rock and roll 70* de 2015 de Gillian Wearing (Birmingham, Reino Unido, 1963) a partir de fotografías de procesos de cromo génico de 130,5 x 191,2 y 555 x 928 cm.

-*Rostros sin rostros: Sin título o 5 camitas* 1992 Guillermo Kuitca (Buenos aires, Argentina, 1961) y *3-D cities* de 2008 de Mona Hatoum (Beirut, Líbano, 1952) a partir de una instalación de objetos de medidas variables.

Como se ha introducido, el tipo de mediación que se pretendía era de tipo experiencial basada en la visualidad. Los tres ejes de tipos de contenido que pretendía atender eran: por una parte, el arte contemporáneo como categoría específica de arte, por otra, su visualidad, a través de la atención al cómo está hecha la obra y al cómo afectan sus operaciones estéticas concretas a la subjetividad del intérprete, y finalmente, a la conexión de los aspectos del arte con la educación como característica de *utilidad* de la experiencia estética de maestras. Se ha de señalar también que, a nivel de contenido, la mediación pretendía conectar de forma explícita con el mundo de la cultura visual relacionado con el tema de la identidad y la construcción de las ideas, estereotipos y otros constructos. Esta selección de obras posibilitaba además de lo señalado, dar valor a artistas locales, nacidos en Valencia como Carmen Calvo y Chema López. Señalamos que uno de los grandes prejuicios del arte en personas no especialistas es el de la creencia de que los artistas reconocidos ya murieron, que no suelen ser españoles y menos valencianos.

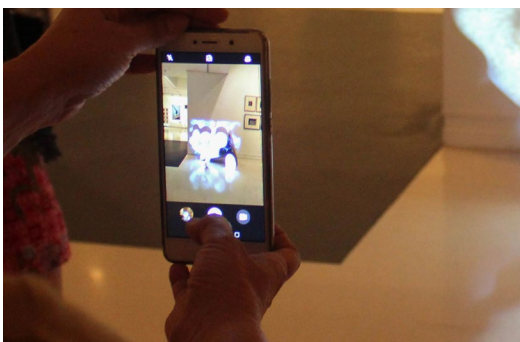
Finalmente, apuntamos que para la mediación de cada una de las obras más que un guion se elaboraron unos posibles puntos y líneas para provocar discurso, para *poner sobre la mesa* posibles asuntos que la obra, el diálogo y su gestión podrían disparar.



**MAESTRAS  
EN EL MUSEO  
MEDIACIÓN "ROSTROS"**

# ROSTROS DESCOMPUESTOS

BANCO DE IGLESIA. OURSLER

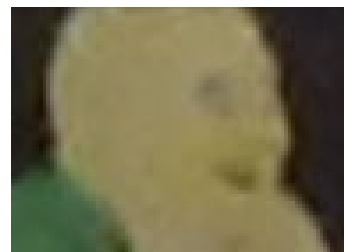




# ROSTROS TAPADOS I

## UNA FÁBULA DEL PODER, BALDESSARI

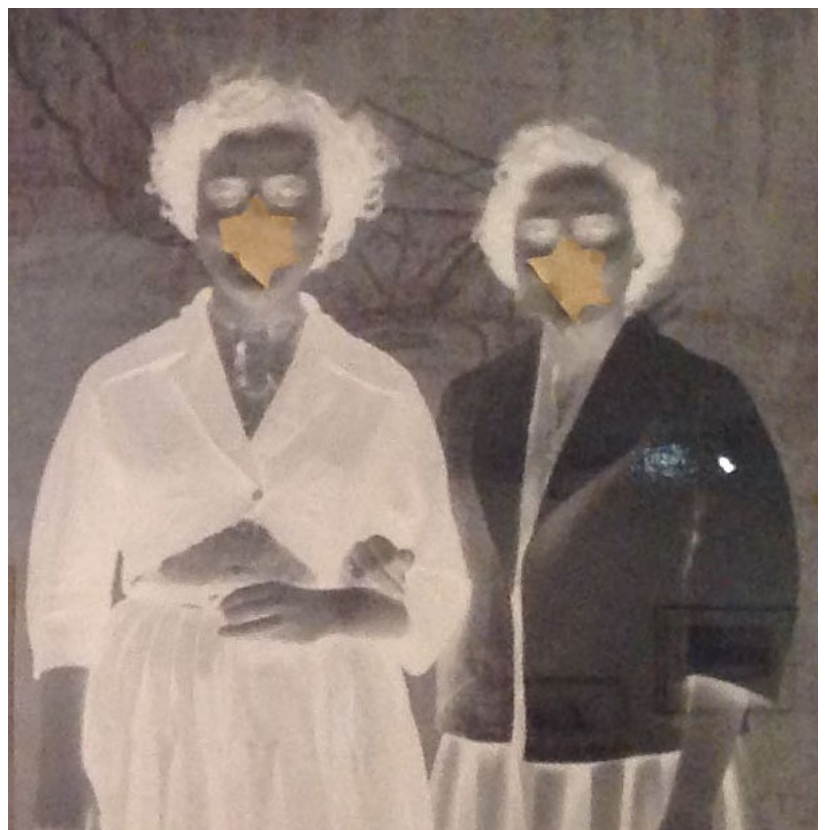




Continuará...

# ROSTROS TAPADOS II

HAS HECHO DE MÍ TODO LO QUE QUERÍAS, CARMEN CALVO



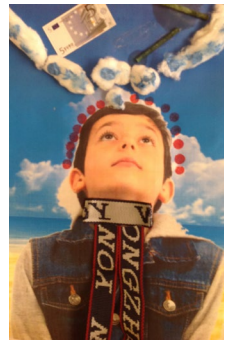
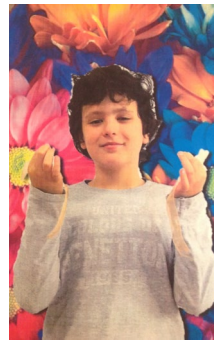


**(València, Espanya, 1950)**  
*Has hecho de mí todo lo que querías, 2005*  
*Has fet de mi tot el que volies, 2005*  
**Tècnica mixta, fotografia i collage sobre tela**  
*Has hecho de mí todo lo que querías, 2005*  
**Técnica mixta, fotografía y collage sobre tela**  
*You Have Made Me Everything You Wanted*  
**Mixed media, photograph and collage on canvas**



*Diu molt, eh?*







# **ROSTROS DESFIGURADOS**

**LOS AÑOS DE PLOMO, CHEMA LÓPEZ**

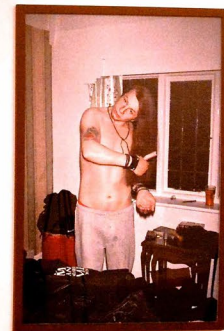
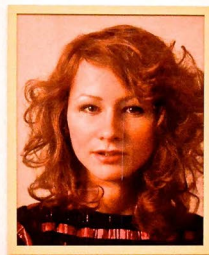
**ROSTROS, JOANA HADJITTHOMAS Y KHALIL JOREIGE**



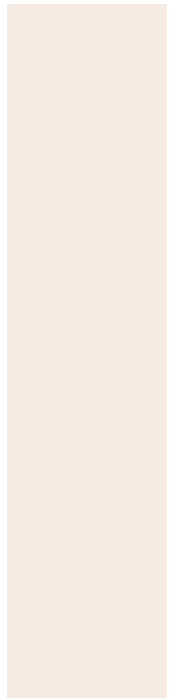
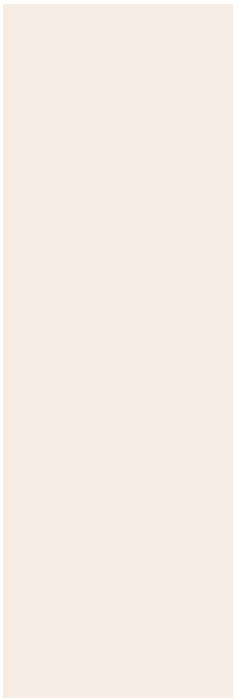
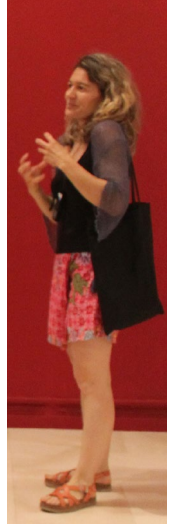


# ROSTROS CON ROSTROS

FAMILY ALBUM. SELF PORTRAIT AS MY MOTHER, GILLIAN WEARING







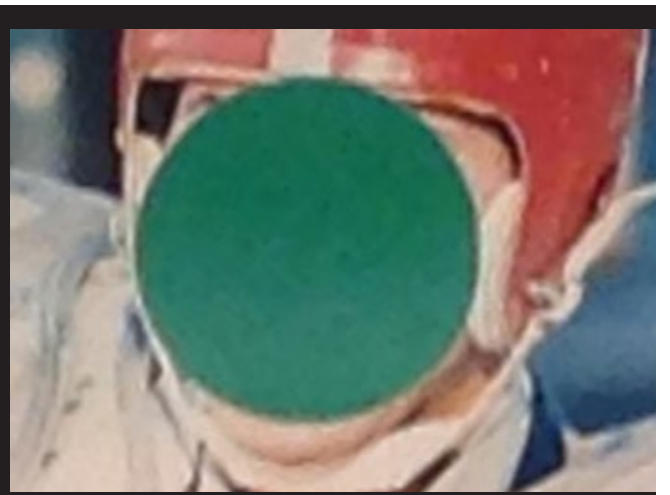
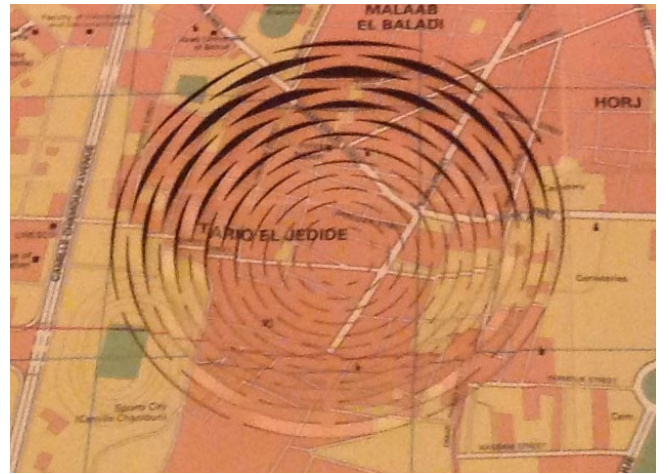
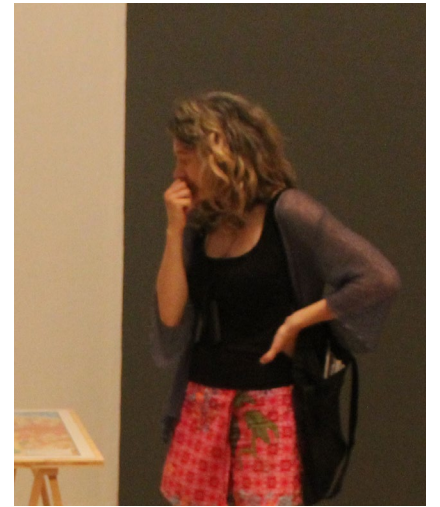
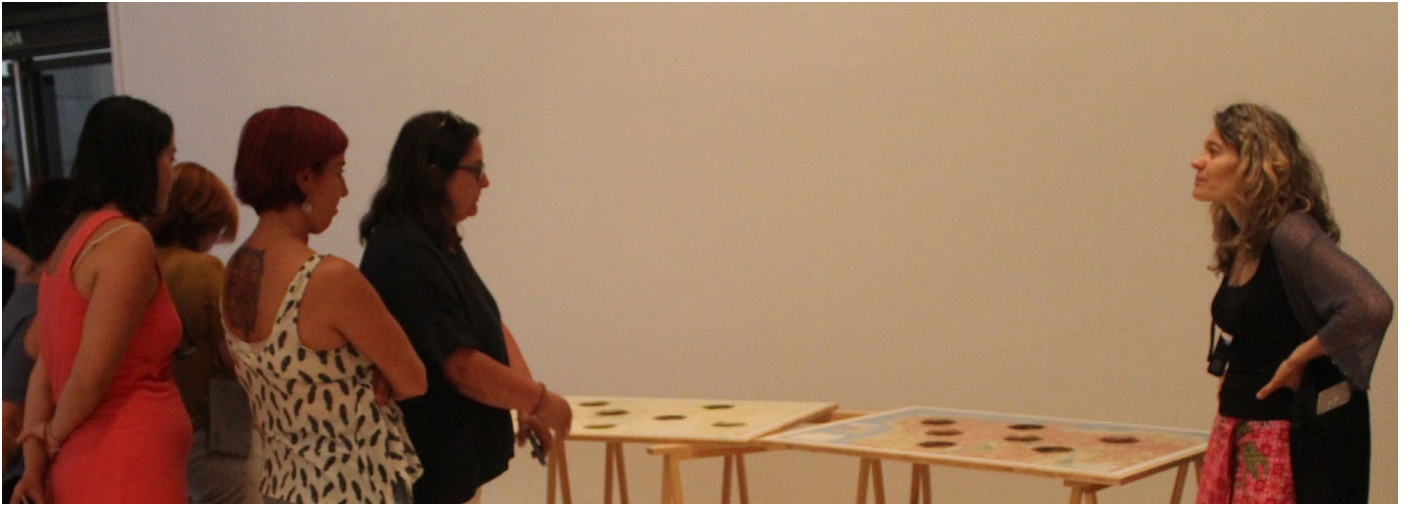


# ROSTROS SIN ROSTROS

5 CAMITAS, GUILLERMO KUITCA

3-D CITIES, MONA HATOUM

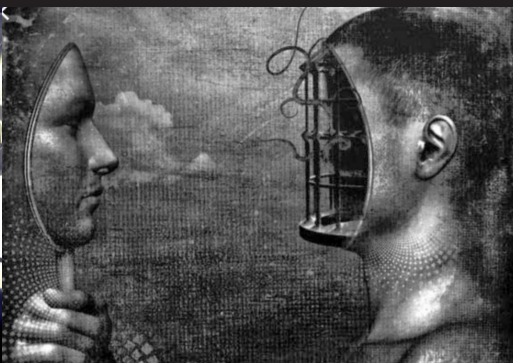
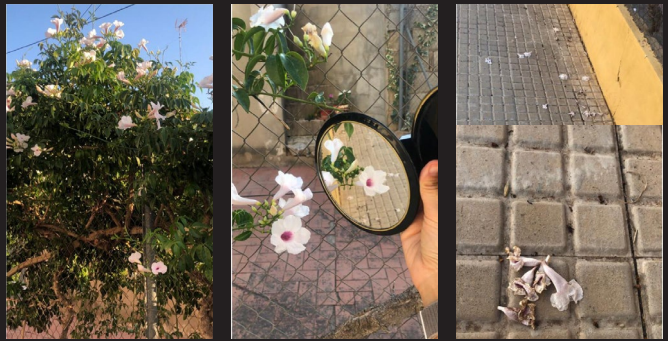
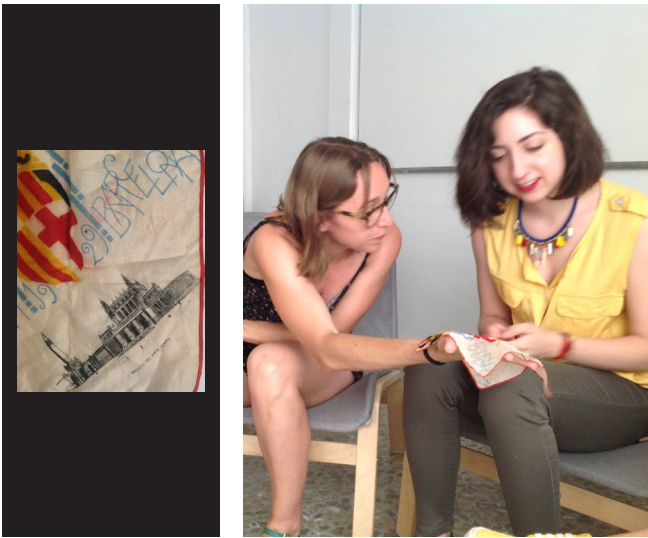






## LO QUE DICEN LAS MAESTRAS...



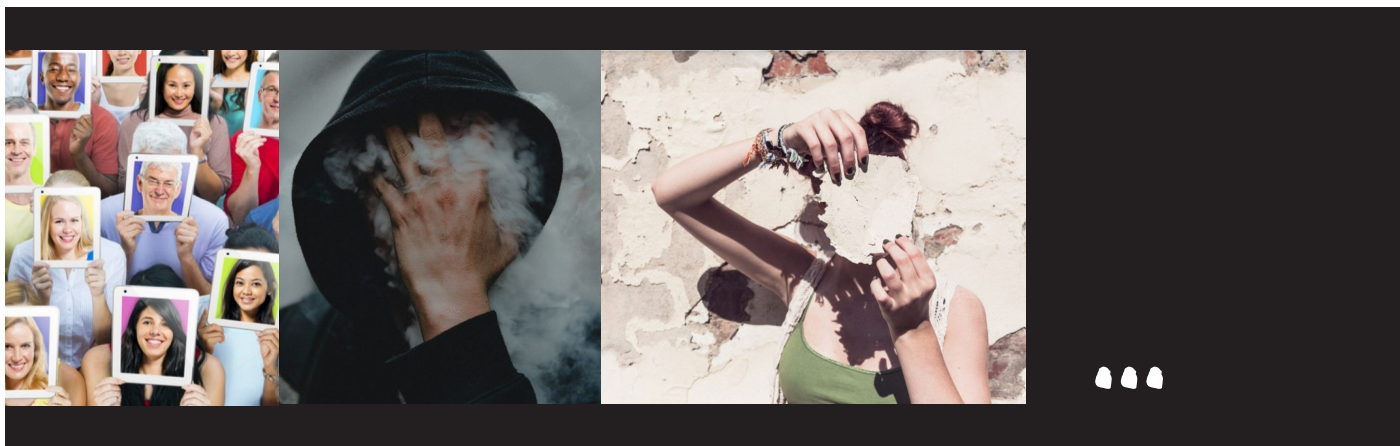
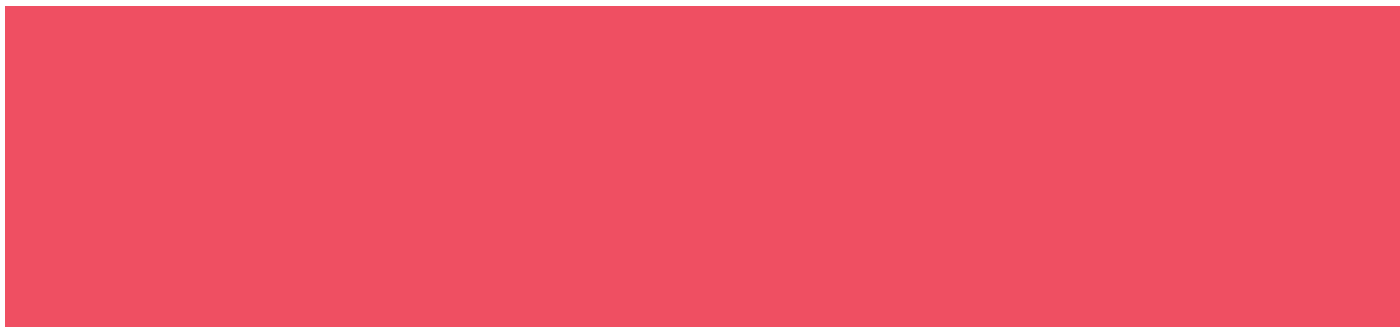




Tot el que es pot dir desde un retrat...



Ho veig clar,  
curs vinent serà  
un projecte  
desde l'art...  
  
Encantada,  
ho veig



## 8.6. Resultados I

A continuación, se enumeran los resultados obtenidos de las prácticas de mediación con las maestras en activo. Estos se dividen en dos:

- 1- La experiencia del arte previa a la mediación
- 2- La experiencia de las obras de arte de la mediación.

La primera se realiza a partir del estudio y análisis de los cuestionarios realizados antes de la mediación. Los segundos a partir de los datos recogidos en las dos sesiones que duró la práctica de mediación expandida. Así, los primeros sirven para comparar con los segundos y ver si ha acontecido algún tipo de cambio. Recordamos aquí que nuestros intereses han sido los de tratar de encontrar, agrupar e interpretar:

- 1- Signos de experiencia estética vivida en los y las participantes del proyecto de mediación.
- 2- Signos de experiencia estética desde el aspecto de la visualidad en los y las participantes del proyecto de mediación.
- 3- Signos de conexiones entre las obras de arte, la educación en general y el currículo escolar oficial en particular.

Para atender a cada uno de ellos nos hemos fijado en:

- 1- Los posibles aprendizajes, crecimientos y experiencias de agrado (signo de experiencia estética pragmatista) que se hayan podido dar a partir de la relación entre obra de arte y participantes.
- 2- Los posibles aprendizajes, crecimientos y experiencias de agrado (signo de experiencia estética pragmatista) que se hayan dado más específicamente desde la dimensión estética visual de los participantes.
- 3- Los desarrollos que han tenido lugar a través de conectar aspectos de las obras de arte con el abordamiento del currículo oficial escolar.

Cada señal o rasgo, fuerte o débil, identificado en el desarrollo del proyecto de mediación ha sido representado e indicado en los relatos escritos que se encuentran en ANEXO 8 con unas siglas y un color de letra específico para cada ítem.

Además de estos tres ítems hemos identificado en la narración escrita, dada su importancia para la definición y los efectos de la práctica de mediación, aquellos datos que remitían a las relaciones interinstitucionales (Escuela-Centro arte-Universidad) que se establecían. Además, hemos señalado también aspectos que se han ido revelando de la propia didáctica que subyace



a las prácticas de mediación por cuanto pueden ayudar a mejorar la acción de la agente mediadora. Cada uno de estos temas cuenta con sus siglas-letras de color identificativas. De este último tema no hemos realizado informe de resultados. En este caso hemos optado por tomar estos datos para futuros estudios de investigación de análisis y resultados (*praxis* de la mediación), ya que los resultados que buscamos a partir de las categorías previstas ya permiten esclarecer las hipótesis.

A continuación, se enumeran los resultados por cada uno los ítems principales. Sus argumentos se encuentran desarrollados en ANEXO 8. / 8.6. Resultados I [Arg.].

### **8.6.1. Experiencias previas**

De las maestras participantes en las sesiones de mediación contamos con la información que arrojan los cuestionarios realizados antes de la visita a la exposición. Tal como se explica en el aparato metodológico de la investigación, estos cuestionarios nos sirven para conocer sus experiencias previas con obras y otras formas de arte para posteriormente, ver los posibles cambios y/o complementariedades que se observen entre estos resultados de los cuestionarios y los que se produzcan a lo largo del proceso de mediación reflejado en los relatos. Para la recogida de datos de los cuestionarios observamos aquellos que datos que arrojan luz sobre:

- 1- La experiencia estética que tienen.
- 2- La experiencia estética desde la visualidad de la que parten —para lo que las preguntas acerca de la conexión que encuentran del arte con la cultura visual nos pueden ser valiosas.
- 3- Lo que dicen implícita o explícitamente, sobre el para qué les puede servir el arte contemporáneo a su campo de trabajo, el de la educación.

Se ha de señalar que los análisis de los cuestionarios se realizaron después de las sesiones de mediación, siendo que el diseño de las mediaciones no fue afectado por las respuestas de estos cuestionarios que en ese momento no se conocían. Esto es interesante señalarlo para ver cómo ha podido cambiar o no la experiencia estética de nuestras participantes sin una intervención forzosa hacía ninguna dirección durante la puesta en práctica de la metodología de mediación. Pasamos a explicar la interpretación y su justificación del análisis de los cuestionarios desde los tres ejes señalados.

#### **Sobre experiencia estética**

A partir de las respuestas a las preguntas del cuestionario acerca de: lo que las maestras creen que el arte contemporáneo aporta; la razón de su posible atractivo y su posible rechazo; los y las artistas que conocen; si el arte provoca más preguntas que respuestas o “verdades fijas” y la

relación del arte con la vida y la sociedad, se ha tratado de extraer ideas generales. Estas giran alrededor de la idea de lo enriquecedor del arte; de lo afectivo e intelectual, entretenido, crítico y generador de nuevas perspectivas y visiones sobre la realidad y la vida. (1)

También la experiencia del arte es comentada por ellas como experiencia de libertad, curiosidad, sensación de actualidad y de “estar vivo”, de creatividad y belleza. (2)

Cabe señalar que una de las maestras parece ser más consciente de la experiencia estética que tiene, aunque no la nombre como tal, y adjetiva la concentración que el arte contemporáneo requiere como gratificante, y a la relación con la obra de arte como “cúmulo de vivencias del artista” (3)

Esta experiencia estética parece que es proporcionada por artistas de muy diversos estilos, disciplinas, épocas, grados de calidad y reconocimiento de su obra, tanto de origen internacionales, nacionales como locales que se enuncian seguidos sin que exista ningún tipo de discriminación por niveles de importancia. (4)

Los cuestionarios reflejan que no se ha tenido experiencia por tres de las ocho maestras participantes de un arte que provoca más preguntas que respuestas y “verdades fijas”. Cinco responden con una afirmación, dos de ellas no se posicionan ni afirmativa ni negativamente, y una responde negativamente.

En cuanto a la relación del arte con la vida y la sociedad y a través de la pregunta sobre si crees que el arte contemporáneo propone temas y enfoques que afectan a planteamientos de temas de la vida propia y/o de la sociedad, las respuestas vienen a partir de muy diferentes enfoques. (5)

Al respecto de los datos que puede alumbrarnos sobre cómo es la experiencia estética de las participantes, cuando se les pregunta en torno algún tipo de rechazo que puedan sentir hacia el arte contemporáneo, interpretamos que este puede consistir en primer lugar, en una complejidad de comprensión, bien sea por “abstracción” (refiriéndose tanto a las formas visuales abstractas, como a lo complejo, es decir, al pensamiento abstracto en sí mismo) o bien y paradójicamente, por su supuesta “simplicidad” cuando no se le llega comprender; y en segundo lugar, en la fealdad y la estética de las formas de este tipo de arte.

Nos sorprende que la mitad de las participantes expresan de distintas maneras no sentir rechazo alguno, por el arte contemporáneo. De este grupo solo una de ellas dice no sentir rechazo, al menos, “de momento”. La otra mitad señalan dos aspectos:

- 1) Lo abstracto del arte como “Abstracto. líneas”, “rechazo hacia el arte abstracto debido a su complejidad conceptual o a su sencillez visual” y lo difícil a veces de su interpretación “rareza”, “desconocimiento; no llegar a entenderlo”, “obres de difícil interpretación”.
- 2) La estética entendida como belleza: “Únicamente diré que hay veces en las que el arte contemporáneo no acata unas mínimas condiciones de sutileza estética que, por lo que a mí respecta, resultan imprescindibles para sentir admiración por una obra”.

Resulta muy interesante comprobar como existe una necesidad de que el arte cause admiración y como su no consecución causa rechazo. Nos encontramos con el rechazo a la fealdad y a la *insipidez* del arte contemporáneo, con esa búsqueda de la estética del arte que efectivamente causa el rechazo que en primera instancia pretende conseguir como crítica al mundo estético. Podemos decir que el grupo, o al menos esta participante, no tiene experiencia estética a partir de lo feo o estético.

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8. / 8.6.1. [Arg.] /Sobre experiencia estética [Arg.]

### **Sobre experiencia estética desde la visualidad**

El hecho de la visualidad no es un asunto conocido por todos/as personas que no pertenecen al mundo del arte. Así mismo, el término *estética* fuera también del contexto de las artes remite en primera instancia a aquellos lugares de los que hoy por hoy están llenas la mayoría de las calles de nuestras localidades y a los que acuden buena parte de las personas de nuestra sociedad (entre estas las alumnas de grado y muchas de las maestras de escuela) para arreglarse las uñas, el pelo, el cuerpo en general. Como hecho, la estética, no se trabaja en educación artística, por lo que se trata de un término, que no se pueda nombrar sin dar explicaciones y sin acotar su significado.

Que no lo nombremos y no seamos conscientes de ello, no quita, por supuesto, con que se tenga o no experiencia de lo estético y de la visualidad, de modo que para poder sonsacar a las maestras algunos rasgos de experiencias sobre estas, se realizaron las siguientes preguntas con esta aclaración previa. Se trata de un acercamiento parcial sobre lo la visualidad desde el punto de vista de la estética desde el significado de lo atractivo, de *la estética del mundo*:

*Desde el punto de vista visual vivimos en un mundo muy diferente al de nuestros padres y abuelo/as. Nuestras tiendas están llenas de bonitos, atractivos y elegantes productos. Los centros comerciales en sí mismos son visualmente espectaculares. Una gran cantidad de fotografías, videos y series de todo tipo pueblan nuestra visualidad desde*

*las pantallas PC, Ipads, móviles, etc. ¿Crees que el arte tiene algo que decir sobre esto?  
Explica brevemente por qué*

Las contestaciones a las preguntas fueron variadas teniendo que ver unas, con el papel del arte como denuncia de la cantidad de estímulos visuales; otras, con el arte que también existe fuera de los centros de arte; y alguna otra con la idea de que el arte alerta a la juventud de las posibles adicciones de la sociedad. Es importante señalar que tres participantes no respondieron a la pregunta. (1)

Las respuestas sobre la cuestión de los posibles rechazos al arte contemporáneo que hemos anotada antes sirven también aquí, al tema de la estética y la visualidad. Si se rechaza algo del arte contemporáneo entre las participantes son dos aspectos: el arte de género abstracto y el que “no acata unas mínimas condiciones de sutileza estética” que hemos interpretado aquí como el aestético. De nuevo:

- 1) Lo abstracto del arte como “Abstracto. líneas”, “rechazo hacía el arte abstracto debido a su complejidad conceptual o a su sencillez visual” y lo difícil a veces de su interpretación “rareza”, “desconocimiento; no llegar a entenderlo”, “obres de difícil interpretación”.
- 2) La estética entendida como belleza: “Únicamente diré que hay veces en las que el arte contemporáneo no acata unas mínimas condiciones de sutileza estética que, por lo que a mí respecta, resultan imprescindibles para sentir admiración por una obra”.

Otro tipo de preguntas del cuestionario que no iban en principio, directamente orientadas hacia la contestación sobre el tema de la estética y la visualidad, dan cuenta de esta cuando una participante señala como aportación del arte contemporáneo el hecho de que este esté conectado con el mundo a través de “los lenguajes visuales”. Además de eso, en la pregunta por la atracción del arte contemporáneo una participante contesta que lo es por “los colores y las formas”. (2)

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8./ 8.6.1. [Arg.] / Sobre experiencia estética desde la visualidad [Arg.]

### **Sobre conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículo**

Lo que el arte contemporáneo aporta a los niñas y niñas según las maestras tiene que ver con lo que les aporta a ellas, ya que de nuevo repiten que el arte aporta curiosidad, creatividad, crítica y nuevos puntos de vista sobre los temas. Además, señalan el valor del arte por su dimensión

comunicativa y su relación con las emociones así como área de conocimiento en sí misma como “amor por el arte”. Finalmente, se señala el arte de los centros de arte como valor por dar credibilidad a lo que se estudia en los libros de arte de los colegios.

En cuanto a la pregunta sobre si se cree que puede existir una conexión entre los temas y los planteamientos del arte y el curriculum de educación, dos maestras parecen dejar implícita la idea de que sí existe conexión pero que no es evidente, por la que hay que desarrollar y poner en juego algún tipo de destreza pedagógica para lograrla, otras dos maestras explican que ocurre tal conexión en los temas curriculares del decreto oficial con “los distintos lenguajes”, “la psicomotricidad fina” y “las emociones” y las otras dos se muestran reticentes a la existencia de conexión

A continuación, unimos la interpretación de las respuestas de estos cuestionarios según los tres ejes descritos con los resultados que se reflejan en el relato de la práctica de mediación *Rostros*. En la narrativa los datos relacionados con la experiencia estética en general se han escrito con letras de color amarillo, los de la experiencia estética desde la visualidad y el cómo está hecha la obra con letras en color verde y lo referente a la conexión de la mediación de las obras con lo educativo se relata en azul. Además, también anunciaremos nuevos ejes que surgen ejes-categorías interesantes a atender.

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8. / 8.6.1. [Arg.] / Conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículo [Arg.]

### **8.6.2. Experiencia estética**

De la experiencia estética que hayan podido tener las participantes maestras en las sesiones de mediación podemos decir que:

- No es evidente, y por tanto no se puede dar por supuesto, que las participantes de una mediación partan de la experiencia previa de que con las obras de arte se puede establecer una relación *personal* en la que la obra tiene, quizá, *algo que decir* para su vida concreta, ya no solo para cuestiones actuales y sobre temas de la vida en general para todos. (1)
- Un acercamiento a la obra desde una relación menos distante a la experiencia de la que se parte, se asimila de forma bastante rápida. (2)

- El tiempo de experiencia estética de una obra se dilata más allá de la relación *in situ* con esta. Así se vio en los casos de la obra de Oursler con Teresa, S. con la obra de Baldessari y María Gracia, con la de Kuitca. (3)
- La idea previa que tenían de la experiencia con las obras de arte que les hacía pensar en esta como enriquecedora, afectiva e intelectual, entretenida, crítica y generadora de nuevas perspectivas y visiones, fue asentada, alimentada y amplificada. (4)
- Fue afirmada la experiencia de libertad, curiosidad, sensación de actualidad y de “estar vivo” y de creatividad. (5)
- El ritmo hacia un posible acontecimiento de la experiencia estética es individual y contingente a la realidad de cada persona, incluso cuando se parte de una misma obra y acción de mediación. La toma de conciencia de esa curiosidad, esa atracción a la que nos hemos referido arriba, pero sobre todo, a ese aporte de la relación con la obra, no se da en cada persona al mismo tiempo. (6)
- En cada una de las mediaciones de cada obra ocurre un momento *álgido* por intenso, de máxima atención y significación común entre las participantes y entre la mediadora con ellas. Esta idea no es contradictoria con la anterior. (7)
- Para un grupo de maestras la experiencia estética vivida no fue suficiente para que funcionara de palanca a la voluntad de extrapolarla a los niños y niñas de sus grupos de infantil. Para el otro grupo de maestras la experiencia fue más que suficiente como para realizar una mediación expandida del centro de arte al aula del grupo de primaria a su cargo. (8)

Contrastando lo vivido en las sesiones con las interpretaciones realizadas del cuestionario, a parte de lo ya mencionado, podemos añadir, en lo que se refiere a la experiencia estética, que:

- Las participantes vieron incrementados los temas que conocían que el arte aborda. Además de los planteamientos y cuestiones del arte que relataron en los cuestionarios (temas propios del arte mismo, inmigración, conexiones entre realidades actuales y aparentemente distantes como guerras en oriente y machismos en occidente, etc. ) surgió la idea de que se había profundizado en otros temas que el arte actual plantea: el de la identidad y las construcciones de la personalidad desde muy distintas dimensiones y variantes, entre otras cuestiones: cuerpo y transformaciones, estereotipos, despersonalización, represión, paso del tiempo (vejez y memoria y belleza y vejez, entre otros. (9)

- Las maestras vieron ampliado su repertorio de artistas contemporáneos conocidos, no solo porque fueron trabajados en la mediación, algo que viene predeterminado por la propia práctica, sino también porque los referentes de esta fueron solicitados a la mediadora de forma explícita por dos de las maestras participantes, y con otras tres maestras íbamos a seguir profundizando en ellos a lo largo del curso siguiente a partir del proyecto para los grupos de primaria en la que manejaríamos los referentes artísticos. (10)
- Se dieron datos suficientes como para pensar que, si bien de partida no todas las participantes tenían experiencia de que el arte contemporáneo provoca más preguntas que respuestas o “verdades fijas”, tras la mediación sí que la tenían o, como poco, debían dudar de que así no fuera. (11)
- En muchas de las mediaciones de las obras se quedaban abiertas muchas líneas de pensamiento, a libre interpretación de cada cual. (12)

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8 / 8.6.2. Experiencia estética [Arg.]

### 8.6.3. Experiencia estética desde la visualidad

En cuanto a la experiencia estética en base a visualidad, en base a *cómo está hecha visualmente la obra* y que aquí hemos llamado también *sentipensante* podemos señalar lo siguiente:

- Las maestras participantes fueron adoptado un método concreto de acercamiento a la obra que iba por el camino de percibir como está hecha esta, qué sienten y piensan, y cómo lo primero hace posible que sientan y piensen lo que sienten y piensan y *para qué*. (1)
- Si en los cuestionarios se nombraron la simplicidad de formas y su complejidad para su comprensión como obra, (“rechazo hacía el arte abstracto debido a su complejidad conceptual o a su sencillez visual”) y la fealdad y la insipidez de muchas de las obras de arte actual como motivos por los que el arte contemporáneo se rechaza o banaliza (“no acata unas mínimas condiciones de sutileza estética”), esta barrera pudo ser superada o, cuanto menos, erosionada, por el grupo de las maestras. (2)
- El aspecto de la visualidad fue tratado también, de forma indirecta, como tema. (3)
- Atención e introducción al cuestionamiento de la estética escolar. (4)

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8 / 8.6.3. Experiencia estética desde la visualidad [Arg.]

#### **8.6.4. Conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículo**

A partir de estas sesiones de mediación surgieron las siguientes posibilidades para implementar proyectos docentes:

El grupo de maestras del Centro La Masía mostró su interés por implementar un proyecto artístico educativo durante parte del curso 2019-20. Este proyecto comenzó a definirse el mismo día de la segunda sesión de mediación en una comida tras acabar dicha sesión.

Del grupo de las maestras de infantil del Centro Xúquer surgió la posibilidad de trabajar en un proyecto de varias sesiones en cada uno de los tres cursos de infantil que partiera de conceptos procesos y disciplinas de las obras vividas. Estaban seguras de que el alumnado de infantil no disfrutaría de una mediación en el centro de arte (pensaban, sobre todo, en el alumnado de tres años), por lo que no apostaban por una mediación en el centro de arte, sino por sesiones directamente en la escuela.

Por su parte, M.C., mostró su interés por que trabajáramos en coordinación online (ella iba a trabajar en Cataluña) en alguna propuesta.

Finalmente, A. D., quien no trabajaba como maestra siendo opositora, quiso participar en el diseño previo de la mediación del proyecto de mediación en la Masía, especialmente en el diseño de la mediación en el centro de arte para alumno/as de primaria y realizando las fotografías de la sesión.

El resultado más evidente de que se dio un incremento cualitativo y cuantitativo (al menos en más de la mitad de las participantes) en la apuesta por una conexión entre el arte contemporáneo y el curriculum fue el del acuerdo de realización de un proyecto artístico educativo para el curso que siguiente que partiría de una mediación como detonante en el centro de arte, extendida luego a sesiones en clase durante un cuatrimestre. Por tanto, aquello que el arte contemporáneo podía aportar a los niños y niñas íbamos a comprobarlo en un caso concreto.

Del Focus Group surgieron dos claves en torno a la conexión entre arte y curriculum: una, esta conexión había de provocarse a nivel pedagógico, principalmente a través de una escucha atenta y proactiva al alumnado, y dos, ampliando el conocimiento y las estrategias de otras formas de materializar el conocimiento sentipensante que no fueran solo *dibujar y colorear, cortar y pegar*. Estos dos factores eran distintos a los aludidos por las maestras en los cuestionarios que tenían



que ver con una conexión curricular más literal y evidente como el amor al arte (el arte como disciplina educativa), los distintos lenguajes, el arte como aspecto manual (*la psicomotricidad fina*) y emocional (*las emociones*). Por otro lado, eran dos factores que iban en la línea de desarrollo y puesta en juego de algún tipo de destreza pedagógica, para lograr esa conexión entre obra de arte y currículum que apuntaba una de las maestras en el cuestionario. Así mismo, las conexiones entre arte contemporáneo y currículo educativo presentadas a propósito de cada una de las obras en la sesión de mediación en el centro de arte y la muestra de los casos de las escuela de Lleida y Olot en Cataluña, junto con el método del desglose de aspectos de las obras de arte de la segunda sesión de mediación, habían sido bien acogidos y apreciados por las maestras.

### 8.6.5. Relaciones interinstitucionales

De los relatos de la práctica de mediación podemos afirmar que este método de mediación busca y está atento a las posibles relaciones de colaboración y cooperación que se pueden establecer. La mediación daba como resultado un proyecto de trabajo colaborativo con las maestras del centro escolar La Masía. La práctica de la mediación se prolongaría y se extendería a los participantes de edades de primaria.

Además, observamos también que de dinámicas de colaboración de tipo cooperativas no tenemos referencias cercanas habituales, generalizadas. Prácticamente, la referencia más generaliza de colaboraciones entre maestras y artista mediadora con la que contamos es la que se establece entre la artista que acude al centro a ofrecer sesiones sobre los contenidos y prácticas de su obra, y las relaciones que se establecen en las residencias de artistas en la escuela.

En tercer lugar, y en relación con el centro de arte, salir del esquema de una colaboración asistencialista, paternalista, que trascendiera de la idea de centro de arte como un espacio más allá del lugar en el que se albergan las obras para que otros acudir a visitarlas, no resultó posible, tal como venían pasando desde hacía años. Por nuestra parte (universidad) tendimos la mano para que así ocurriera, expresamos nuestra apertura a realizar y diseñar un proyecto conjunto. No obstante, la relación se estableció desde esa línea amable pero paternalista y asistencialista desde la que los agentes implicados del centro de arte están encantados de que se hiciera uso de la institución, apoyan la propuesta otorgando algunos privilegios durante en el recorrido de las salas pero que no se llegan a interesar por el diseño de la mediación, por su desarrollo y su proceso posterior. El centro de arte no supo qué contenidos estábamos manejando, ni qué repercusiones tuvieron las obras a través de la mediación en las participantes. Por otra, no hubo espacio físico para la segunda sesión en Focus Group (que hubo de ser fuera del centro y sin la cercanía de las obras) y tampoco interés por saber qué ocurrió allí.

**OBRAS DE ARTE Y  
NIÑ@S DE PRIMARIA  
EN EL MUSEO  
Y LA ESCUELA**

### 8.7.1. Inicios y pre-diseño del proyecto

El proyecto escolar que T. Rosell tituló *Arte Contemporáneo* partiría de una mediación en la exposición *Temps convulsos* del IVAM y del trabajo posterior gestionado por el equipo de trabajo-investigación A. Errando (maestra especialista de inglés), T. Rosell (tutora del curso) y yo como mediadora artista residente. A partir de los intereses del alumnado generaríamos propuestas de mediación artístico educativas durante el primer trimestre del curso. A partir de los estímulos, intereses y conexiones realizadas por el alumnado, y de estos aplicados a propuestas de sesiones de arte, las maestras intentarían diseñar marcos conceptuales, propuestas de trabajo, y actividades para incitar procesos de aprendizajes del resto áreas de conocimiento. Se trataba de intentar generar entre todas, trabajo interdisciplinar durante curso a partir de estímulos artísticos (obras de arte) y las propuestas para la enseñanza del arte.

El curso y el proyecto *Arte contemporáneo* se iniciaría con un proceso de adaptación alumnado-maestra a sus respectivas inercias y a la metodología de la docente ya que alumnado y maestra no se conocían en esa relación. Este periodo tomaría dos meses del primer cuatrimestre. Dentro de este tiempo de adaptación se determinó también, gracias al criterio profesional de la tutora del grupo de primaria, realizar una primera sesión cuyo objetivo fuera el de conocernos los chicos y yo, así como conocer a nivel práctico la forma de trabajar de Teresa y ver cómo funcionábamos juntas [M]. Nos conoceríamos artista residente-alumnado y artista residente-maestra y comenzaríamos a adaptarnos y generar inercias propias para el trabajo conjunto. Para ello habría una primera sesión de contacto de la artista residente con el grupo de 2º de primaria. Además, dentro de este proceso de adaptación las maestras, empoderadas como mediadoras a partir de la práctica de mediación de julio 2019, acudirían a una exposición de arte con el alumnado desde cuyos estímulos comenzarían el trabajo del aula del curso. Finalmente, la exposición *Temps convulsos* sería visitada a principios del mes de noviembre. A partir de entonces la artista residente acudiría todos los lunes al aula hasta mediados de febrero a proponer trabajos desde el arte. La primera sesión tras la visita de la exposición estará dedicada a una puesta en común sobre lo vivido con el alumnado en la que se buscaría conocer las cualidades de la experiencia estética de los chicos, así como los intereses que despertaban las obras en ellos. A partir de aquí las maestras y yo, la mediadora o artista residente, trataríamos de configurar propuestas artístico educativos de trabajo que implicaran la voz del alumnado, es decir, estos intereses y los que se fueran produciendo después.

El 12 de julio de 2019 —una semana después en la primera sesión de la mediación *Rostros* con las maestras y tras la sesión de la puesta en común de la vivencia y la muestra de trabajos y metodologías educativas conocidos, desde el arte en FloridaLab—, Teresa R., las dos exalumnas, María C. y A. D. y yo, ideamos el itinerario de la mediación a realizar con el alumnado de la Masía en la exposición del IVAM. Tras argumentar y tomar acuerdos conjuntos elegimos las siguientes obras y salas para la mediación de la exposición *Temps convulsos* del proyecto *Arte*

*contemporáneo: Banco de iglesia* de Oursler, el espacio-sala de *Cuerpos disidentes*, donde se encontraban las obras de G. Wearing y Cindy Sherman entre otras, y *Has hecho de mí todo lo que querías* de C. Calvo.

Sobre la metodología docente de T. Rosell, maestra del grupo de 2º de primaria del colegio La Masía, sobre su proceso de experiencia estética de alguna obra y su repercusión en el diseño de mediación para los participantes de 2º de primaria, sobre la puesta en contacto con la dirección del centro escolar La Masía (relaciones interinstitucionales para la mediación); y sobre las primeras adversidades, cambios y búsqueda de soluciones del proyecto, ir a ANEXO 8/ 8.7. [escr.]/8.7.1. Inicios [Escr.]

### **8.7.2. Toma de contacto alumnado-maestra y mediadora**

El 19 de septiembre tuvo lugar la sesión de toma de contacto con el grupo de 2º de primaria y con la metodología de T. Rosell y la definición de nuestros roles en ella<sup>192</sup>. Mostramos en las páginas siguientes una pequeña serie de fotografías en forma de fotonovela que relatan el desarrollo de la práctica y algunos procesos de aprendizaje posteriores que inspiraron.

### **8.7.3. Experiencia previa de los participantes**

A principios de octubre y como primer paso antes de la visita al IVAM el grupo con sus maestras acudió a la exposición de Jaume Plensa en los exteriores del Palacio de las artes y las ciencias. En este caso, la tarea por mi parte era la de ofrecer algunas indicaciones para el diseño de la mediación que iba a correr a cargo de las maestras y ponerme al día de cómo había transcurrido su marcha, así como el trabajo posterior en clase. Las indicaciones que ofrecí señalaban una forma de abordar las obras que atendían a su forma de ser contempladas, vistas, desde diferentes ángulos y distancias. Señalaba así una forma de abordar la obra que atendía a su dimensión visual. Sabía que las maestras abordarían otros aspectos (disciplina, género (figurativo), procesos de construcción de las esculturas, técnica empleada y temática).<sup>193</sup>

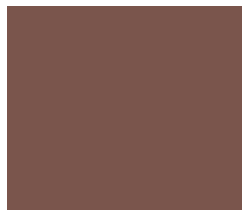
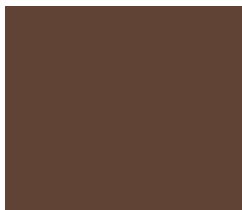
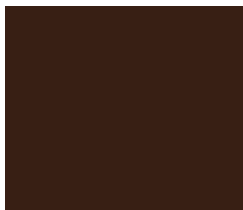
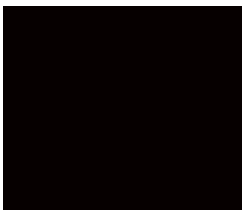
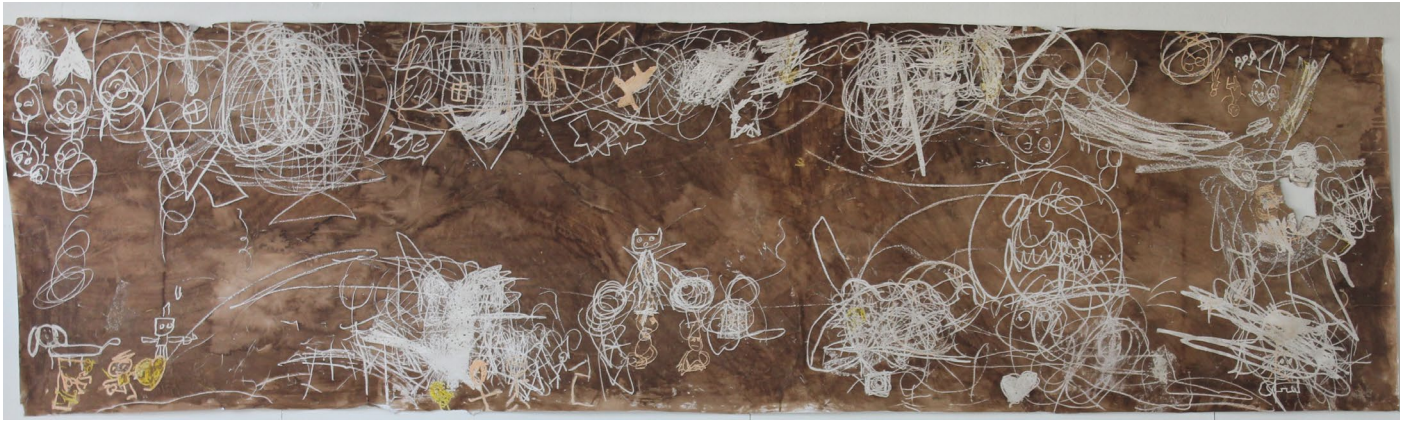
Mostramos a continuación una pequeña serie de fotografías en forma de fotonovela que muestran el mapa conceptual generado por el grupo-clase y contenidos de interés y trabajados a través de diferentes propuestas y actividades.

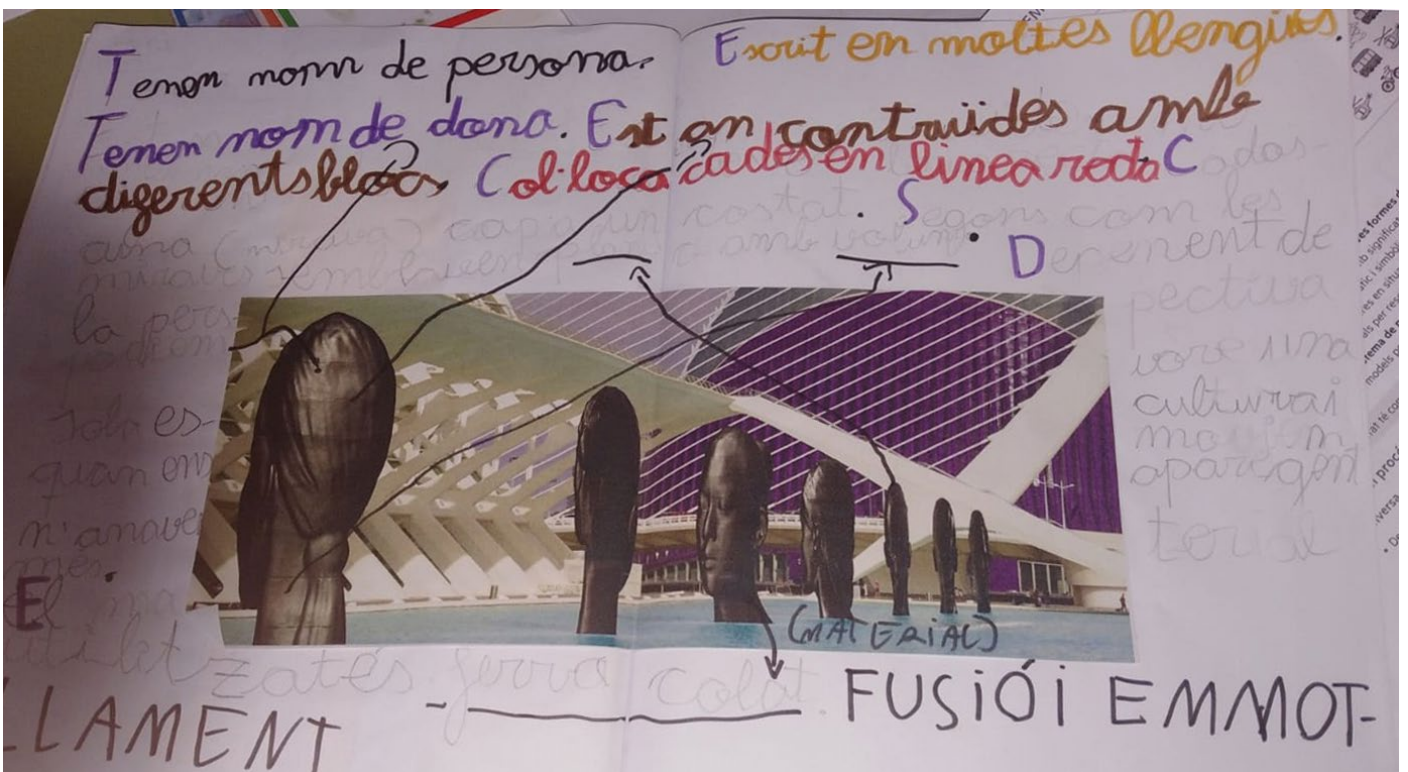
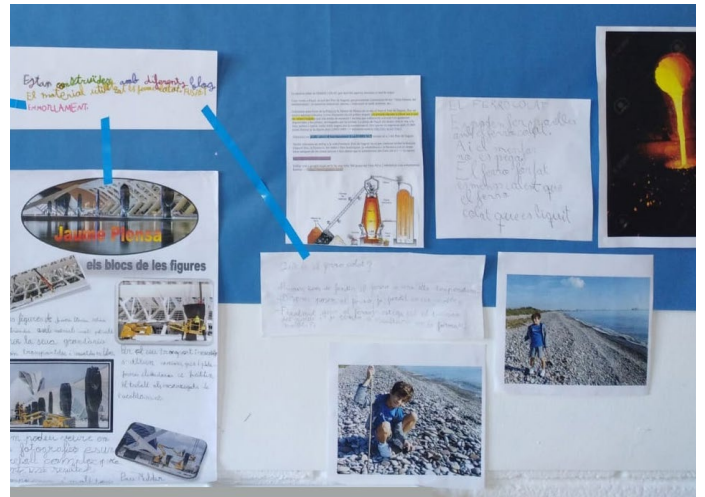
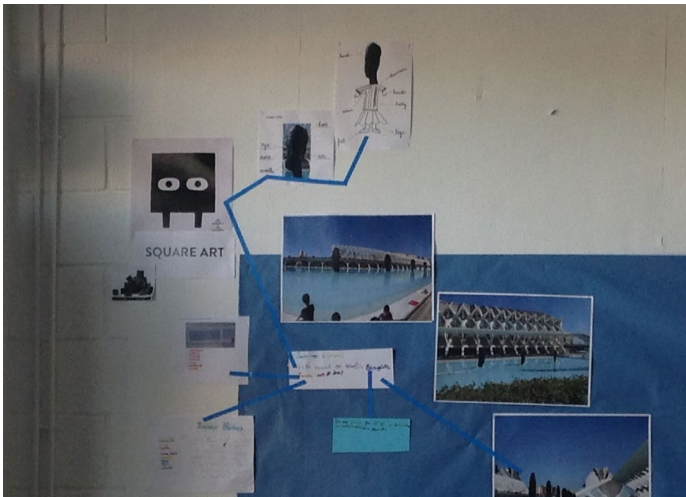
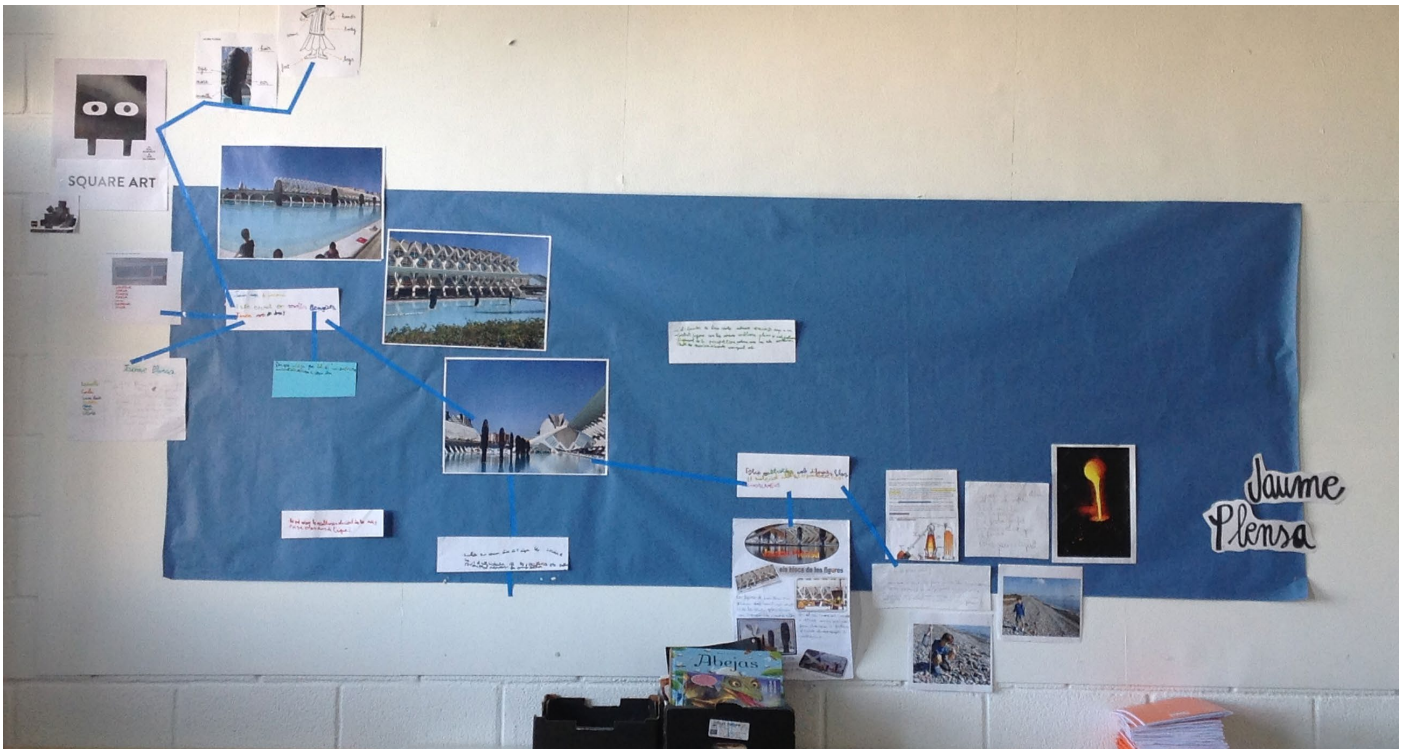
---

<sup>192</sup> Para conocer más sobre el planteamiento, el transcurso y resultados de la práctica de esta sesión ir a ANEXO 8. /8.7. [escr.]/8.7.2. *Toma de contacto alumnado-maestra y mediadora* [Escr.].

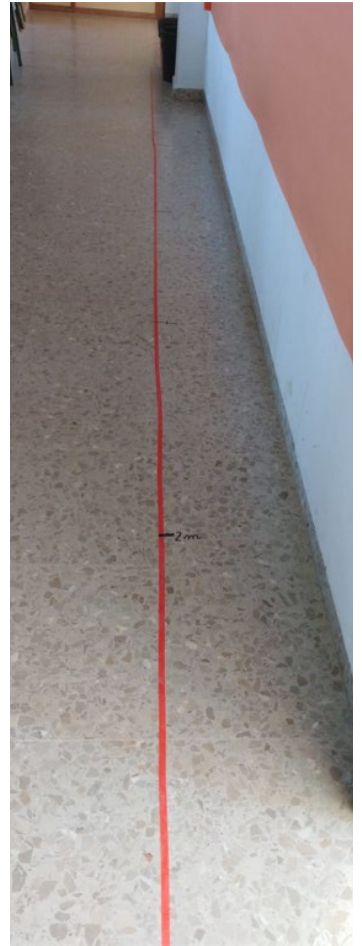
<sup>193</sup> Si se quiere conocer el desarrollo de esta experiencia previa sobre arte contemporáneo que tuvieron los y las participantes de la mediación véase ANEXO 8. / 8.7. [Escr.]/ 8.7.3. *Experiencia previa de los participantes* [Escr.]







- Col. locades en linia recta cobrera ← mirador → cap a un
- Costat. Segons com les mirades semblaven planes o amb volums.
- Depenent de la perspectiva podiem veure una sola escultura i què era molt més interessant apareguent més.



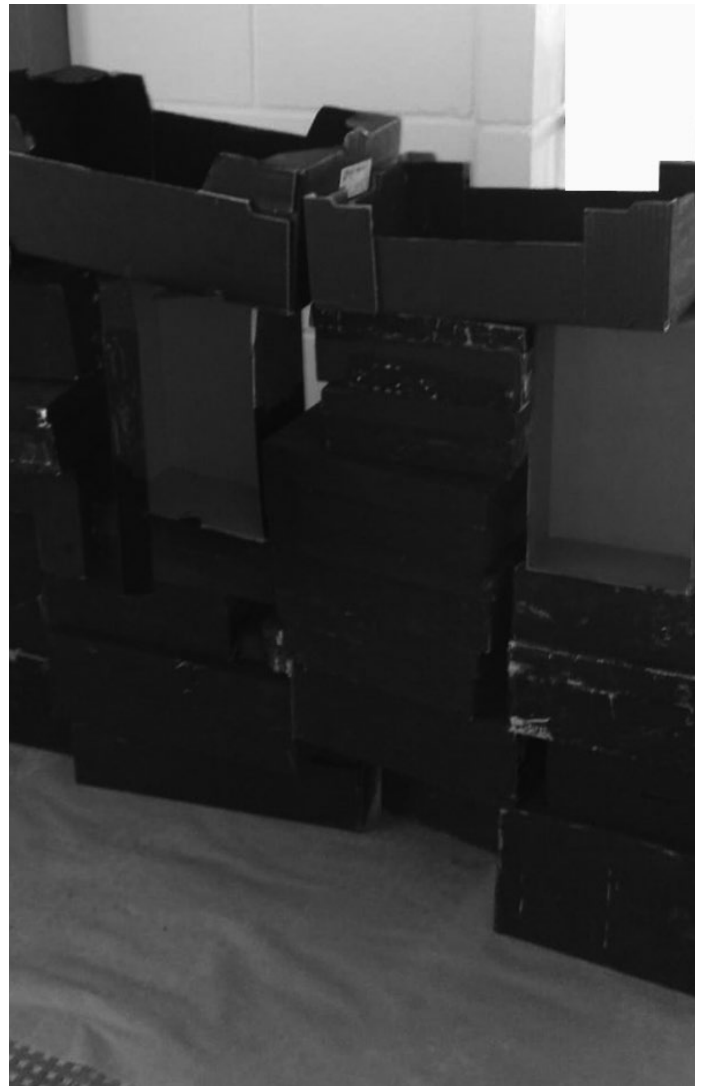
FECHA 9/10/17 PAGINA

ALEX

Getronics  
BUILDING FUTURES

## Jaume Plensa

Es un escultor, te escultures en altres països, una obra d'art molt rara que son molts fils penjant de el sostre en lletres.





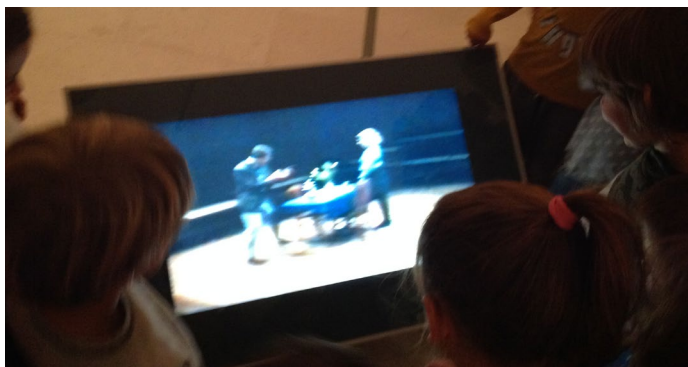
# EN EL MUSEO

MEDIACIÓN TEMPS CONVULSOS

# DIÁLOGOS Y RECORRIDOS LIBRES







VIOLENT INCIDENT, B. NAUMAN



Oh... ji ji...

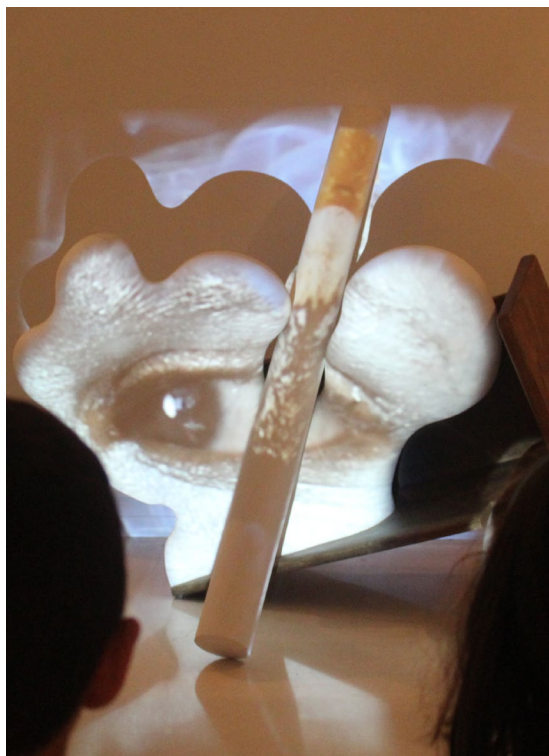


Buah...pero què fan?

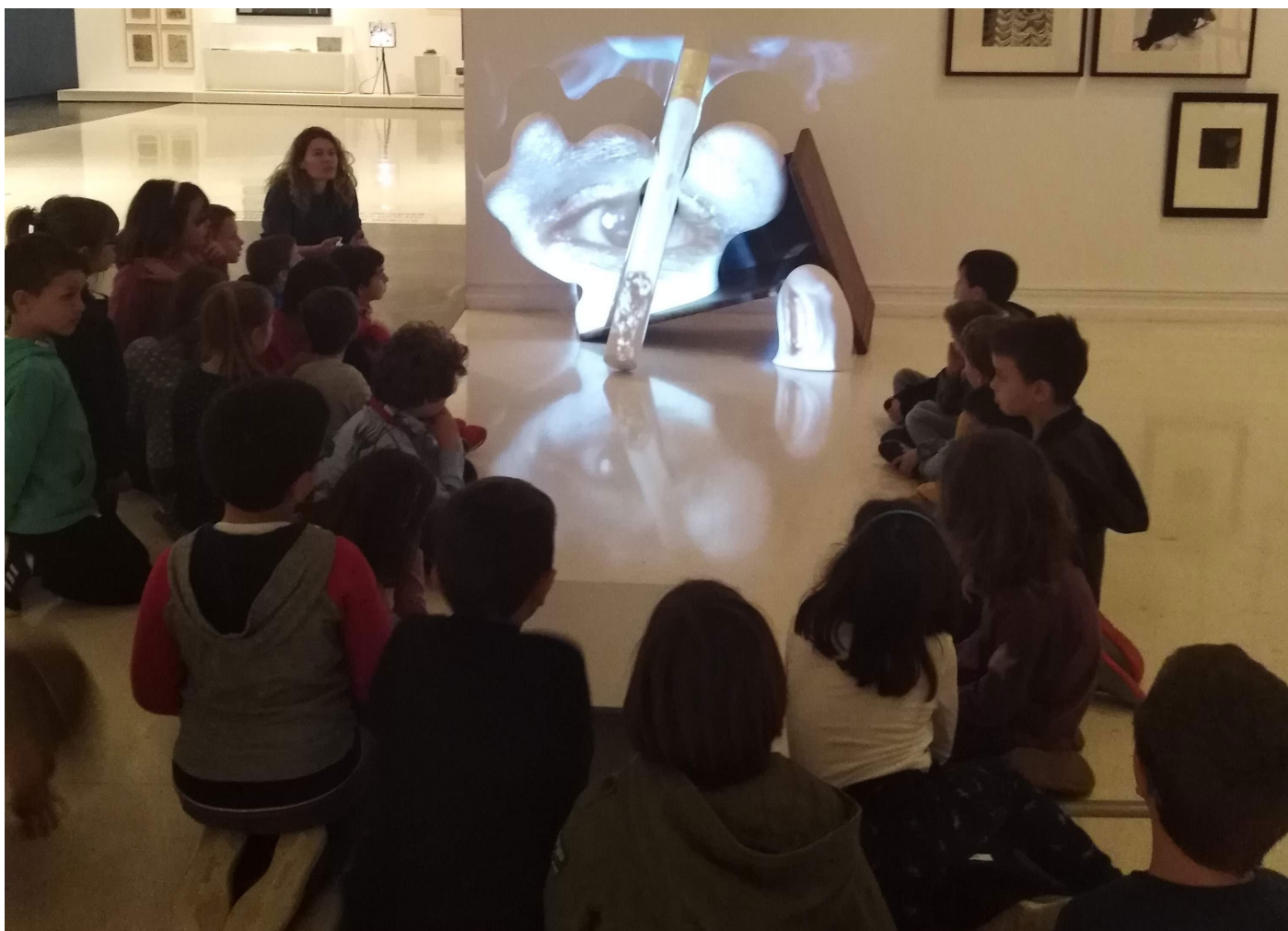
es fan mal de broma...

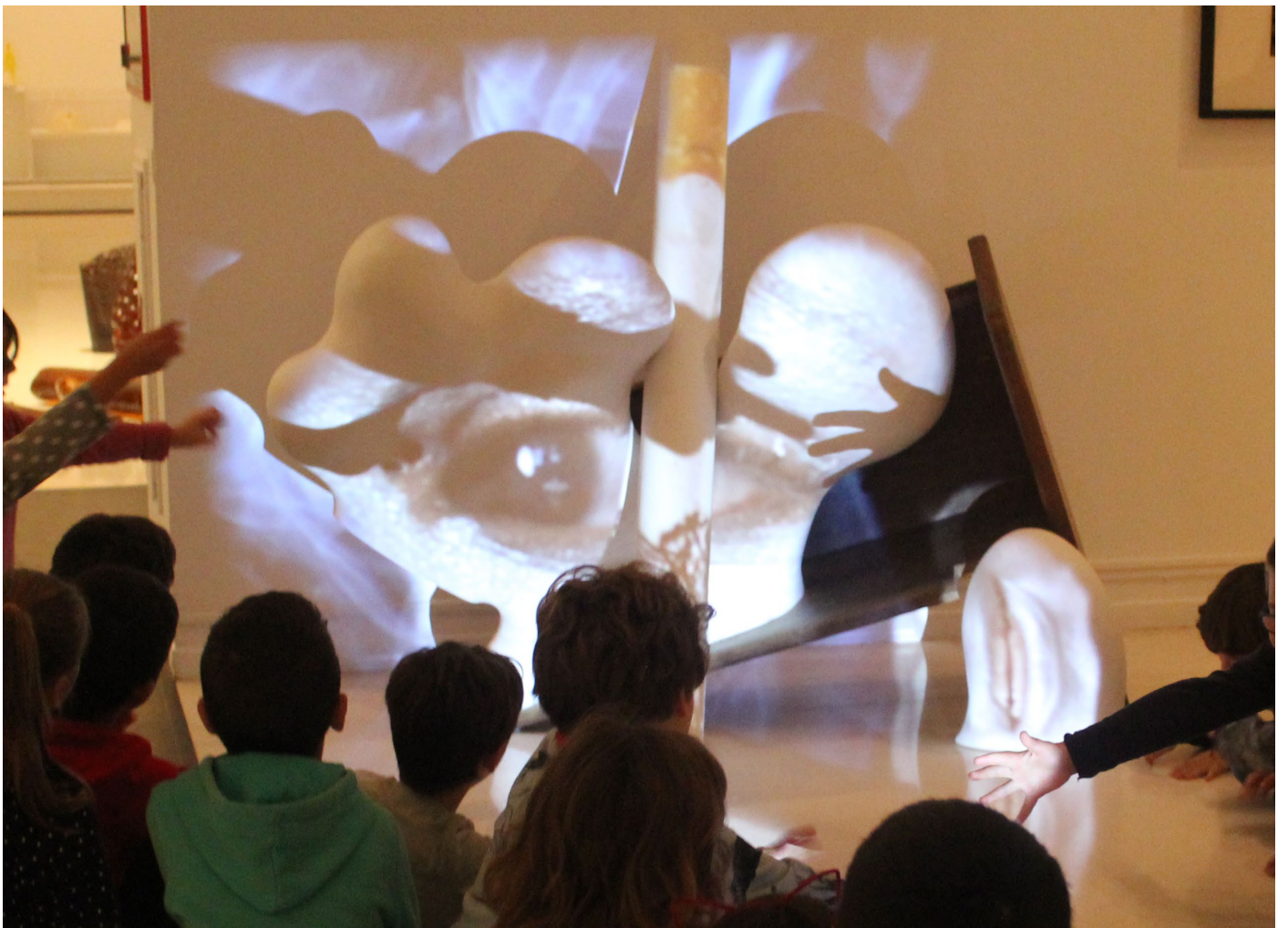


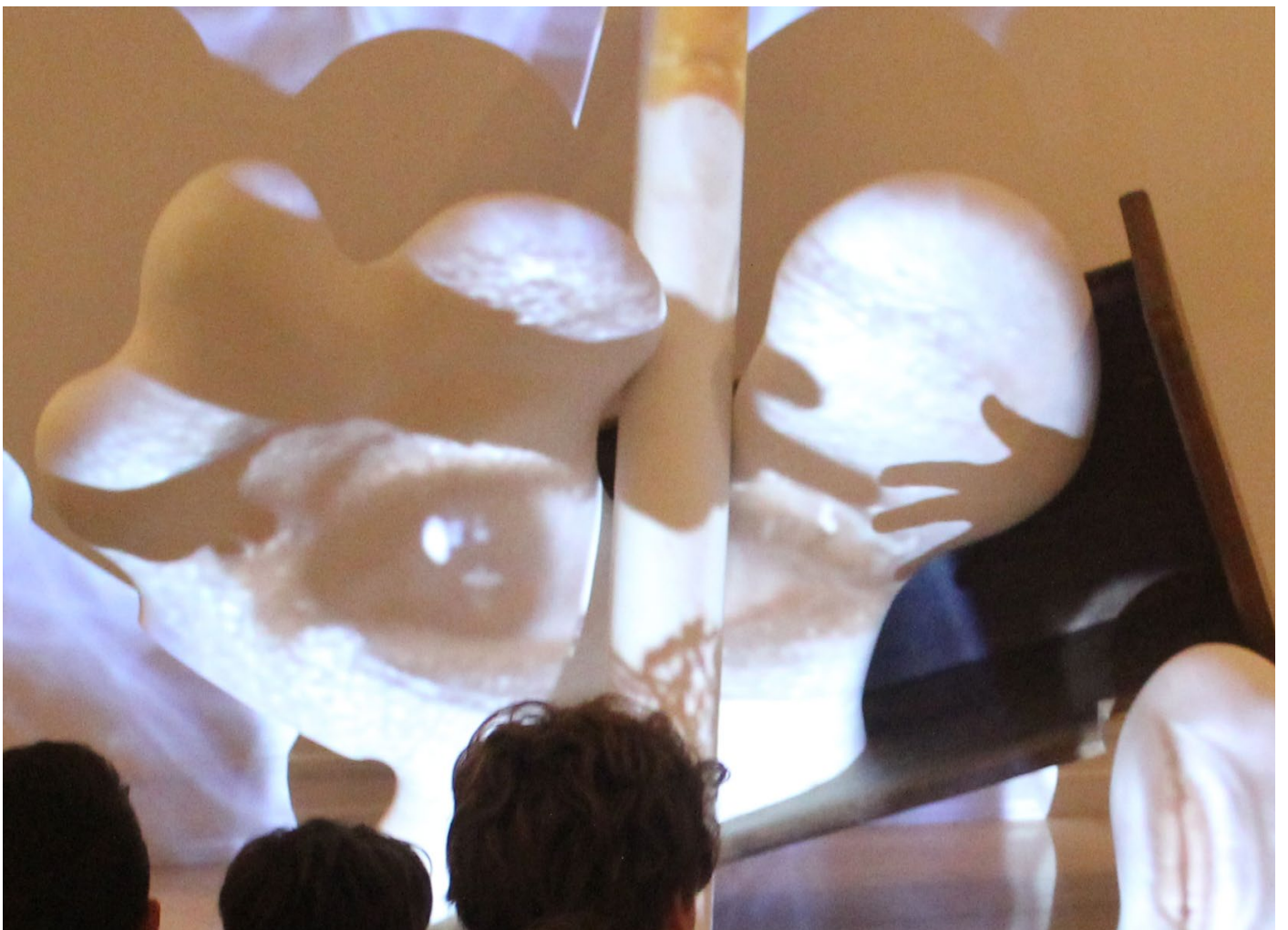
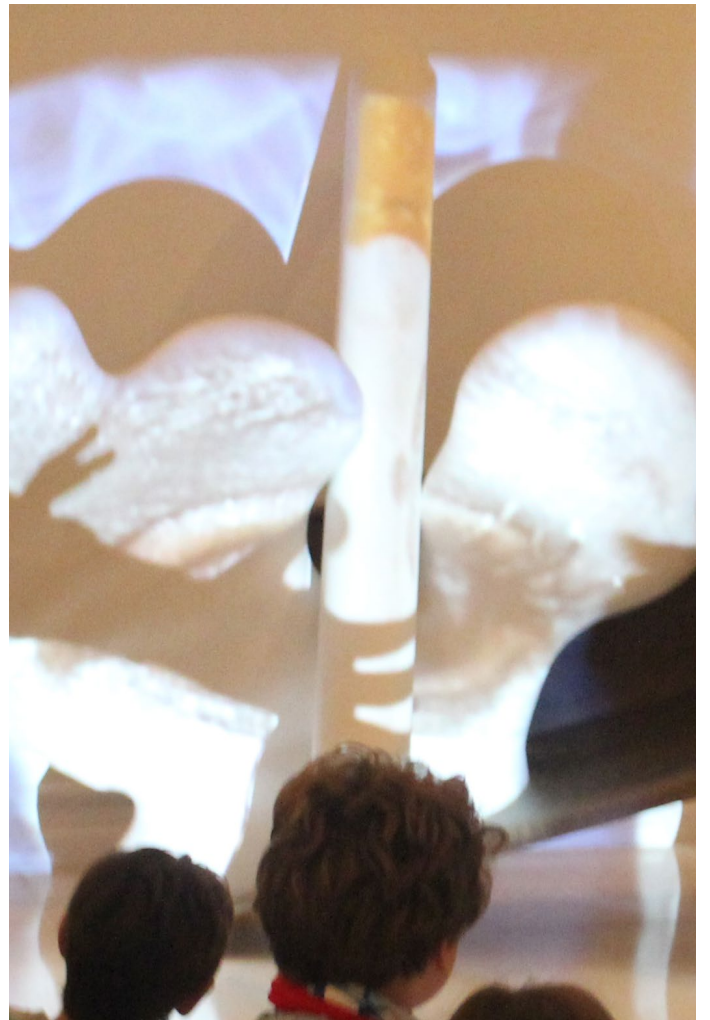
uy  
uy  
uy  
...

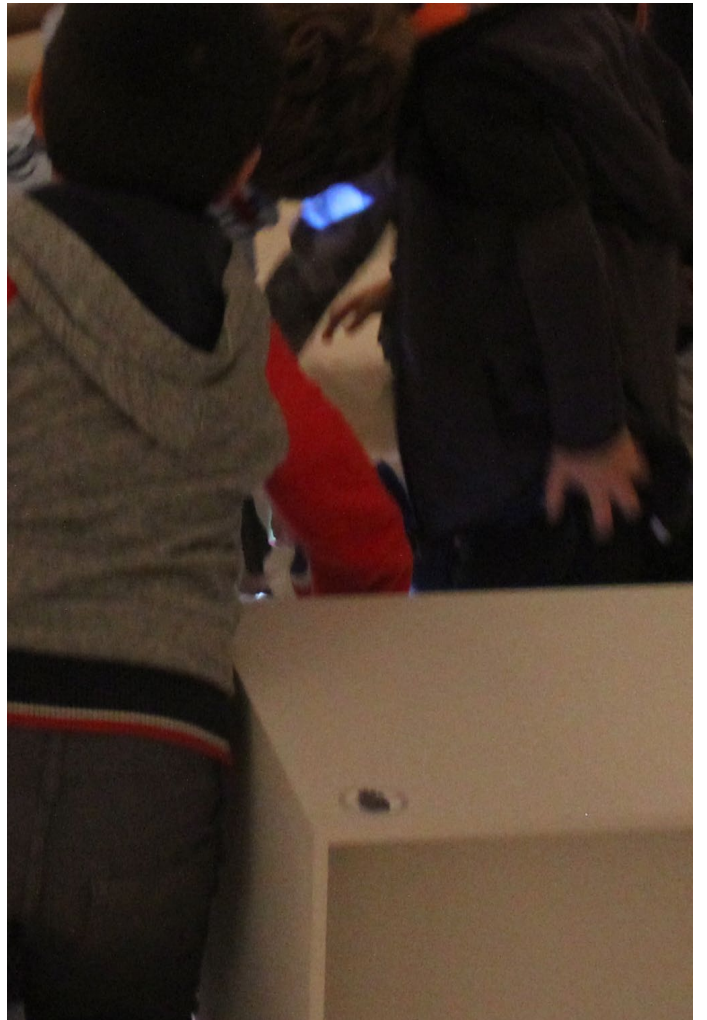


# "UNA PERSONA DESFIGURADA"

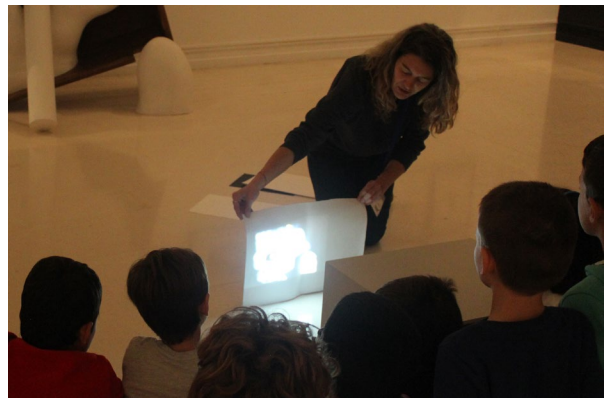






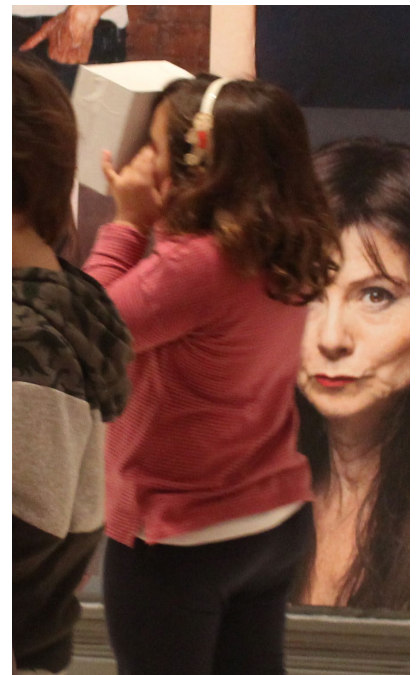


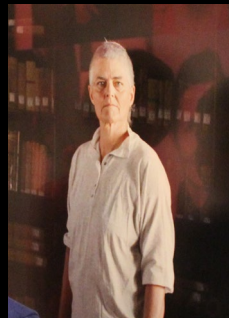
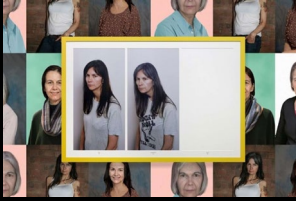
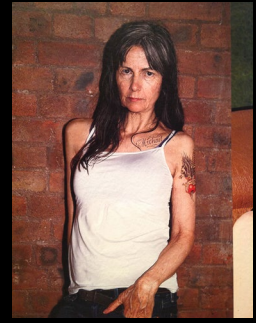




# CAPTURAS EN LA SALA ATRACTIVA









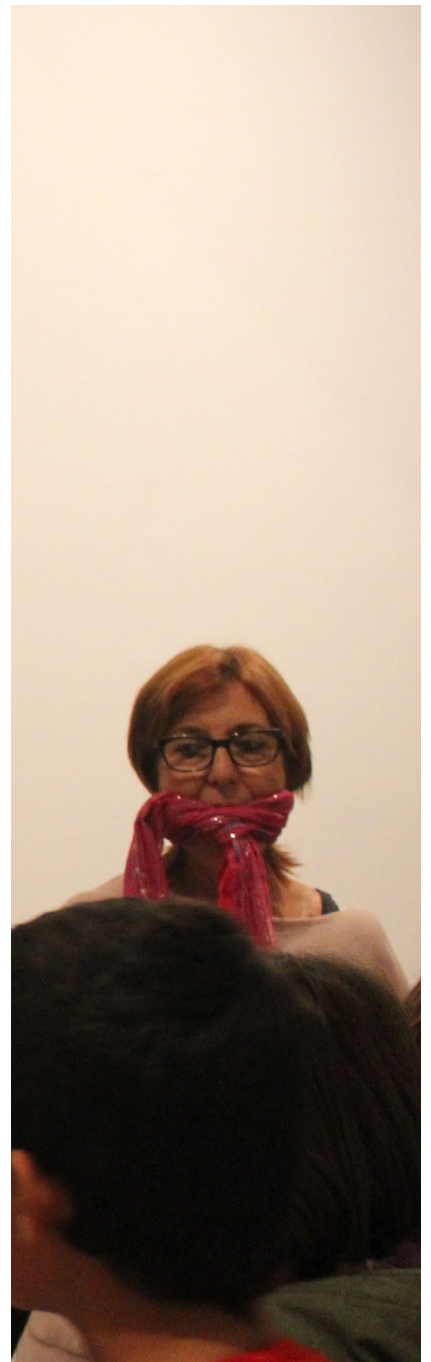


“ESPERITS ALS QUALS  
NO ELS DEIXEN PARLAR”













### 8.7.5. Mediación-puesta en común. Aula

El lunes 18 de noviembre cinco días después de la sesión de mediación en el IVAM nos encontramos el alumnado, Teresa, A.E. y yo en el aula de 2º de primaria. El objetivo de la sesión era el de *hacer hablar* al alumnado sobre la experiencia con las obras de arte de la exposición y observar y recoger aquello que este vivía como significativo para tomarlo como posibles conectores para el diseño de propuestas educativo artísticas posteriores y de acciones y conceptos a trabajar desde el resto de materias. En este caso, objetivo investigativo y educativo coincidían: el relato de sus vivencias daría pistas (datos) sobre qué tipo de experiencia estética motivaba la metodología de mediación aplicada, en la que *hacer hablar a los participantes de la investigación* y compartir sus experiencias, estaba incluido.

Con todo lo expresado en la sesión por parte de los chicos se elaboró una tabla de contenidos, procesos-procedimientos-técnicas y disciplinas de las obras vividas en la exposición en la que se añadiría lo que se comentó al respecto de las obras en la sesión de Focus Group con las maestras en activo. La tabla es la siguiente<sup>194,195</sup>.

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS/PROCESOS/TÉCNICAS	DISCIPLINAS
Incomunicación	Proyectar en cuerpos y objetos tridimensionales Modelar en escayola Uso del sonido Uso de objetos	Instalación Escultura
Abuelas Retrato y Autorretrato Identidad y paso del tiempo Familia El vacío, la imagen en blanco La muerte	Disfrazarse Maquillarse Proyectarse uno o una misma en el futuro	Fotografía
Represión (“mujeres a quienes les tapan la boca”)	Negativo-positivo Blanco y negro	

<sup>194</sup> Las letras en fuente Calibri se obtienen de la interpretación de lo compartido por el grupo de alumnos en las sesiones de mediación-centro de arte y mediación-puesta en común de noviembre de 2019. Las letras de fuente Times New Roman, corresponden a lo obtenido de lo compartido por las maestras entre las sesiones de mediación-centro de arte y mediación-puesta en común en Floridalab de julio 2019. El tono gris de algunas letras representa aquello que se repite en ambas voces. Los subrayados de colores corresponden a los contenidos, procedimientos y disciplinas tratadas desde las tres propuestas que se diseñarían posteriormente.

<sup>195</sup> Si se quiere conocer más sobre el desarrollo de esta sesión véase ANEXO 8. / 8.7. [Escr.]/ 8.7.5. Mediación-puesta en común. Aula [Escr.] y 8.7.6. Planificación y diseño de propuestas [Escr.]

Lo bonito que hace mal Visa abuelas (o familia lejana) El pasado "Espíritus familiares"	Dibujos, grafías sobre/en fotografías	
Ambigüedad Fantasmagoría Reflejos	Travestirse Disfrazarse Uso del cristal para reflejar	
	Transparencias Uso de moldes y resinas	Escultura
Pelea Parodia	Repetición de secuencias Reproducción de movimientos estereotipados	Video
Formas orgánicas La estética de una obra		Dibujo
Identidad: Cuerpo y transformación Estereotipos Represión Despersonalización uso del tiempo: Vejez y memoria Belleza y vejez (Belleza i velesa) Proceso creativo Geografía y vida cotidiana	Rostros tapados Rostros sin rostro Rostros con rostros Investigación Conexiones de ideas entre diversos campos Recolección de papeles y carteles en las calles. Proyectarse uno o una misma en el futuro Crear, materializar una imagen de la proyección de uno o una misma en el futuro Ampliación de tamaño de los rostros Negativo-positivo Transformación de objetos	Pintura Fotografía Papeles y mapas Audiovisuales Objetos transformados

### 8.7.6. Planificación y diseño de propuestas

La puesta en marcha del proyecto que se había de idear comenzaría a la semana siguiente de la sesión de mediación-puesta en común. de mod que había que contar con estas ideas del alumnado además de las ya compartidas en su día en la puesta en común con las maestras.

El 21 de noviembre, tres días después de la sesión de mediación-puesta en común nos reunimos Teresa, A. y yo en mi taller para dar explicar y someter a evaluación y a cambios necesarios, las propuestas ideadas por mi parte, a partir de los datos recogidos del alumnado en las sesiones anteriores. La idea era contrastarlas con ellas y acometer juntas algunas elecciones definitivas y descartes. Como resultado de la reunión se realizarían tres propuestas artístico educativas de

dos o tres sesiones cada una: *Retratos y autobiografías*; *Blancos-vacíos y proyecciones*. *Contenidos y contenedores e Identidades*. *Autorretratos con “àvies i besàvies”*.

#### RETRATOS Y AUTOBIOGRAFÍAS

*Retratos y autobiografías* consistía en dos sesiones cuyo contenido hilaría con el tema de la historia de vida que se abordaría también desde contenidos curriculares de las áreas de lengua e historia. Por su parte, la especialista de inglés tomaría aspectos de las prácticas de estas sesiones para seguir trabajándolos desde su área [AE]. Por medio de la propuesta se pretendía crear relatos autobiográficos. Se trabajaría el retrato y el autorretrato [EEV] desde el planteamiento del presente y de ahí iríamos al pasado a partir de imágenes de los chicos y chicas de cuando era más pequeños. La idea era crear una historia de vida visual. Para ello, el grupo de alumnos habría de introducirse en la visualidad de la imagen fotográfica, en su técnica y en el manejo de la cámara. Habría de conocer prácticamente lo que es el obturador, el visor, encuadre, planos y la expresión que otorga cada plano. Por otra parte, para crear sus relatos se partiría del concepto visual de la transparencia, del blanco y negro y de la técnica del collage donde uniríamos retratos de tiempo presenta con imágenes de cuando eran más pequeños en edad. Los conceptos relacionados con las vivencias en el centro de arte con los que se planteaban conexiones se señalan en la tabla del apartado anterior con subrayado en azul.

*Retratos y autobiografías* duraría dos sesiones. La primera mostraría el planteamiento y se introduciría al mundo de la fotografía y del retrato. La segunda se crearían autorretratos a partir de sus retratos fotográficos en blanco y negro impresos en papel de acetato e imágenes sugerentes de revistas, libros y de fotografías de la familia que se usarían a modo de collage.

#### BLANCOS-VACÍOS Y PROYECCIONES. UNA TRANSFORMACIÓN DEL AULA A TRAVÉS DE SUS ELEMENTOS

La propuesta *Blancos-vacíos y proyecciones* comenzaría el lunes 9 de diciembre y comprendería dos sesiones. Su objetivo era el de crear nuevas narrativas a partir de la transformación de la apariencia del packaging de objetos cotidianos primero y del ambiente del aula después. La función del aula en este segundo caso sería la de siempre: ser recinto de agrupación para el aprendizaje, pero no así la de sus elementos y muebles, cuyas funciones cambiarían para servir como material de montajes tridimensionales donde proyectar videos e imágenes seleccionadas por los participantes. Nos plantearíamos por tanto, la cuestión sobre el tema de los contenidos en relación a los contenedores, entendiendo el aula como un gran contenedor en el que se desarrollan diversos asuntos y contenidos y que, como los packagings de los productos que compramos, tiene la posibilidad de *cambiar el aspecto de su piel*, aspecto que implica también la manifestación de determinados contenidos. Nos introduciríamos así en los conceptos de estética y visualidad, no tanto en cuanto a términos y conceptos explícitos sino en cuanto a una

experiencia de estos. Se trataba de conocer por una parte, los objetos cotidianos con y sin diseño o packaging, de sentir los efectos de atracción, rechazo o neutralidad que producen, y luego, de cambiar su aspecto a través de una proyección; y por otra parte, se trataba de cambiar también, por unas horas, el aspecto del aula siguiendo el mismo procedimiento: neutralizar de blanco objetos y zonas del aula haciendo uso de estas como material sobre el que proyectar imágenes. Entre estos objetos se incluiría además el de nuestros cuerpos que funcionarían también como objeto y lugar de proyección

La motivación de la propuesta vino dada por la diferencia técnica visual (no tanto conceptual) de la obra en escayola de Tony Oursler, *Banco de iglesia*, cuando la observamos en la mediación en el centro de arte tanto sin la proyección como con ella. A través de la propuesta se pretendía plantear el tema de la relación entre lo bello o atractivo visual de un producto, con el grado de salubridad del contenido final que se consume. A partir de aquí se podría plantear la idea de contenido y contenedor y su nivel de coherencia entre atracción y bondad. Esta última idea venía en relación al aspecto de la obra de C. Calvo de lo bello como dañino, en el que la *bonita* estrella cumple en la boca de las mujeres de la fotografía una función desagradable y dañina. Todo lo trabajado se extrapolaría después a la idea de un aula como contenedor y a la vez como contenido. Transformaríamos su aspecto cotidiano al proyectar imágenes audiovisuales sobre esta, y a través de estas transformaciones, cambiarían los contenidos tratados.

Los conceptos, procedimientos y disciplinas relacionados con las vivencias en el centro de arte en la sesión de mediación con los que establecíamos conexiones se encuentran subrayados en violeta en la tabla del apartado anterior.

#### *IDENTIDADES. AUTORRETRATO CON “AVÍES Y BESÀVIES”*

La tercera propuesta artístico educativa se llevó a cabo durante los días 13 y 20 de enero. Esta partía principalmente de la obra de Carmen Calvo cuyo título no llegó a ser conocido por el alumnado (no fue necesario). El objetivo principal de la propuesta era tener experiencia artístico plástica a partir de indagar y profundizar en la relación familiar poniendo de relieve la relación con las mujeres de la familia, en concreto con la de las abuelas y bisabuelas. Para ello se continuaría trabajando el retrato y el autorretrato de forma denotativa y connotativa y se usaría la imagen impresa de una abuela o bisabuela para componer una creación plástica que incluía también otras imágenes y objetos de nuestras antepasadas. Se trataba, en definitiva, de que se conocieran un poco más a sí mismos a través del conocimiento de la vida y la personalidad de la abuela o bisabuela, y descubrieran qué cualidades tiene el campo de la plástica como para presentarnos a otras personas y a nosotros mismos.

Para el diseño de este objetivo y el de la propuesta en general, se partió de algunos aspectos señalados por el alumnado y el profesorado en torno a la obra. Así, los contenidos que tomamos

para esta propuesta que habían emergido de las maestras en activo fueron los subrayados en violeta-rojo en la tabla del apartado anterior.

Por otra parte, el alumnado había subrayado de la obra de C. Calvo las formas dibujadas en el fondo (“paisaje”) como representación de lo que las mujeres de la fotografía querían decir, así como el hecho de “estar en blanco y negro”; sus ropas y bolsos. El alumnado habló del “paso del tiempo” porque eran “espíritus”, “abuelas de otra época”. Por otra parte, el alumnado había descrito como “abuelas” a las decenas de identidades de G. Wearing en *Rock and roll 70's*. [EA] Finalmente, otra de las experiencias previas que el grupo de chicos y chicas tenía a partir de la obra de Calvo había surgido la de la realización de una fotografía con el recurso de *la boca tapada* que se planeaba momentos históricos de represión. Esta *operación estética* la tomaron de la obra a propósito de un proyecto transversal que implicaba a todos los cursos del centro llamado *Temps de revolta*. Como esta actividad ya se había trabajado sobre planteaba el tema de la represión de la mujer, Teresa expuso la necesidad de no retomarlo, de modo que acordamos no profundizar en este tema ni en la estrategia estética de *tapar bocas*. En esta propuesta se pretendía adoptar la estrategia estética de la obra de la artista que mostraba dibujos al fondo de la fotografía como remisión a lo que los personajes de la imagen están pensando. De este modo nuestra creación plástica tendría también dibujos que expresaran algo sobre nuestras abuelas y bisabuelas. Por otra parte, la incorporación de figuras-siluetas de tela también sería una operación estética a tomar prestada de la fotografía de Calvo. La idea estética de tapar una parte del cuerpo también fue acogida para el diseño del trabajo, pero modificada: más que de tapar zonas del cuerpo —y a razón de la consigna de no entrar ya en el tema de la represión de la mujer— se tomó la idea de señalar zonas del cuerpo con algo, en nuestro caso, con imágenes. Para señalar la relación de cada una de las abuelas con su nieto, se dibujaría la silueta del alumno y sobre una parte del interior de esta, es decir, por una zona que identificara una parte concreta del cuerpo del alumno o alumna, colocar el retrato de la abuela o bisabuela. La operación estética del uso de la tela como referencia a la costura y al vestir del mundo de la mujer, se adoptó tal cual, pero además se pensó en el uso de otro material que también ha remitido tradicionalmente al mundo de la mujer: el del maquillaje. No se recogió el hilo de *lo malo contado bellamente*, algo que ya había sido introducido y trabajado experiencialmente en la propuesta anterior.

#### SESIONES POSTERIORES *INVENTOS, PASADO-PRESENTE, HISTORIA Y MATERIALES*

[AE] Durante las tres semanas posteriores desde que mi trabajo continuado en el centro había concluido, las maestras siguieron tratando el tema de la relación entre nietos y abuelas. Realizaron dibujos de autorretratos con bocadillos tipo cómic sobre lo que les gustaba de la abuela y lo que a ella les gustaba de ellos, que Anna tomó como introducción expositiva de la creación *Identitats. Retrats amb avies i besàvies*. Además, por parte de esta la propuesta se tomaron hilos conductores para las siguientes y sus contenidos:



A partir del tema de los objetos con los que identificaban a las abuelas se pasó a realizar un trabajo de búsqueda sobre objetos que las abuelas usaban y que aún conservaban y que ahora ya no se usan o directamente ni se fabrican. Este tema de los objetos antiguos en uso o en desuso lo conectaron con el de los inventos históricos. A partir de aquí se categorizaron inventos según el nivel de lejanía en el tiempo de cada uno ellos. Del tema de los inventos se había pasado al tema de la línea del tiempo, es decir, a tema del presente y el pasado y al tema de la historia. Así se trabajó el tema de la historia general de la humanidad y dentro de esta con las distintas épocas en las que la hemos comprendido. A su vez, del tema de los inventos, y a partir de objetos en torno a la idea de objetos del pasado que cada uno de los alumnos y alumnas trajeron a clase, se pasaría al tema de los materiales: plástico, madera, metal, cristal, etc... .

El día 6 de febrero, cuando fui a la escuela a ver cómo seguía el curso. A propósito del punto en el que se encontraban en torno a los materiales, Teresa me pidió referentes artísticos que les importara el tema de los materiales para ver si podían ofrecer otros conceptos y perspectivas no comunes. Pronto le pasé información, links, y fotografías de la obra de John Chamberlain, Lara Almarcegui y Angela de la Cruz. De esta última le conté verbalmente el incidente que tuvo con una silla al sentarse y qué es lo que pensó al verla destruida en el suelo. Algo que sirvió de mucho al alumnado para comprender que una silla rota ya no es una silla porque no funciona como tal. ¿Qué hicieron a partir de estos referentes? Dedicaron el tiempo de una sesión a observar los materiales de los que estaban hechos los objetos antiguos que contrastaron con los materiales de los más actuales. También había una historia del material. Esto conectó con el tema del material que se alimentó de los trabajos artísticos de los referentes ofrecidos. Tomaron la idea de usar los objetos que había encontrado por casa para aplastarlos como hacían Chamberlain y De la Cruz. Al destruirlos el objeto dejaría de ser tal para convertirse en material. Notarían así cada una de sus cualidades de cada tipo de material y lo clasificarían por grupos según su origen (natural y artificial) y según su transparencia (transparentes, translucidos y opacos). Paralelamente, y en todo este proceso, la propuesta se realizaba haciendo uso del vocabulario en inglés, primero sobre los tiempos presentes, pasado y futuro, los inventos viejos y nuevos y ahora sobre los materiales que la maestra Anna fue enseñando. Todo el trabajo fue plasmándose en diferentes dispositivos expositivos montados en el interior del aula y en su pasillo exterior.

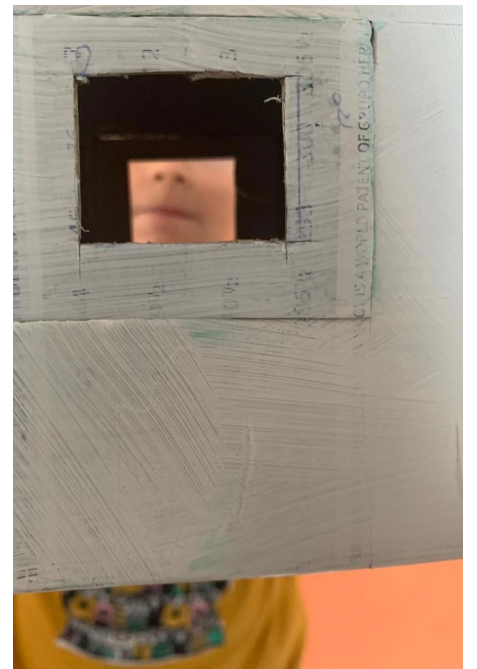
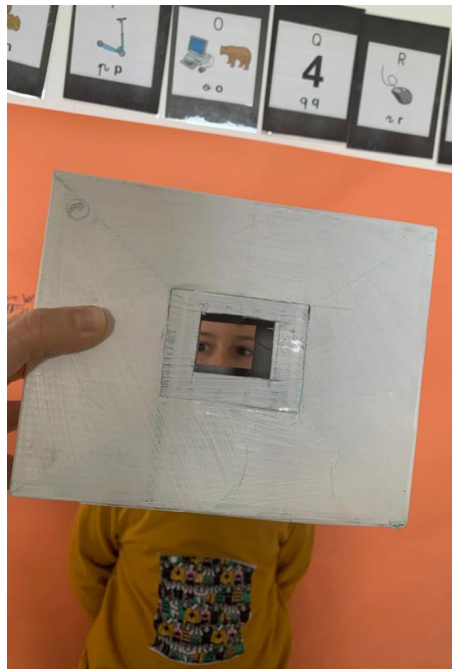
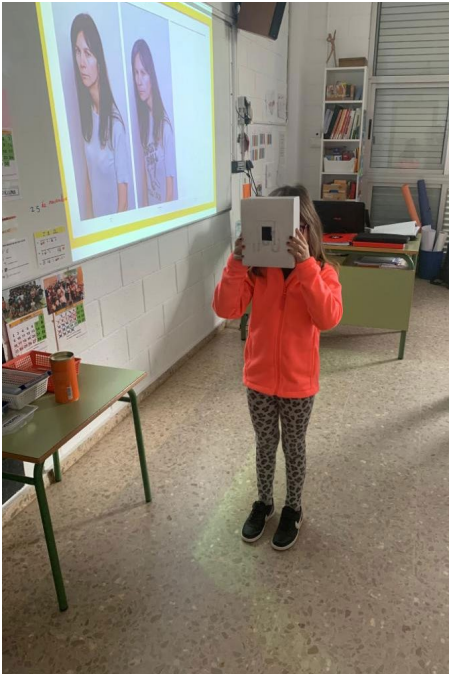
El estado de alarma y su consecuente confinamiento del 14 de marzo en nuestro país impidió que estas posibilidades transcurrieran por los cauces previstos. [AE] Entre todos los hilos posibles desde los que estirar para continuar con el proyecto estaba el de medir y pesar los materiales tal como hace Lara Almarcegui, lo que con facilidad iba a conectar con aspectos del área de matemáticas. A partir del confinamiento, las tareas de pesar y tomar medidas de los materiales se tradujo en aquellas necesarias para cocinar recetas con la familia que la maestra propuso, entre otras, a través ya de internet en ese tiempo de confinamiento.

EN EL AULA



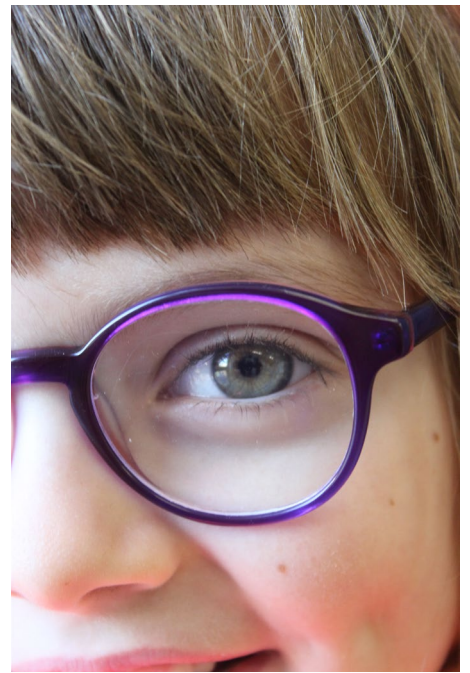
# RETRATOS Y AUTOBIOGRAFÍAS I

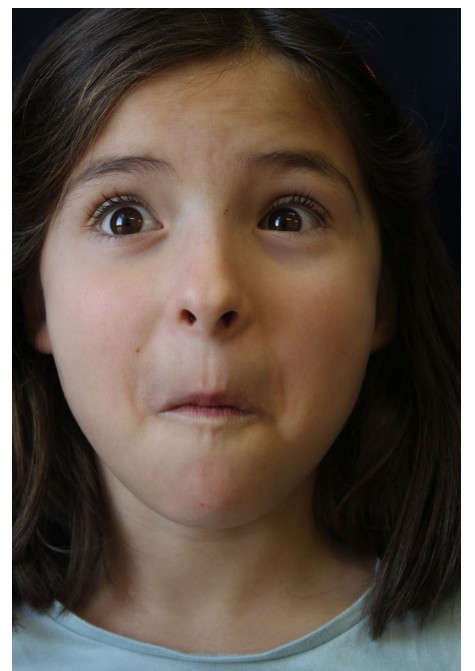
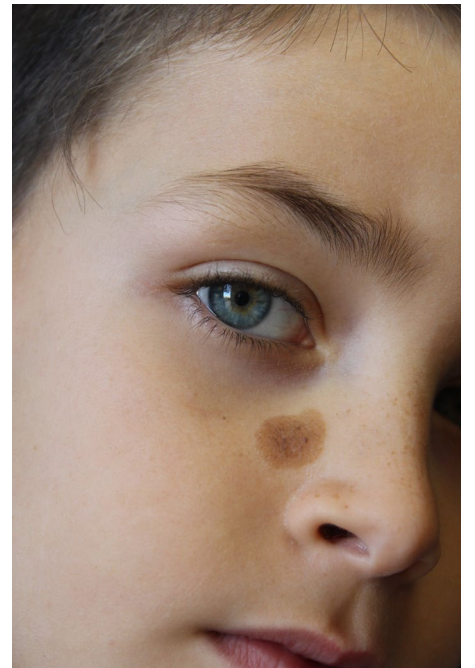




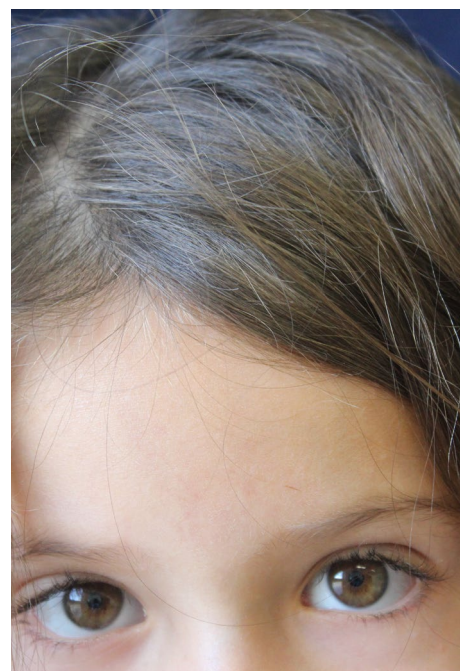
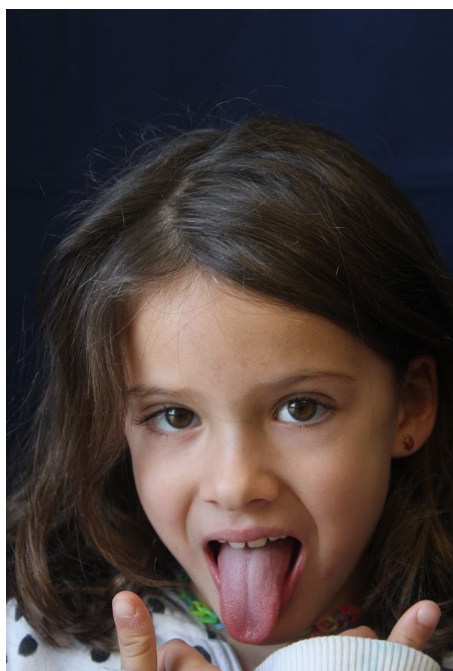
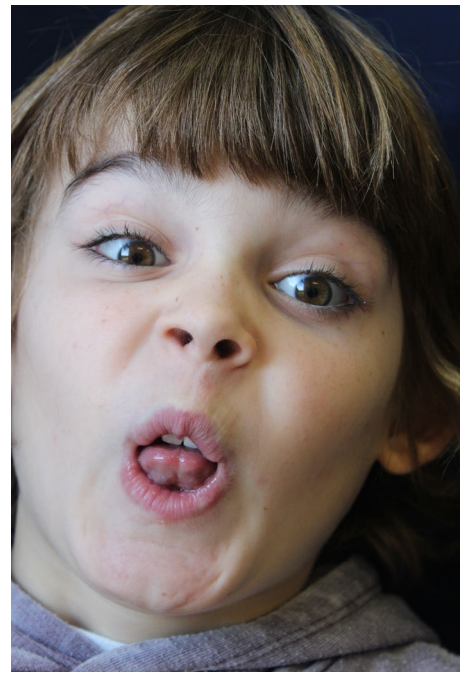






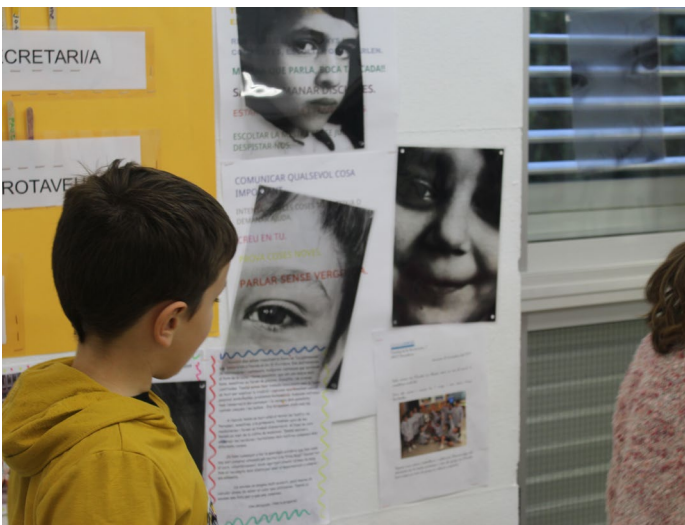




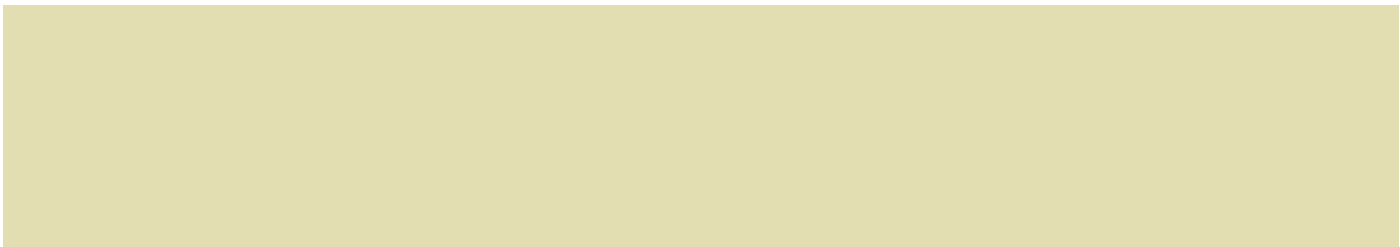
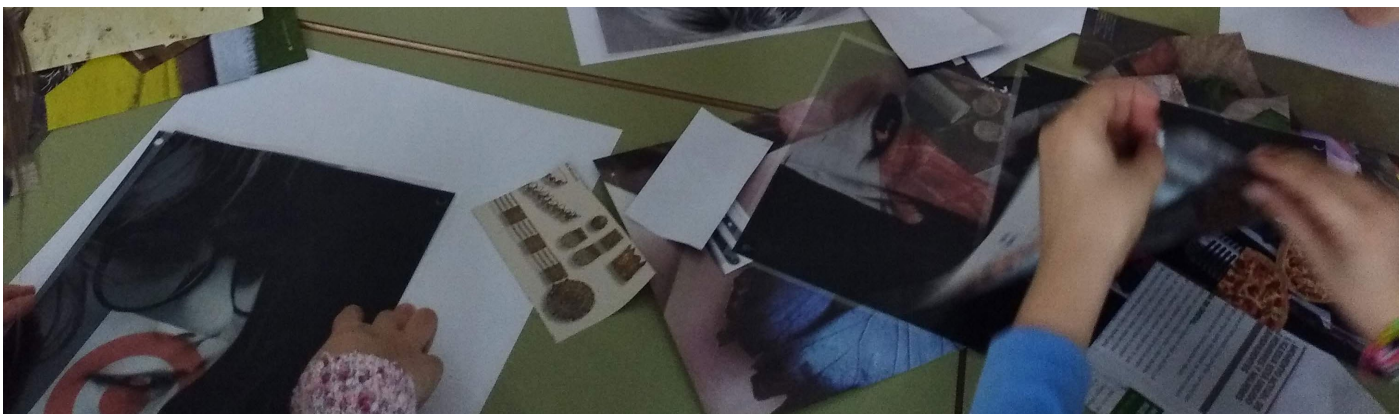
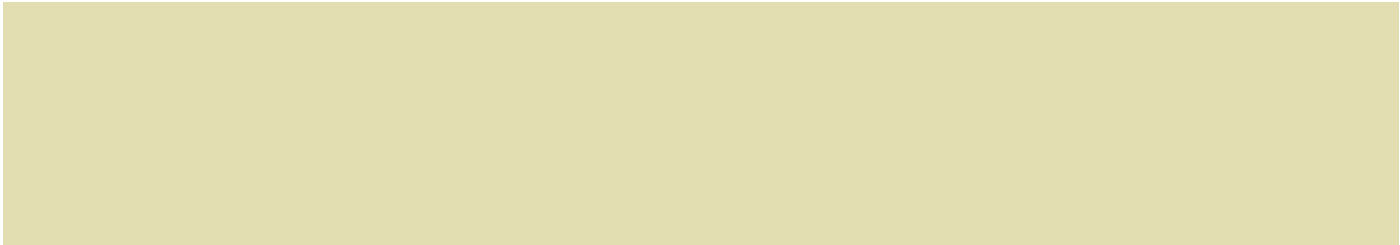


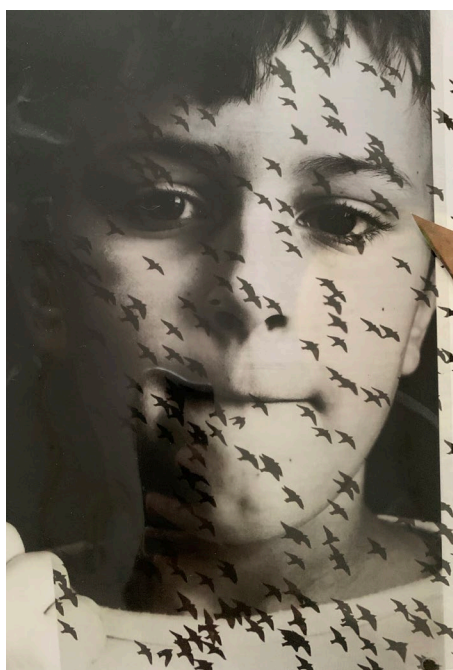
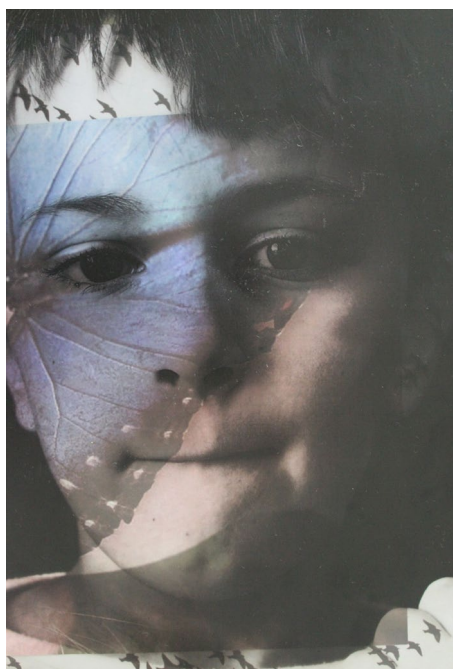
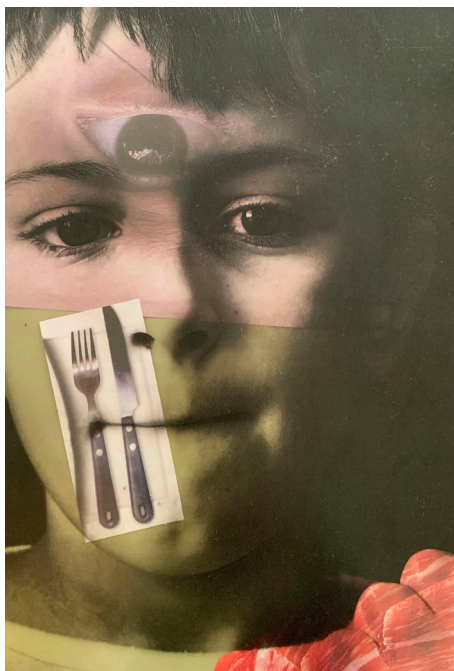
# RETRATOS Y AUTOBIOGRAFÍAS II

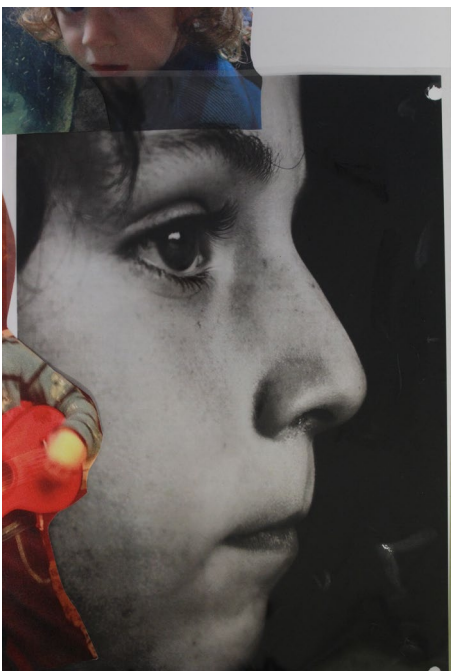
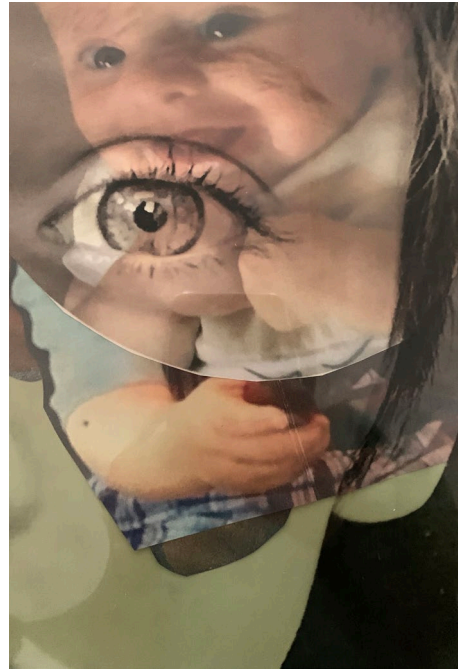
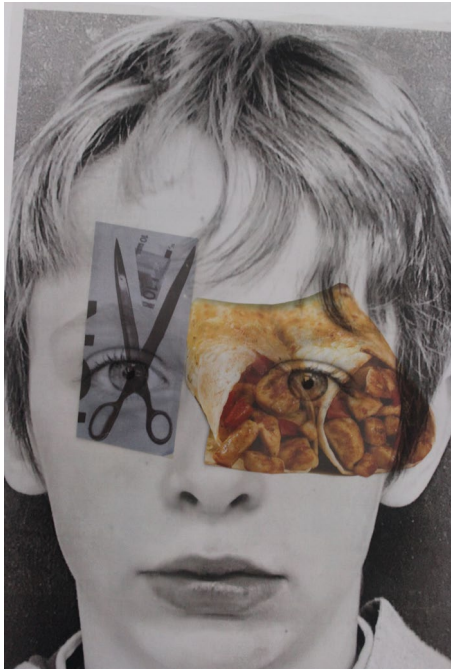


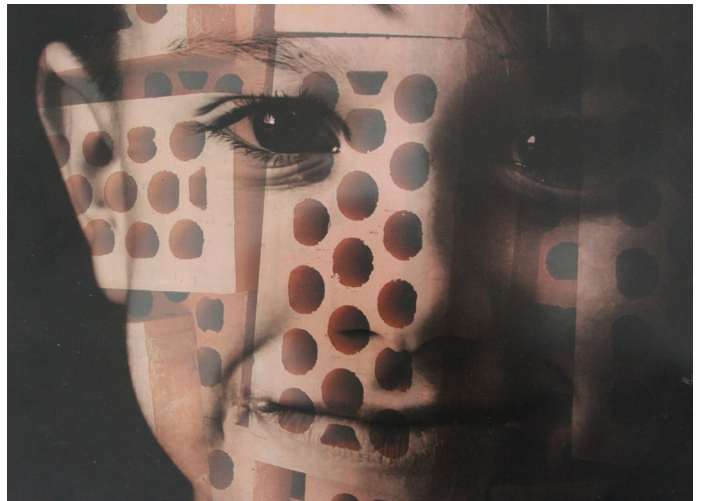
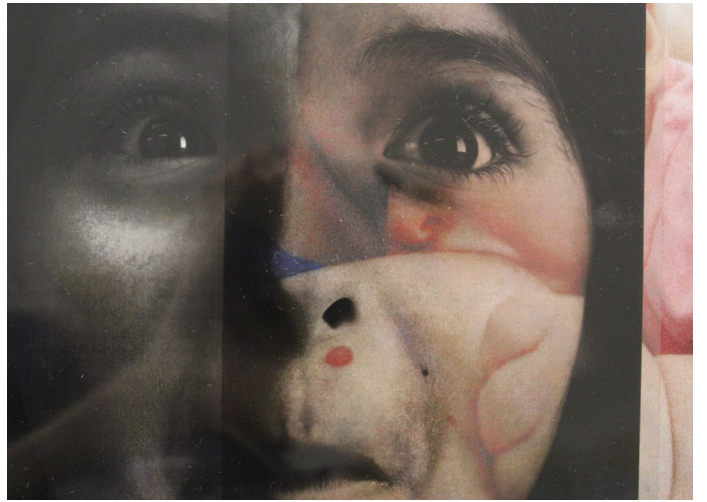




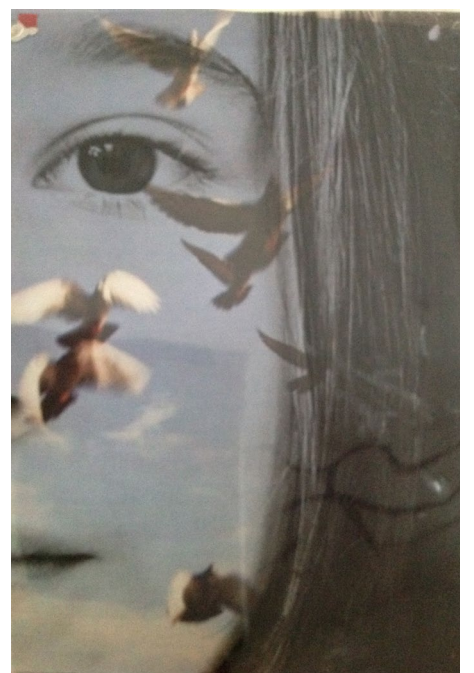
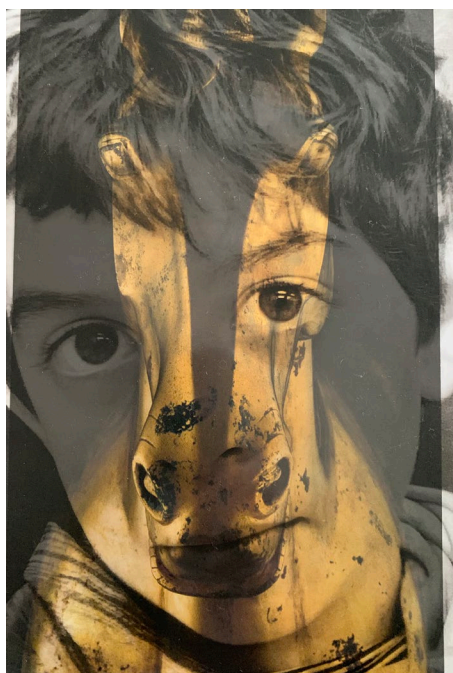
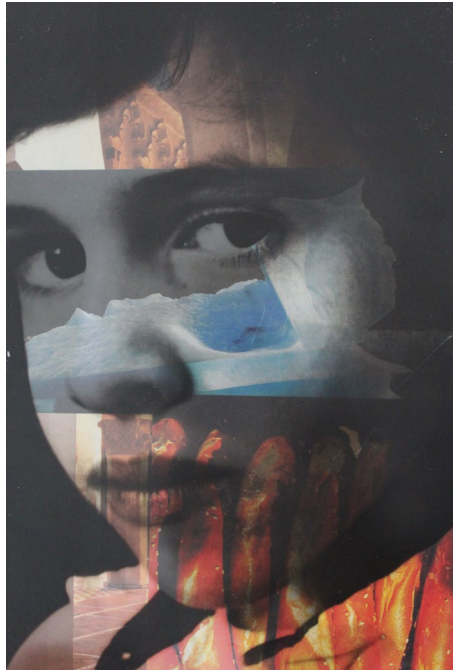
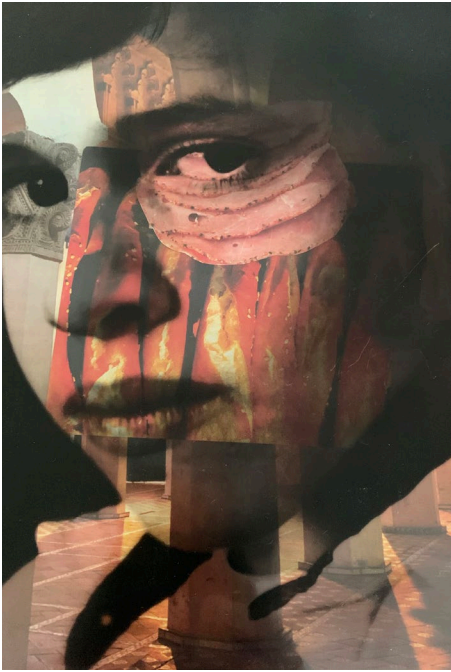












Ja s'hi foran  
Vaig néixer el 4-P 2012 El coste  
Els meus pares es diuen  
Agustín i Ana i el meu  
germà Jordi.  
Vaig començar a caminar a 14 mesos.  
Els meus amics: neixin  
Aitor i Leticia i Ruben.  
M'agrada jugar, pintar.

Ja s'hi foran  
Vaig néixer el 4-P 2012 El coste  
Els meus pares es diuen  
Agustín i Ana i el meu  
germà Jordi.  
Vaig començar a caminar a 14 mesos.  
Els meus amics: neixin  
Aitor i Leticia i Ruben.  
M'agrada jugar, pintar.

Ja s'hi foran  
Vaig néixer el 4-P 2012 El coste  
Els meus pares es diuen  
Agustín i Ana i el meu  
germà Jordi.  
Vaig començar a caminar a 14 mesos.  
Els meus amics: neixin  
Aitor i Leticia i Ruben.  
M'agrada jugar, pintar.

Ja s'hi foran  
Vaig néixer el 4-P 2012 El coste  
Els meus pares es diuen  
Agustín i Ana i el meu  
germà Jordi.  
Vaig començar a caminar a 14 mesos.  
Els meus amics: neixin  
Aitor i Leticia i Ruben.  
M'agrada jugar, pintar.

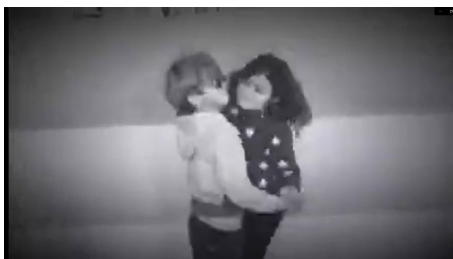
El meu nom es diu  
i quan vaig néixer  
Juny 2012 a me  
pares es diu Ruben  
el meu  
Vaig començar  
a caminar a 1 any  
parlar 2 anys  
l'escola va ser  
caure la 1 dent  
caure la 2 dent  
els meus amics  
son Aitor i Leticia  
i Ruben.  
M'agrada  
jugar i pintar.

El meu nom es diu  
i quan vaig néixer  
Juny 2012 a me  
pares es diu Ruben  
el meu  
Vaig començar  
a caminar a 1 any  
parlar 2 anys  
l'escola va ser  
caure la 1 dent  
caure la 2 dent  
els meus amics  
son Aitor i Leticia  
i Ruben.  
M'agrada  
jugar i pintar.

El meu nom es diu  
i quan vaig néixer  
Juny 2012 a me  
pares es diu Ruben  
el meu  
Vaig començar  
a caminar a 1 any  
parlar 2 anys  
l'escola va ser  
caure la 1 dent  
caure la 2 dent  
els meus amics  
son Aitor i Leticia  
i Ruben.  
M'agrada  
jugar i pintar.

El meu nom es diu  
i quan vaig néixer  
Juny 2012 a me  
pares es diu Ruben  
el meu  
Vaig començar  
a caminar a 1 any  
parlar 2 anys  
l'escola va ser  
caure la 1 dent  
caure la 2 dent  
els meus amics  
son Aitor i Leticia  
i Ruben.  
M'agrada  
jugar i pintar.

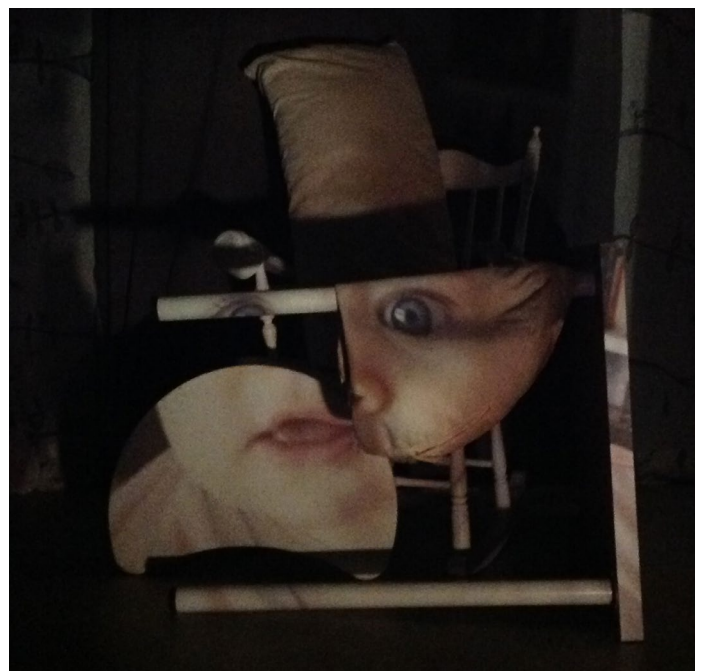
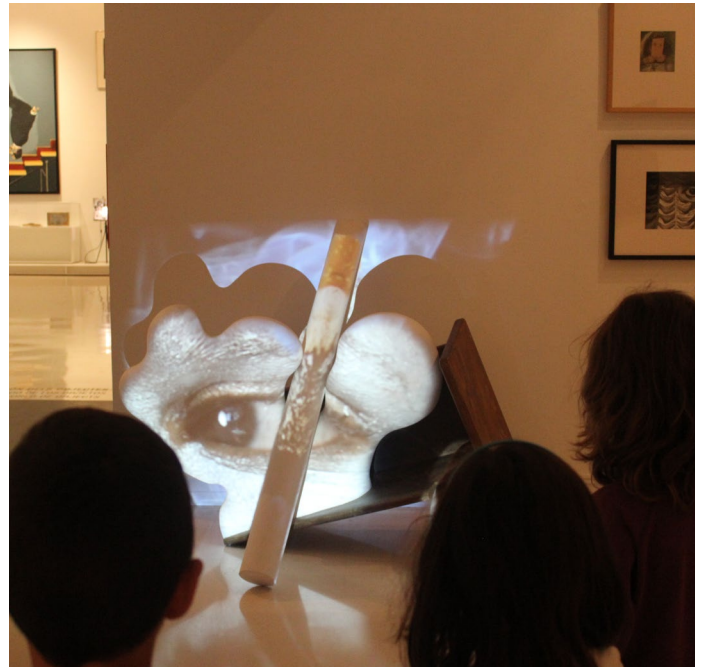
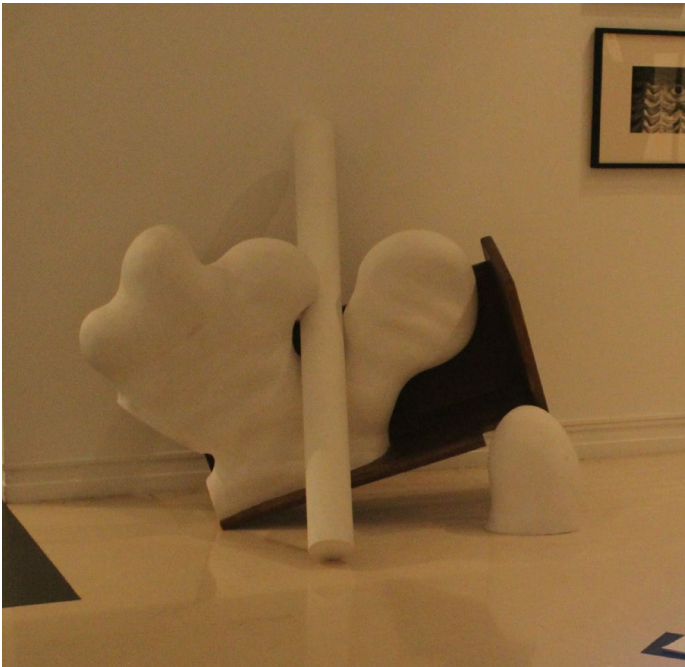
El meu nom es diu  
i quan vaig néixer  
Juny 2012 a me  
pares es diu Ruben  
el meu  
Vaig començar  
a caminar a 1 any  
parlar 2 anys  
l'escola va ser  
caure la 1 dent  
caure la 2 dent  
els meus amics  
son Aitor i Leticia  
i Ruben.  
M'agrada  
jugar i pintar.



Família, Us convidamos a  
 la instal.lació de  
 fotografia el  
 dijous o divendres  
 matí o vesprada.  
 Vera  
 Escola la masia T

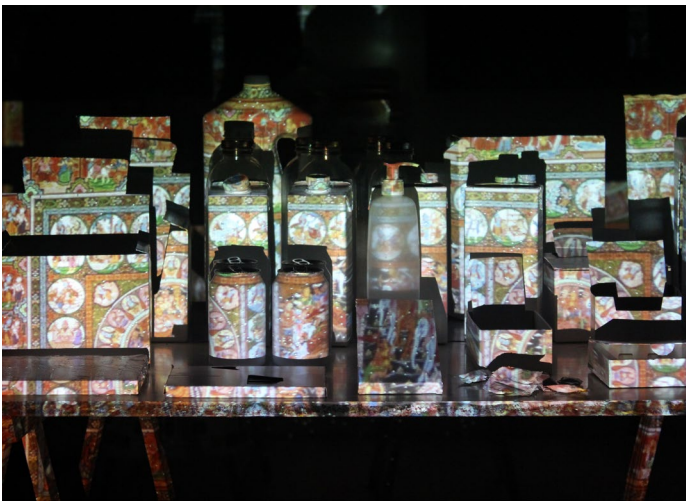
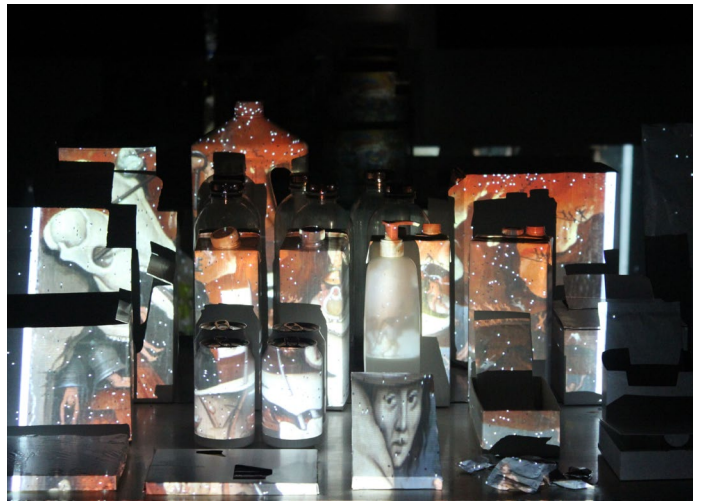
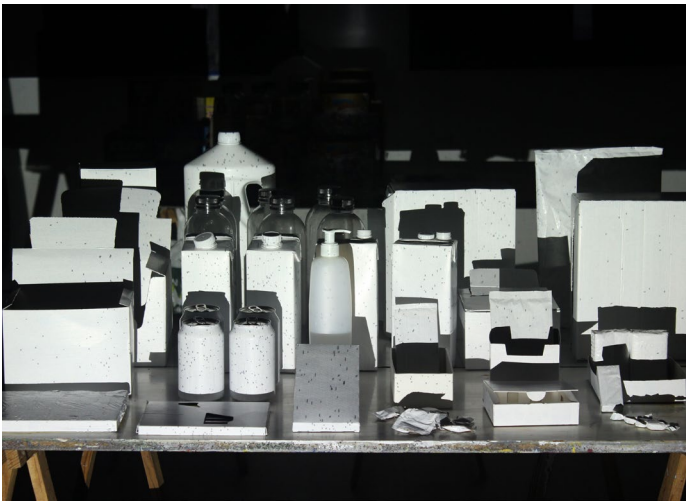
# BLANCOS-VACÍOS Y PROYECCIONES

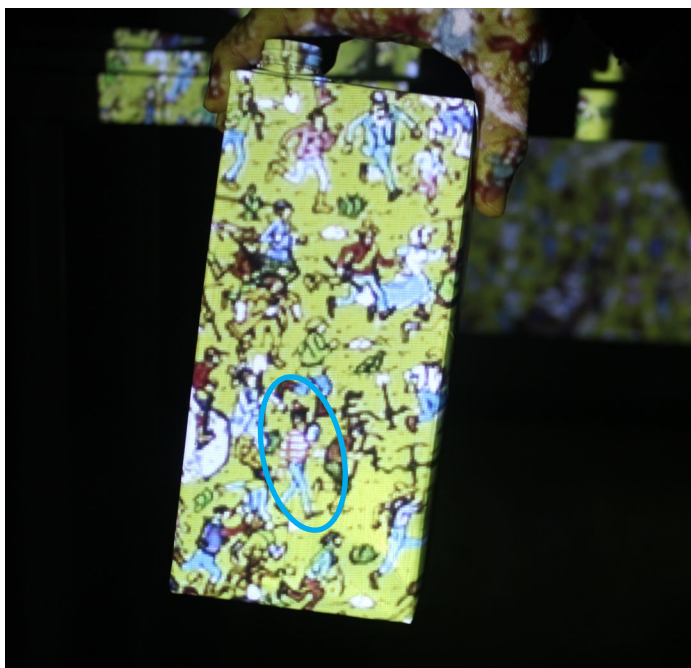
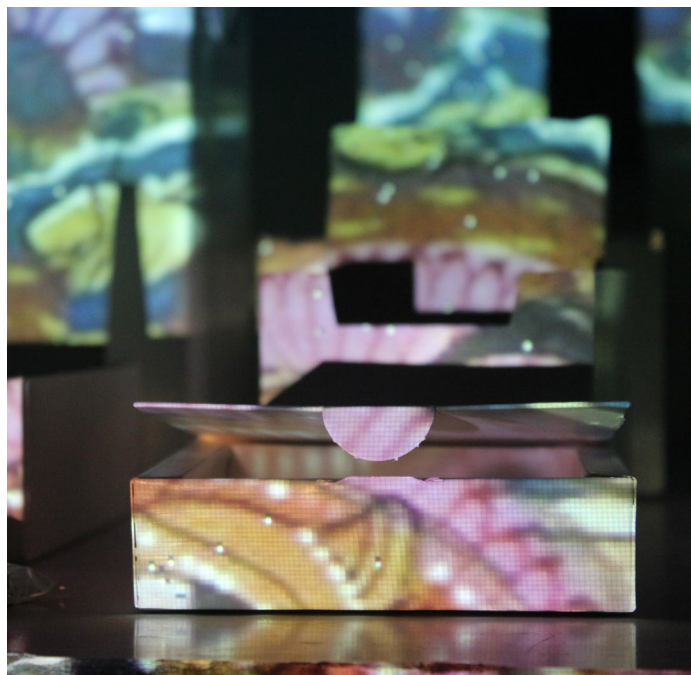
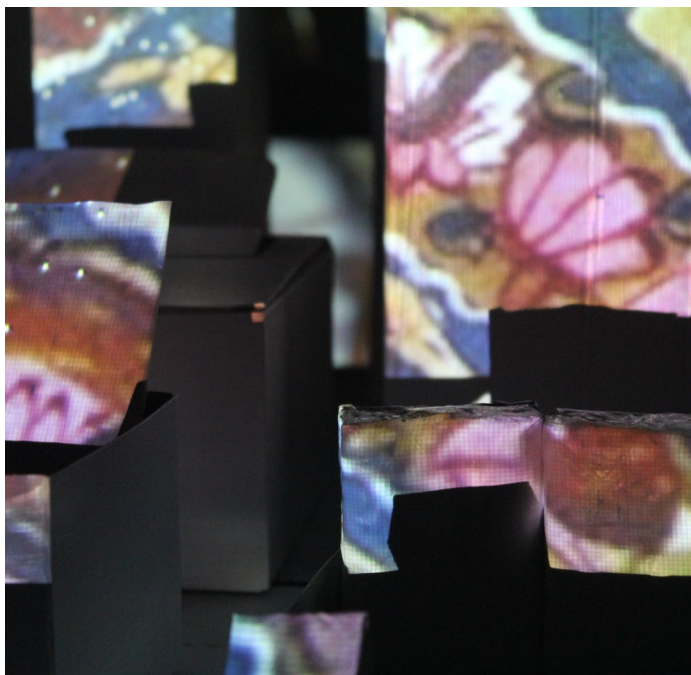
## UNA TRANSFORMACIÓN DEL AULA Y SUS NARRATIVAS







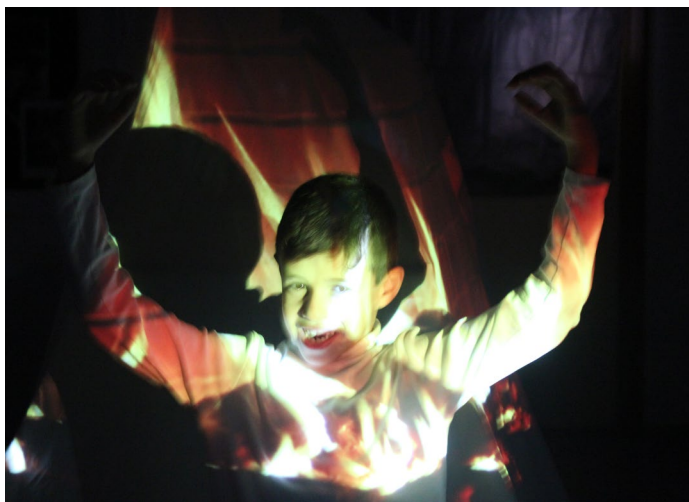


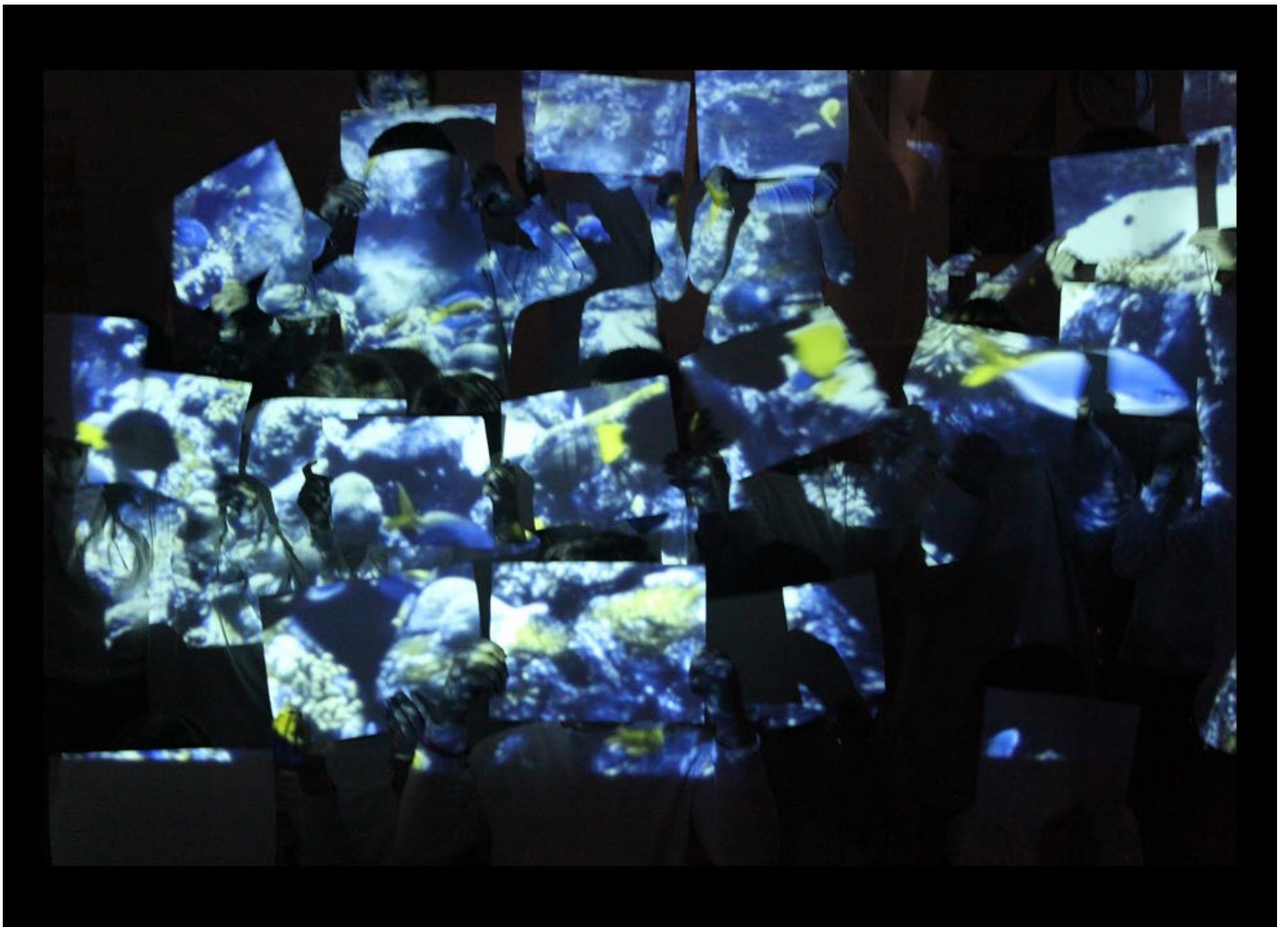
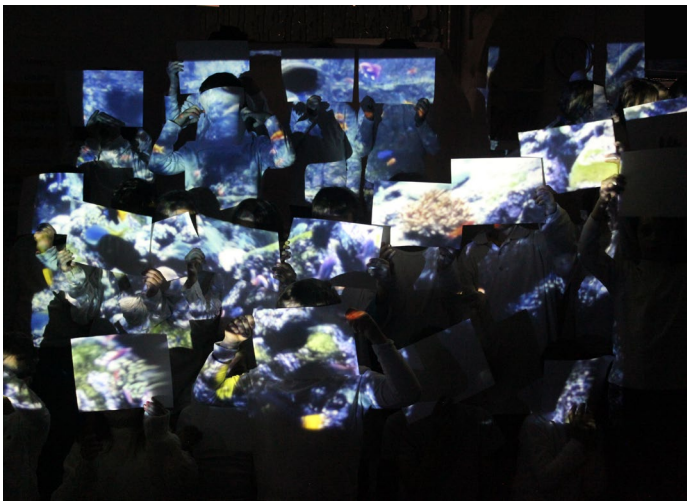


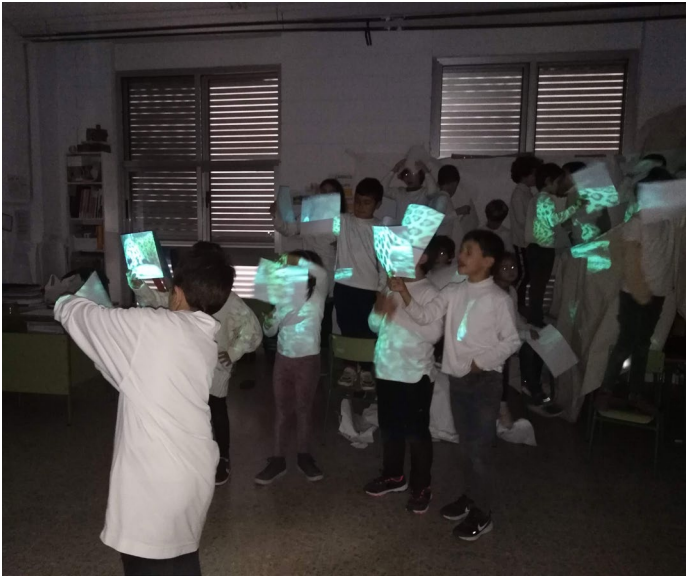








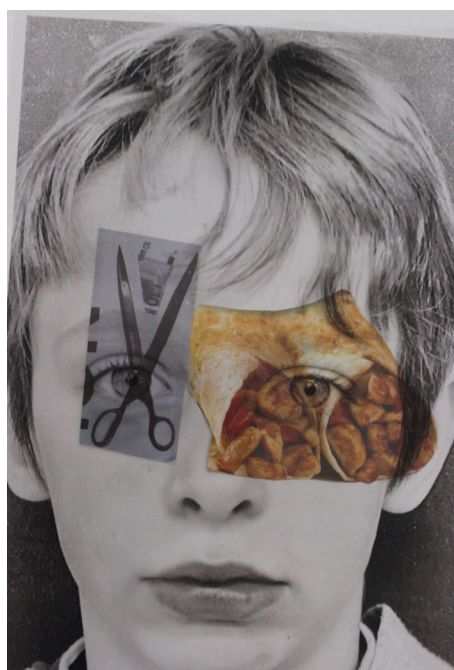




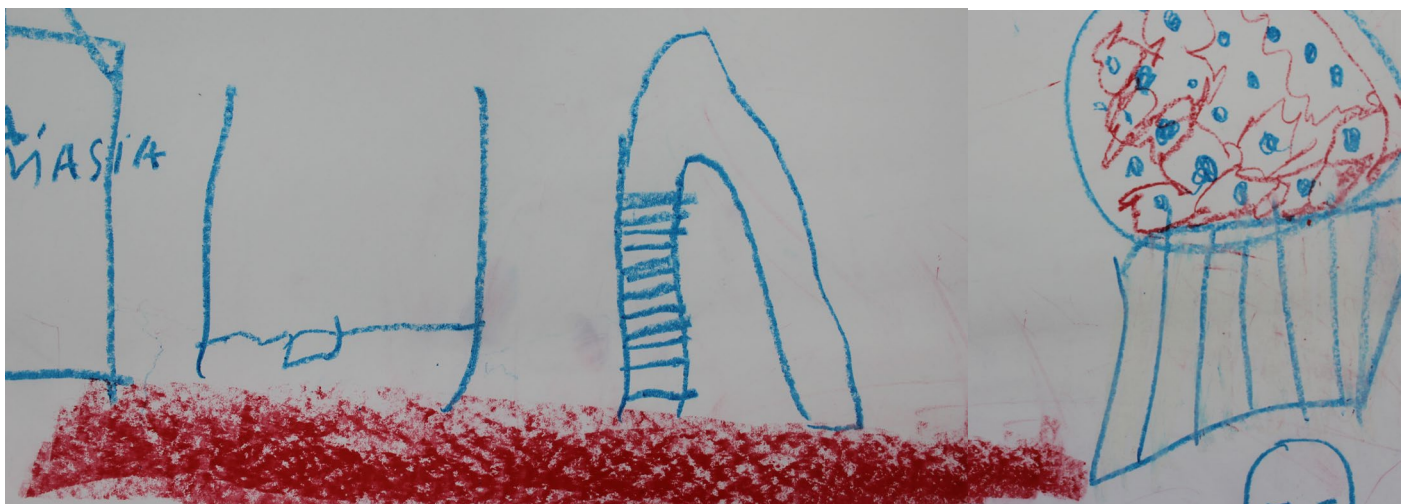
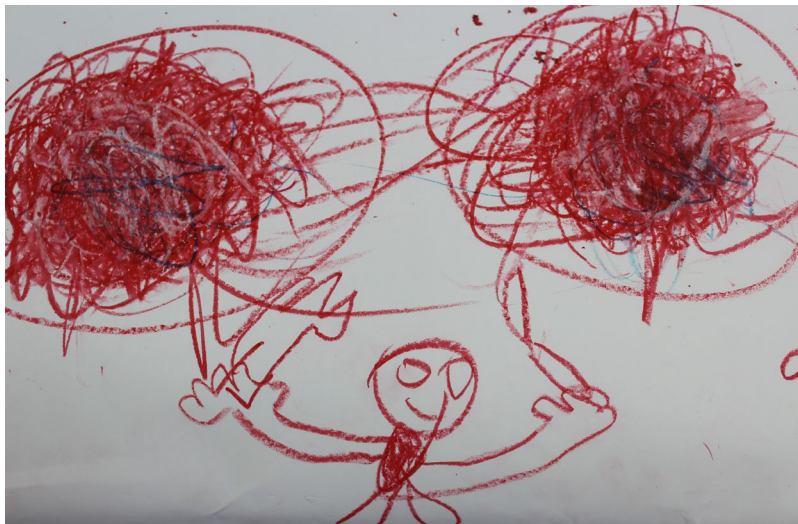
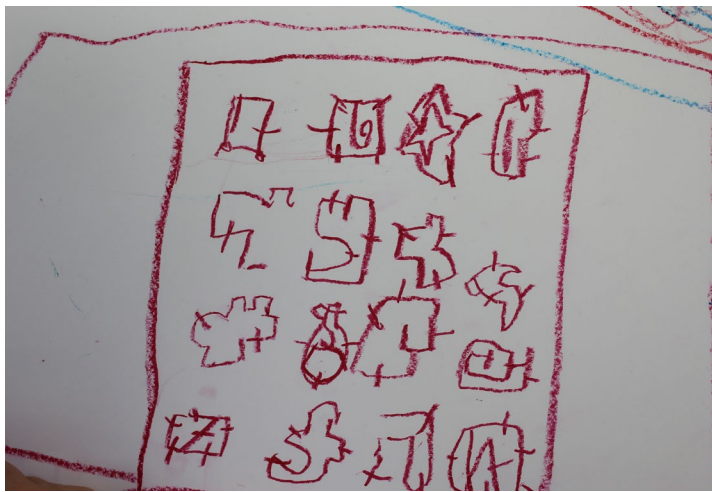
# IDENTIDADES

## AUTORRETRATO CON "ÀVIES I BESÀVIES"

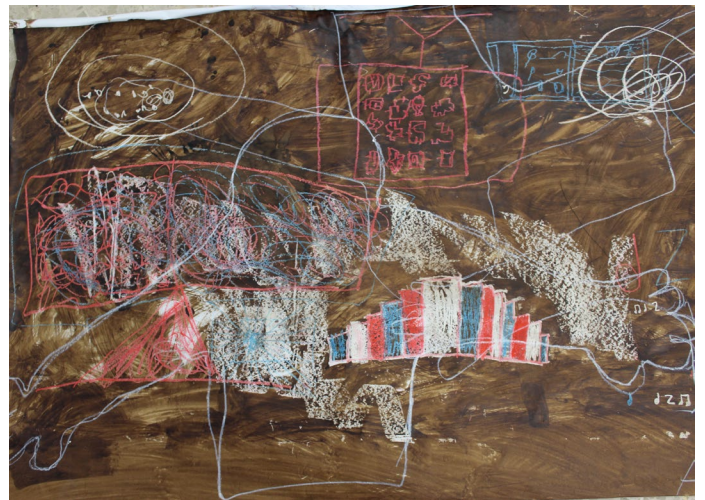
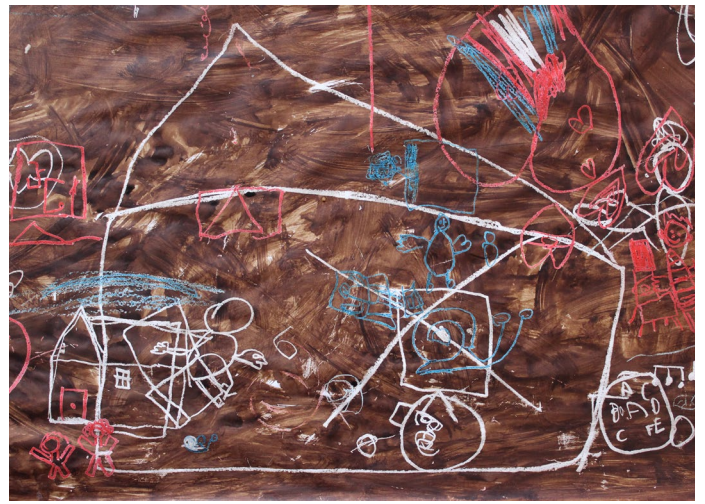
PARA RETRAR NUESTRA RELACIÓN CON NUESTRAS ABUELAS Y BISABUELAS  
PRIMERO RECORDAMOS CÓMO LOS RETRATOS PUEDEN EXPLICAR CÓMO SOMOS



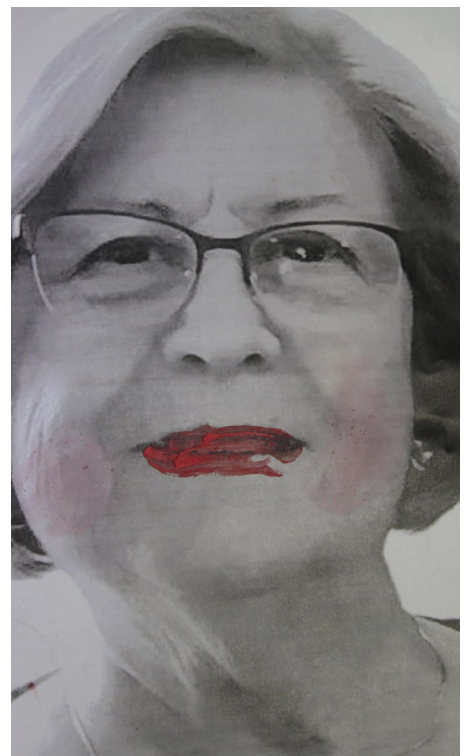
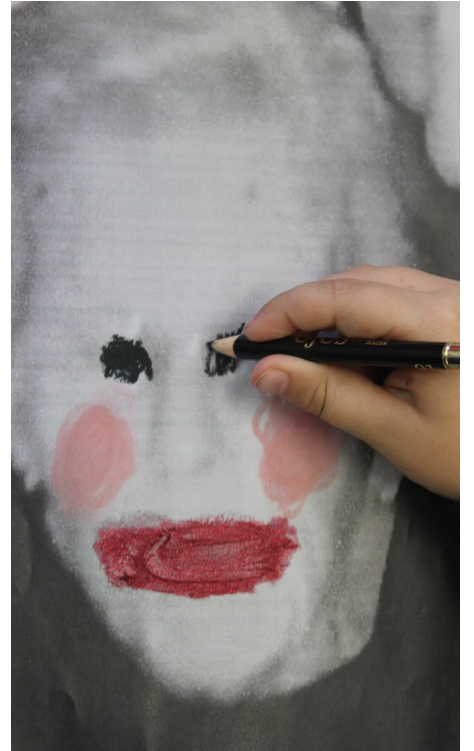






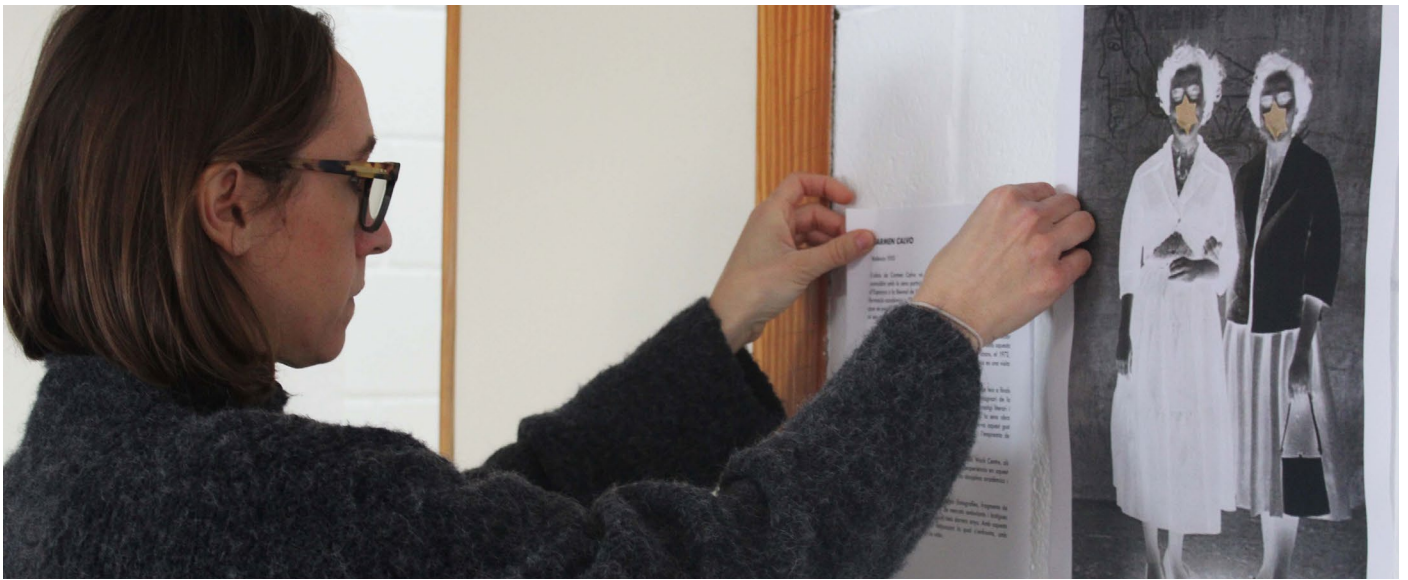










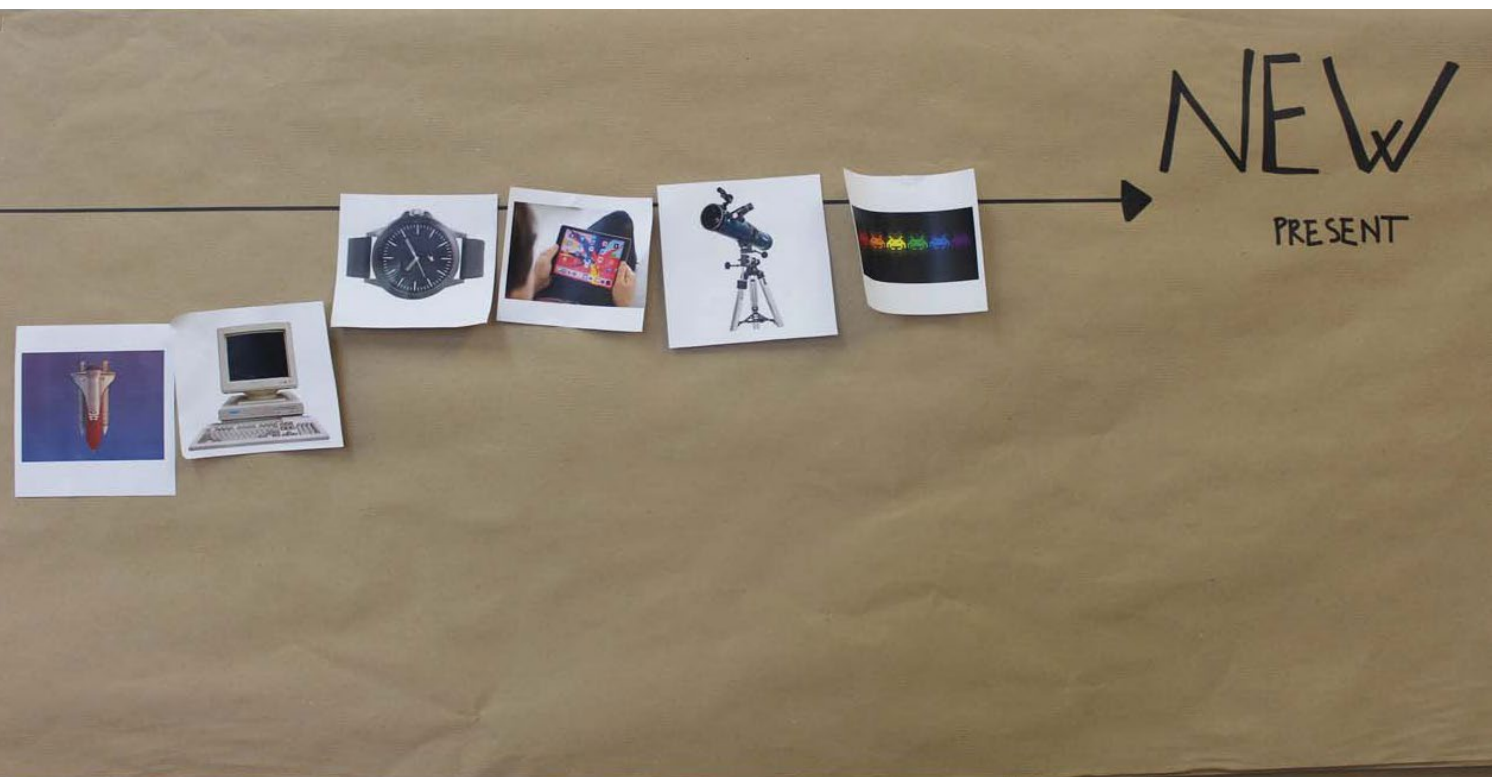




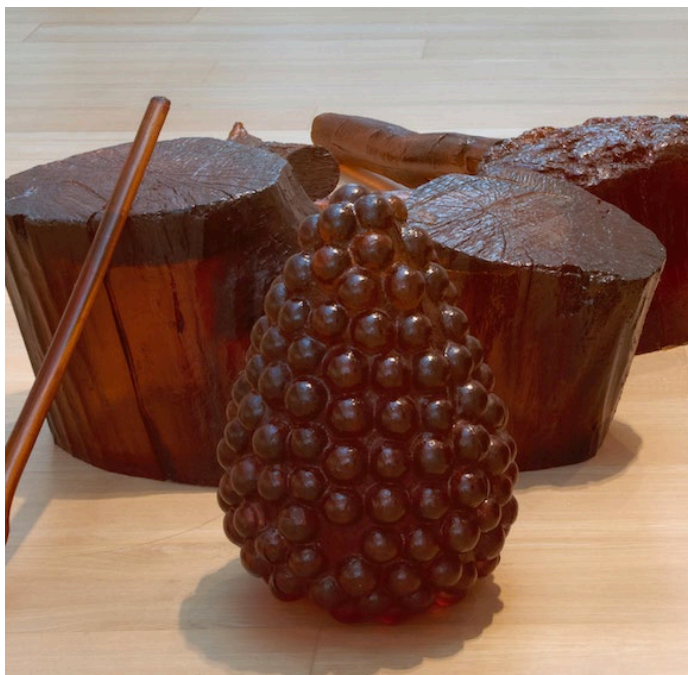
# INVENTOS, PASADO- PRESENTE, HISTORIA Y MATERIALES

T. GRAGG, J. CHAMBERLAIN,  
L. ARMARCEGUI Y A. DE LACRUZ









**MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO  
CIDADE DE SÃO PAULO**

Concreto	446 818 460 toneladas
Argamassa	291 076 763 toneladas
Tijolo	208 277 018 toneladas
Pedra	146 341 396 toneladas
Madeira	36 228 180 toneladas
Brita	34 346 592 toneladas
Aço	32 387 457 toneladas
Asfalto	28 622 160 toneladas
Telha	120 250 toneladas
Vidro	115 475 toneladas
Cobre	90 080 toneladas
Plástico	74 110 toneladas
<b>Total</b>	<b>1 224 497 941 toneladas</b>





FIN

## 8.8. Resultados II

Las indicaciones para las muestras de resultados obtenidos de este proyecto de mediación son las mismas que en los resultados anteriores (Resultados I): experiencia estética, experiencia estética desde la visualidad y conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículo. Cada señal o rasgo, fuerte o débil, identificado en el desarrollo del proyecto de mediación ha sido representado e indicado en los relatos escritos que se encuentran en ANEXO 8 con unas siglas y un color de letra específico para cada ítem.

Además, es importante señalar aquí que, si bien nuestra búsqueda primera se centraba en estos tres ítems, a lo largo del desarrollo del proyecto, al igual que habían surgido en la práctica de mediación para las maestras en activo, vimos signos de otros temas relevantes relacionados con los primeros pero que adquirirían cierta autonomía. Era el caso de:

- 1- El trabajo cooperativo surgido entre maestras y mediadora, institución escuela-universidad.
- 2- Datos para una didáctica de la práctica de mediación. ´

Pero además vimos otro:

- 3- El giro en la estética de los productos o artefactos escolares acontecido.

Estos tres temas emergentes también cuentan con los códigos siglas-color letras correspondientes y descritos en el apartado del marco metodológico también señalado en el pie de página.

*EL TRABAJO COOPERATIVO.* Vemos como resultado que el trabajo cooperativo entre maestras y artista docente, y el estilo de relaciones, el carácter y las formas de generar conocimiento que surgen de ahí con el alumnado, participante de la mediación, es una de las condiciones importantes para que la experiencia estética en general, y desde el aspecto de la visualidad en particular, haya acontecido en los participantes. Como decimos, esta condición no había sido contemplada como característica de la mediación expandida en un principio. Esta se nos ha manifestado como resultado durante las prácticas y la recogida y análisis de los datos. La importancia del trabajo cooperativo y su aportación al asunto de las relaciones interinstitucionales para la mediación artística hace que hayamos pasado de la identificación de datos relacionados con este tema a su análisis e interpretación. Por esta razón además de dar cuenta de resultados de los tres ítems arriba señalados, el trabajo cooperativo establecido también se desarrollará en este apartado.

*LA PRÁCTICA DE MEDIACIÓN.* Como en II.6. *Resultados I* de este capítulo, hemos señalado también aspectos que se han ido revelando de la propia didáctica que subyace a las prácticas de mediación por cuanto pueden ayudar a mejorar la acción de la agente mediadora. Este tema cuenta con sus siglas-letras de color identificativas. Sobre este no hemos realizado informe de resultados. Como en los *Resultados I*, en este caso hemos optado por tomar estos datos para futuros estudios de investigación (una *praxis* de la mediación), ya que los resultados que buscamos a partir de las categorías previstas ya permiten esclarecer las hipótesis.

*EL GIRO EN LA ESTÉTICA DE ARTEFACTOS ESCOLARES.* Este es tomado aquí directamente como una evidencia de experiencia estética desde la visualidad en los y las participantes del proyecto de mediación. No obstante, la consideramos una evidencia suficientemente fuerte como para que los signos al respecto sean indicados en el relato escrito con una sigla-color letra propia.

### **8.8.1. Experiencia estética**

#### **Experiencia estética en el alumnado**

Las respuestas obtenidas a la pregunta sobre la posible experiencia estética en los participantes de la mediación son:

- El alumnado pareció comprender (desde un sentido pragmatista) las obras de arte, a través de la adopción de significados propios para estas por él, pero además tuvo comprensión de otras obras que no estuvieron sujetas a mediación alguna por parte de la profesora de arte. (1)
- El alumnado dio signos de gustar de las obras con las que se relacionó, indicio de experiencia estética pragmatista. (2)
- La experiencia estética fue individual ya que ocurrió a partir de ritmos y procesos personales particulares, aunque acontecía, entre otras causas a razón de las conversaciones en grupo que no estaban libres de opiniones y pareceres, muchas veces divergentes. (3)
- En muchas ocasiones el tiempo para que se dé experiencia estética en cada persona participante se dilató más allá de la relación directa con la obra. (4)
- La experiencia estética que se generó produjo contenido conceptual a trabajar posteriormente a la visita a la exposición. (5)
- Hubo experiencia estética posterior a la visita a la exposición a partir de la implementación de propuestas artístico-educativas entre otras estrategias. Algunos de los indicios de experiencia estética a partir de estos dispositivos educativos fueron: el gusto por las acciones, fines y desarrollos de cada una de las propuestas; la exposición y explicación espontáneas a las familias de cada una de ellas, alguna de

forma más especial; la atención y conexión con el *quid* de las propuestas y el disfrute en ocasiones de lo llamaron “raro”, lo distinto o “lo loco”. (6)

- La experiencia estética acontecida estuvo relacionada con componentes y elementos disruptivos en el aula, y con la identificación y posterior erosión de esquemas previos adquiridos no convenientes para el desenvolvimiento personal y social de los participantes alumnos de escuela. (7)
- Ocurrió un cambio en la estética de los productos escolares del 2º curso de primaria mostrados, además, al resto del centro a través de exposiciones que no estaban programadas *a priori*. Esta es una evidencia fuerte de que había habido experiencia estética y que esta se materializó en artefactos que además fueron compartidos. (8)

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados y pueden verse en ANEXO 8. / 8.8. Resultados I [Arg.]/ 8.8.2. Experiencia estética/ Experiencia estética en el alumnado/ [Arg.]

### **Experiencia estética en las maestras**

Aunque la puesta en marcha del proyecto *Arte contemporáneo* estaba dirigida a tratar de provocar experiencia estética en el alumnado y detonantes de aprendizajes podemos decir que la experiencia estética que se pretendía provocar en las maestras en activo en las sesiones con ellas en Focus Group, continuaba dando indicios de que seguía desarrollándose a lo largo del proceso de este proyecto, aunque su rol fuera más parecido al de la agente mediadora que al de participante de la mediación. Por esto enumeramos aquí resultados en torno a la experiencia estética general y desde la visualidad de las maestras implicadas en el proyecto.

En primer lugar y fundamentalmente, la experiencia estética tomó cuerpo en las maestras al revitalizar el arte en lo educativo. Tomar prestado el arte por el espectador es uno de los aspectos de la experiencia estética pragmatista que apuesta por la idea de que el arte cobra sentido cuando tiene efectos creativos en el espectador en el campo en el que este se mueva. Es decir que los efectos moldeadores, constructivos, creativos que el arte tiene en uno, no necesariamente toman forma de obras de arte o artefactos. En el caso de las maestras pensamos que pueden tomar forma de generación de educación a través de nuevas formas de hacer y ser docente. Desde esta perspectiva cabe señalar que, como se ha visto en los relatos visuales o textuales escritos, no fueron pocas las líneas de apropiación del arte al servicio del currículum escolar del curso que encontraron las maestras y que se describen, además, en el apartado de conexiones de entre el arte contemporáneo y la educación formal y su currículum. (1)

## 8.8.2. Experiencia estética desde la visualidad

Para atender cualitativamente la experiencia estética motivada por el hecho de la visualidad que han podido vivir los y las participantes del proyecto de mediación, contamos con los datos de lo que han dicho, hecho, creado y gustado:

Desde procesos de interpretación:

- Sobre aquello que han mirado-pensado que está hecho explícitamente para ser visto, contemplado (como obras de arte, artefactos creados por ellos o artefactos como dispositivos educativos).

Desde prácticas artísticas:

- A partir de la práctica de disciplinas artísticas de las que no tenían mucha experiencia como la fotografía, el audiovisual y la práctica gráfica plástica desde ángulos distintos a los habituales.
- A través del uso de materiales, instrumentos y elementos formales de los que no tenían experiencia.

Desde la introducción de conceptos complejos relacionados con el hecho estético y el de la visualidad.

Los resultados en torno a la experiencia estética visual en los participantes son:

- El disfrute y aumento cualitativo de conocimiento, comprensión y experiencia sobre aquello que está fabricado para ser visto, contemplado. (1)
- El incremento de conocimiento experiencial de algunos aspectos más específicos de la disciplina fotográfica a nivel de expresión y de las dificultades y las satisfacciones del audio visual a partir proyecciones sobre cuerpos tridimensionales. (2)
- El desarrollo de la capacidad de disfrutar de la práctica y uso de materiales, instrumentos y elementos formales no habituales. (3)
- El aumento de conocimiento experiencial —que no tanto conceptual— sobre realidades visuales muy concretas como: lo bello que hace mal, relaciones contradictoras entre contenido y contenedores visuales, y el retrato y el autorretrato como forma de contarse a uno/a. (4)

Así mismo, y más particularmente desde la experiencia estética desde el aspecto de la visualidad por parte de las maestras, podemos decir que algunos datos como los de las dos discusiones

sobre cuestiones estéticas y de visualidad que tuvieron lugar entre las maestras del curso, daban cuenta de un desarrollo de la experiencia estética basada específicamente en la visualidad. (5)

(1) *El disfrute y aumento cualitativo de conocimiento, comprensión y experiencia sobre aquello que se produce para ser visto, contemplado.* La atención a la posible experiencia estética vivida desde la visualidad y la estética nos permite atender a cómo es el acto de contemplar y qué gusto estético artístico tienen y han ido desarrollando los participantes. A partir de esto hemos comprobado que efectivamente han desarrollado su dimensión contemplativa y su gusto estético hasta un punto.

Los participantes de la mediación de nuestro caso, según los datos recogidos sobre lo que dicen hacen, crean y gustan de lo que miran-piensen e interactúan de aquello que está producido explícitamente para ser visto y contemplado:

- Han gustado de poner en común lo que piensan de lo que miran de las obras de arte y artefactos propios. (a)
- Han apreciado, aunque de forma minoritaria, las formas abstractas de las obras de arte. (b)
- Aprecian y hacen conscientes los aspectos formales de las imágenes de los objetos plásticos. (c)
- Disfrutaban de la observación y construcción de imágenes *raras*. (d)
- Disfrutaban de la impresión visual de sus propias creaciones. (e)
- Distinguen las creaciones propias de alta calidad visual de las de menor calidad visual. (f)
- Atienden el conocimiento de las razones estéticas y de la visualidad de composiciones realizadas por ellos desde indicaciones de los adultos. (g)
- Disfrutaban de la acción contemplativa de creaciones y artefactos artístico educativos generados sobre todo, para ser vistos, especialmente si se combina con otras acciones, no solo la contemplativa. (h)

(2) *El aumento de conocimiento experiencial de algunos aspectos muy específicos de las disciplinas fotográficas y audiovisual.* El tipo de mediación aplicada implicaba a las disciplinas como la fotografía y el proyectar audiovisuales sobre cuerpos y soportes tridimensionales sin dejar de lado la disciplina gráfica y pictórica. Arriba se han comentado indirectamente resultados desde la disciplina gráfica. A continuación, se describen los del crecimiento aportado desde las disciplinas fotográfica y audiovisual desde las actividades y acciones de las propuestas *Retratos y autobiografías y Blancos-vacíos y proyecciones. Contenidos y contenedores.*



Los y las participantes han:

- Practicado a partir de disciplinas artísticas de las que no se suele tener experiencia, es que han aprendido a nombrar y a usar experiencialmente los planos fotográficos según razones expresivas (a)
- Conocido experiencialmente el hecho de *lo blanco como vacío visual* desde las disciplinas fotográfica y audiovisual desde el método de proyectar en cuerpos en 3D. (b)
- Gozado de las proyecciones sobre planos bi y tridimensionales y de la contemplación de la interacción de compañeros con lo proyectado. (c)
- Conocido las complejidades y dificultades de trabajar con las proyecciones audiovisuales sobre cuerpos tridimensionales. (d)
- Gustado de la posibilidad de generar relatos significativos a partir de proyecciones audiovisuales. (e)
- Se han interesado naturalmente y comprendido experiencial y conceptualmente el fenómeno físico de las sombras arrojadas. (f)

(3) *El desarrollo de la capacidad de disfrutar de la práctica y uso de materiales, instrumentos elementos formales no habituales.* El tipo de mediación venía de la mano de la introducción del uso de materiales no habituales, incluso disruptivos o cuanto menos, chocantes, con sentido significativo dentro del hilo conductor y temático del trabajo plástico creativo. Los participantes disfrutaron de este uso de nuevos materiales, instrumentos y elementos formales con los que trabajar plástica y visualmente y comprendieron algunos de sus efectos y utilidades plásticas (ver más sobre esto en Anexo 8).

(4) *“Lo bello que hace daño”, relaciones contradictoras entre las propiedades del contenido real y los contenedores o diseños visuales de los productos, y el retrato y el autorretrato como forma de contarse uno/a.* Los y las participantes se introdujeron en conceptos complejos sobre el hecho de la visualidad como *lo bello que hace daño*, la relación entre contenidos y contenedores visuales en espacios y productos, y el retrato y autorretrato para contarse a uno. Estas nociones no se asimilaron lo suficiente por parte de los participantes como para ser apalabras, verbalizadas. Estas fueron realidades vividas, hechos experimentados de los que no tenemos cuenta de su alcance como aprendizaje. Dicho de otra manera, pensamos que los participantes tuvieron experiencia de estas nociones en torno a la estética y la visualidad sin que se asentaran como conocimientos explícitos.

[Datos sobre lo afirmado] “Lo bello que fa mal” que la participante Julia había comprendido en la mediación en el centro de arte a través del bonito pañuelo que tapaba la boca de la maestra Teresa, no fue asimilado por todo el grupo, al menos este tema no fue verbalizado por el alumnado de forma espontánea en las puestas en común.

La propuesta *Blancos-vacíos...* como tal alcanza una cota alta en cuanto al propósito de poner en evidencia el cómo está hecho un objeto visual, más en concreto, pone en evidencia el hecho de los packagings, de los estampados de los productos cotidianos. Sin embargo, no se llegó a poder poner en evidencia el diseño visual de uno de los productos (una lata de refresco) aunque sí la etiqueta y el dibujo de un bote de gazpacho. Como se ha relatado en las narrativas fue algo “forzoso” e “intencionado” por parte de las docentes la introducción en el tema del diseño gráfico visual del packaging y quedó demostrado que no se piensa en un diseñador detrás de esto, es decir, en el resultado de una intención y acción humana.

Queda claro entonces, una falta de preocupación, de atención consciente y analítica por parte del alumnado al diseño y contenido visual de los packagings. Esta preocupación y atención consciente fue muy diferente a la del contenido textual en el que sí estuvieron profundamente interesados. Podemos decir que las razones en torno a la fuerza y atracción visual del packaging no son significativas para los chicos y chicas, para ellos es un hecho absolutamente naturalizado que cuesta hacer consciente. Entienden que existe una atracción visual fuerte pero no se aplica una atención crítica porque no se observa necesaria. Sí, sin embargo, la textual. Igualmente ocurrió con la idea de hacer uso de los elementos y del aula como espacio para contener contenidos nuevos, que no se habló por parte del alumnado de forma explícita en la puesta en común final. Además de eso, la idea del retrato y el autorretrato o biografía tanto de ellos mismos como de las abuelas no acabó de hacerse consciente como un dispositivo por el que uno puede contar y comunicar aspectos del retratado.

Sin embargo, y aunque no podemos concluir que se asimilara y se hiciera consciente (al menos con seguridad) la idea de *lo bello que fa mal* todos pudieron observar imágenes bellas y un estampado distinto, en el lugar de los packagings de los productos cotidianos como no los habíamos visto hasta el momento. Tampoco podemos obviar que se pusiera el *aula patas arriba* para poder proyectar videos sobre toda ella incluyéndonos a nosotros mismos como pantallas tridimensionales y en movimiento de la proyección, que relataban nuevas historias en un espacio de aprendizaje como es el aula: las de comer peces mientras se bucea por el fondo marino, la de beber agua de una cascada de en medio de la clase, el de construir un trencadis humano o domar manadas de ñus. Finalmente, sin acabar de haber trabajado teóricamente lo que un retrato es, las docentes sabemos con seguridad que el alumnado se sabe satisfecho al haber homenajeado de forma sencilla, cercana, con naturalidad y familiaridad a las abuelas del grupo cuya relación con sus nietos hoy conocíamos un poco más. [fin de argumentos sobre lo afirmado]

(5) *Discusiones sobre cuestiones estéticas y de visualidad que entre las maestras del curso.* Las maestras, Teresa y Anna habían *hilado fino* y discutido sobre asuntos de estética y visualidad en un par de momentos puntuales del desarrollo de las propuestas.

[Argumentos sobre lo afirmado] La interesante controversia entre la contraposición de la portada de un libro con los packagings de los productos que compramos, quedó abierta. Por otra parte, los planteamientos estéticos y didácticos del montaje de *Retratos y autobiografías* que emergieron como contradicción denotaron una preocupación por estos temas que no hubieran surgido en otro tipo de metodologías de mediación. [Fin de datos sobre lo afirmado]

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8/ 8.8.10. Resultados I [Arg.]/8.8.3. Experiencia estética desde la visualidad [Arg.]

### **8.8.3. Conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículo**

Las conexiones realizadas entre las obras de arte, la educación en sí y el currículum en concreto lo fueron por parte de los temas o contenidos curriculares (1) pero también por giros y formas de abordar estos temas (2).

A lo largo del proyecto *Arte Contemporáneo* y a partir de la atención al hecho de la visualidad, se establecieron conexiones a otras áreas de conocimiento distintas al arte enmarcadas en el del currículum escolar. Muchas de estas conexiones se convirtieron en asuntos de trabajo (1). Esto fue favorecido por el enfoque de las propuestas. Estas se desarrollaron a partir de una sucesión de acciones encadenadas que llevan tanto a conclusiones y a resultados finales como a la apertura de líneas de reflexión del trabajo que pueden llevar a otros planteamientos de trabajo. Se detonaron otras actividades no previstas *a priori* que trabajaron aspectos de las áreas de ciencias sociales (a), naturales (b), lenguaje (inglés, castellano y valenciano) (c), matemáticas (d) así como de aspectos relacionados con la convivencia (e). También se establecieron conexiones con el área de artes distintas a las que las propuestas en sí *a priori* (f).

Los números entre paréntesis remiten a datos y análisis que argumentan cada uno de estos resultados pueden verse en ANEXO 8/ 8.8. Resultados I [Arg.]/ 8.8.5. Conexiones entre arte contemporáneo, educación y currículum [Arg.]

### **8.8.4. Trabajo cooperativo interinstitucional**

A continuación, mostramos los resultados de la dimensión cooperativa de la mediación puesta en práctica que dan cuenta de cómo ha sido la colaboración entre maestras y mediadora, entre la escuela y la Universidad, y por tanto cuales han sido las fortalezas y bonanzas en este caso de la cooperación interinstitucional para la mediación para el encuentro experiencial entre obra de arte y participantes.

Durante el proyecto artístico escolar el equipo de investigación y trabajo formado por las dos maestras del centro y la mediadora, como artista residente en la escuela, trabajaron desde una metodología similar a la de las pedagogas con las talleristas de las escuelas Reggio. No realizábamos tanto programaciones como propuestas de trabajo que detonarían diversos conocimientos que no teníamos previstos y a la vez estas propuestas de trabajo venían

acogiendo la voz del alumnado a través de la atención a sus comentarios espontáneos y puestas en común en clase.

Para ordenar y agrupar los datos de este ítem nos hemos hecho las siguientes preguntas: ¿Cómo ha sido esta cooperación? ¿Qué hicieron las maestras en relación a la artista profesora mediadora? ¿Qué hice yo como artista profesora mediadora en relación a las maestras? ¿Qué hicimos ambas partes, cada una a nuestra manera, desde nuestro perfil y especialidad, en la consecución de los fines de la mediación y de la educación general?, ¿qué nos aportamos a cada una de nuestras profesiones? (recordamos de nuevo, que nos encontramos en una investigación-acción que busca la mejora profesional, la mejora en la acción docente) ¿Qué aportamos ambas partes a la consecución de nuestros fines?

### **Aportaciones de las maestras (la Escuela a la Universidad)**

¿Qué hicieron las maestras en relación a la artista profesora mediadora?

Las maestras:

- Enseñaron a la artista mediadora a escuchar de forma activa al alumnado, al participante de la mediación, y a incorporar su voz al discurso y a las propuestas de trabajo emergentes.
- Se fiaron de la mirada de la *artista* profesora mediadora que llegaba en forma de ideas sobre las obras de arte, sobre la forma de mediarlas y en forma de propuestas educativo artísticas.
- Tuvieron siempre presente, memorizado, el currículo escolar oficial realizando constantes conexiones entre este y los contenidos y procesos que aportan de las obras de arte y las propuestas artístico educativas elaboraban los alumnos y alumnas.
- Regulaban a la artista mediadora cuando no estaba pedagógicamente atinada. Así mismo, buscaron abrir paso a la misma al trabajo con el alumnado.

Uno de los mayores aprendizajes de este trabajo cooperativo para la mediadora fue el de la escucha a los participantes de las mediaciones, como una de las estrategias clave para la metodología de mediación que se ponía en marcha y que seguía conformándose. Es por esto por lo que se dedica un apartado sobre esta al final de esta explicación sobre el trabajo cooperativo interinstitucional.

### **Aportaciones de la artista residente mediadora (la Universidad a la Escuela)**

¿Qué hizo la artista profesora mediadora (qué hice) en relación a las maestras?

La artista profesora que hace el rol de mediadora:

- Ofrece a través las obras de arte ideas, visiones y puntos de vista diferentes sobre los temas que se trabajan.
- Ofrece procesos, procedimientos y técnicas del arte contemporáneo que generan artefactos diferentes a los habituales gracias a sus conocimientos sobre la práctica del arte.
- No se limita a colaborar con las maestras yendo a clase, realizando una práctica artística educativa para luego cerrarla y marchar. La artista docente, en este caso, se interesó y participó del programa educativo general, funcionando, desde este aspecto, como una artista residente en el centro escolar diferente. Finalmente, el conocimiento del arte de la artista mediadora se puso al servicio de la educación en general, dicho de otra manera, la artista mediadora abre la enseñanza del arte a campos extra artísticos, es decir, a la enseñanza a través del arte y su enfoque inter y transdisciplinar que el arte provoca.

### **Aportaciones a cada una de las profesiones (Escuela y Universidad)**

¿Qué hicimos ambas partes desde nuestro perfil y especialidad?, ¿qué nos aportamos a cada una de nuestras profesiones?

Ambas partes trabajamos desde nuestras competencias y habilidades específicas habiéndolas complementar en pro de fines conjuntos: la provocación de la relación de obras de arte con maestras y alumnos, la mediación como formación en artes, y la educación del alumnado.

En esta relación híbrida cada una se sentía y sabía integrada, y a la vez, cada una salía constantemente de sendas zonas de confort. Así la supuesta *artista de conocimiento elitista*, la *artista genial* o cuanto menos *supercreativa en todo* (en la escuela la asunción de este mito aunque con matices, se hace más evidente que en otros marcos), parecía ir perdida cuando lo que primaba en la marcha de la práctica era poner en juego herramientas pedagógicas, estrategias docentes y procesos educativos. Por su parte, la maestra, la *reina* de la clase, la autoridad para el grupo, la persona en quienes todos y todas confían además de sus aprendizajes, sus problemas y conflictos, se dejaba llevar por las ideas y propuestas de la artista dejando mostrar la sana realidad de que *no lo sabía todo*.

Observamos que la cooperación maestras-artista mediadora aportó a la maestra:

- Un empoderamiento en una nueva tarea docente: la de mediadora de arte contemporáneo, que daba la posibilidad de romper esquemas preestablecidos en su alumnado que les eran contraproducentes.

- La facilitación de la emergencia de un currículum más rizomático, más conectado con aspectos de la vida de sus alumnos y alumnas.

Igualmente, la práctica de mediación en su dimensión cooperativa maestras-artista profesora aporta a esta última a nivel profesional:

- Un empoderamiento para una mejor autovaloración de aquellas propuestas artístico formativas que rompen esquemas previos del alumnado aunque ellos *a priori* no se muestren entusiasmados.

### **Aportación a un fin común: una educación artística que rompe con sus límites disciplinares**

¿Qué aportamos a nuestros fines comunes?

La principal aportación de este trabajo cooperativo en mediación artística que evidencia una fuerte generación de experiencia estética a través de sus efectos creacionales fue el de una forma de hacer educación artística en la escuela que rompía sus límites disciplinares.

Para empezar cabe recordar aquí que las sesiones de la mediadora con las maestras tutoras y especialista de inglés se llevaban a cabo los lunes por la mañana. Esto rompía directamente con una idea de la materia de artes restringida a una hora o dos a la semana que en muchas ocasiones es la del viernes por la tarde. Pero, además, en estas sesiones supuestamente de arte, el trabajo que se había realizado durante la semana desde otras materias estaba involucrado y conectado a los temas que se trataban, así como a su vez el trabajo de estas sesiones disparaba ideas de trabajo posteriores que de campos de conocimiento distintos al arte, tal como se ha visto.

Para la maestra el fin del proyecto de mediación fue el de generar educación desde todas las áreas de conocimiento a partir de un detonante común, el de la experiencia con obras de arte contemporáneo. Es decir, su objetivo estaba en la generación de una educación interdisciplinar a través del arte. Por parte de la mediadora, por mi parte, el fin del proyecto era el de la provocación de relaciones de los alumnos con las obras de arte y también el de la atención y la toma de conciencia de la visualidad y la estética, conocimientos específicos de la tradición del arte y con esta la de su formación.

El conocimiento en arte generado, por tanto, la educación artística originada a partir de la mediación experiencial había provocado experiencia estética individual y más específicamente, en la visualidad y en la estética, algo, muy específico de la tradición del arte hasta el momento

actual<sup>196</sup>. Pero a la par, la generación de conocimiento sobre las artes lo había sido desde la práctica educativa creativa abierta a una programación más orgánica, abierta a un currículo, como decimos, más rizomático conectado a la vida y a las experiencias de sus destinatarios. Es decir, la educación artística que ha generado el proyecto de mediación a través del trabajo cooperativo maestras-mediadora artista residente en la escuela, se ha abierto a un uso transversal hacia el trabajo de atención curricular educativo que va más allá de los aspectos de la materia estrictamente artísticos para atender a otro tipo de conocimientos y áreas específicas distintas a las del arte. La mediación a partir del trabajo cooperativo ha permitido aunar fines y usos del arte y encontrar el equilibrio de una aparente paradoja: la de unir enseñanza del arte para aspectos propios del arte con una enseñanza a través del arte. Esto ha provocado que la enseñanza del arte como disciplina rompa con los mismos marcos que la definen para enseñarse a sí misma y sus especificidades (a sus obras y a sus cualidades, la visualidad) al tiempo que no queda constreñida a la compartición de solo los aspectos que se le suponen específicos. Pero, además, el cruce entre el giro del arte hacia la educación y el de la educación hacia el arte y la visualidad que se produjo a partir de este trabajo cooperativo desde el proyecto de mediación, se originan estos resultados:

A través de la mediación se había ayudado en la tarea de reconceptualizar la comprensión que se tiene del arte, especialmente del arte contemporáneo, y con este el de su enseñanza. Por otra, la mediación había ayudado a reconfigurar metodologías y estrategias de la educación artística, en este caso, la propia metodología de mediación aplicada al campo de la educación artística, una educación del arte como mediación. Además, pensamos que se había aportado un grano de arena a la revirtualización de la enseñanza artística en la escuela alejándonos de una enseñanza reproductiva, tecnicista, instrumentalista y despersonalizado que desvirtúa precisamente lo artístico. La educación artística producida ha sido realista: ha estado enlazada con las obras de arte de los y las artistas y con la práctica artística en contextos culturales reales. Finalmente, al mismo tiempo, se había tratado de enfocar la práctica educativa de mediación no tanto a generar futuros artistas como mejores receptores de obras de arte, que no generan tanto “buenas obras” como artefactos desde los que materializan y comparten conocimientos propios.

### **Una clave indispensable: la escucha activa a los participantes**

Escuchar activa y atentamente a los participantes e incorporar su voz al discurso y a las propuestas de trabajo emergentes que acaban definiendo el curso fue una de las claves más importantes para el desarrollo afortunado de las propuestas.

---

<sup>196</sup> Se ha dado cuenta en el capítulo 5 de la 1ª parte de este trabajo como hoy tenemos conciencia de que esta especificidad que se le presupone al arte se encuentra en todos los objetos e imágenes por naturaleza estético y visuales, y cuyo estudio recogen los estudios visuales y de la cultura visual. Al mismo tiempo, no existe a día de hoy una materia al respecto de la visualidad en la escuela distinta a la materia de artes.

Las maestras y la artista profesora mediadora escuchamos las voces del alumnado desde las capacidades y puntos de mira de cada cual. Observábamos y escuchábamos sus palabras y comentarios, sus cuerpos, sus expresiones y gestos; sus artefactos, sus productos creativos, etc., para conocer qué estaban recibiendo de todo lo que se intentaba provocar y ver qué nuevas líneas de aprendizaje se animaban. Maestras y artista profesora buscamos incorporar las voces de los participantes alumnos al discurso de las propuestas, aunque esta hubiera de cambiar en su diseño previo. Realmente, estuvimos dispuestas en todo momento a que una práctica (aunque estuviera muy avanzada en su preparación) no se llevara a cabo si así observáramos oportuno a partir de los intereses que descubríamos del alumnado. También estábamos dispuestas a que no ocurrieran los resultados físicos y/o conceptuales deseados, o no con el cuidado y calidad visual que imaginábamos, pues lo que realmente estaba en juego era, en primera instancia, el conjunto de aprendizajes que los chicos y chicas podrían generar y no tanto o no por encima, la calidad final de un producto realizado por ellos.

En ocasiones, y a raíz del desarrollo de una propuesta, Teresa podía imaginar que podrían surgir determinados temas a tratar que luego, al escuchar al alumnado, descartaba.

No fue este nuestro caso: nosotras seleccionamos las obras pensando en los posibles aprendizajes posteriores que quizá el alumnado, junto con nosotras, podría desarrollar; realizamos la mediación *in situ*; escuchamos sus experiencias y ecos tanto en el centro de arte como luego en la puesta en común del aula escolar. Estas voces del alumnado fueron incorporadas, hasta el punto en que fuimos capaces, en el diseño de las propuestas a través del desglose de estas en contenidos, procesos y disciplinas. Luego, durante el desarrollo de las propuestas, surgieron nuevas ideas e intereses por parte del alumnado que fueron derivando a otras acciones y actividades de modo que lo que sus voces insinuaban, siguió marcando el guion del programa del curso.

Esta escucha activa al alumnado es además, en nuestro caso, la responsable de que se hayan podido establecer conexiones entre aspectos de las obras y el currículum, pasando por los intereses que despertaban las primeras en el alumnado y que podían conectar con el programa oficial del curso.

### **Conclusiones sobre el trabajo cooperativo**

El tipo de cooperación establecido fue el que en esta investigación hemos denominado cooperativa institucional, y lo ha sido desde agentes particulares (maestras de la escuela y artista residente o mediadora de la universidad) bajo el beneplácito de la institución escolar a través de la aprobación y el permiso de llevar a cabo el proyecto por la dirección del centro).



La puesta en práctica experimental se fraguó a partir de una relación de afinidad entre maestras y mediadora universitaria en cuanto a la creencia de lo que el arte es, su para qué y para quienes, y de la colaboración asistencial de la dirección del centro escolar y la del departamento de enseñanza del centro de arte.

Tanto la institución Centro de Arte como la Escuela a través de sus políticas educativas, y su dirección respectivamente, se mostraron amables y crearon un clima cercano y familiar ante la propuesta del proyecto, sin embargo, ninguno de las dos partes se preocupó por el proyecto en sí, por sus objetivos, sus procesos y resultados. En este punto mi labor como mediadora de arte trató de favorecer de un posible trabajo más cooperativo hacia las instituciones.

[Datos que argumentan la afirmación] Al principio del proyecto busqué mostrar lo que pretendíamos llevar a cabo e invitar a participar a los agentes implicados del centro de arte, por una parte, y de implicar en el seguimiento de los resultados a la dirección del centro por si abría la posibilidad de realizar más proyectos en común de estas características. Estaba abierta a cualquier tipo de cooperación y a la posibilidad de haber de modificar nuestro programa para integrar a los nuevos agentes, si es que se diera el caso. Después viendo no se cumplía, busqué estar dispuesta a mostrar lo que estábamos realizando y lo que estaba sucediendo tanto en la escuela como en el centro de arte. En el primero las exposiciones de artefactos que surgieron de forma espontáneo dieron cuenta de ello de la mejor forma que encontramos (discreta, indirecta con la dirección de la escuela). Explicando cómo iba el proyecto (cuando se realizó la mediación en el centro de arte) en los tiempos en los que las mediadoras se acercaron a saludar. [Fin de datos que argumentan la afirmación]

Por parte de las agentes cooperativistas particulares el trabajo ha cumplido la mayor parte de las claves de la cooperación institucional descritas en el marco teórico de los tipos de relaciones interinstitucionales. Las docentes implicadas, aunque desde formaciones, especialidades y competencias distintas, confluíamos en nuestros planteamientos y puntos de vista sobre el arte, la educación artística y la educación en general (Clave 1). En segundo lugar, procurábamos llevar el arte y la cultura a ámbitos de la vida de los participantes (Clave 2). La combinación arte-educación se ha manifestado como empoderamiento identitario del sujeto y en la construcción del juicio artístico y capacidad crítica en general de nuestro alumnado, pero también nos ha empoderado a cada una en nuestros ámbitos profesionales (Clave 3). Además, la educación generada lo ha sido a través de un proceso de construcción de aprendizaje multidisciplinar (clave 4). Además, se ha tomado el arte contemporáneo como movilizador de conexiones para el desarrollo del conocimiento a través de procesos de aprendizaje (clave 5). Nuestra concepción y nuestro actuar en el centro de arte ha partido de la comprensión del mismo como *ágora pública* y como centro de actividades extensibles, en nuestro caso, al centro educativo; aunque nos hubiera gustado que el centro de arte también hubiera tenido esta misma concepción. Ha sido el centro escolar y uno de los locales de la universidad, los espacios que también han funcionado como *ágora pública*, siendo el del colegio el que ha hecho las más de las veces de centro de cultura, de reflexión y de lugar de hacer públicas las ideas, en nuestro caso, en forma

de artefactos (clave 6). No solo ha servido el aula como espacio de puesta en común, discusión, reflexión y práctica sino también las paredes y los pasillos del centro como soporte para publicar los artefactos de los chico/as, objetos de conocimiento sensible mostrados en lugares de paso de los habitantes de la escuela. Uno de nuestros métodos de investigación ha sido la investigación acción que ha ayudado a mejorar nuestra práctica profesional y ha generado colectivos de trabajo, en nuestro caso, pequeños, de varias maestras y una artista profesora cuyo trabajo común continua (clave 7). A nivel particular, nuestro proyecto ha producido un discurso abierto, que no partía de una programación rígida sin oportunidad de cambio, y la relación entre las especialistas ha tendido a la horizontalidad (clave 8). Aunque amables, las relaciones que se han establecido con la institución Arte no han sido tan horizontales tampoco con la institución escolar, es decir, con los agentes con mayor responsabilidad y poder en sendas instituciones (clave 9). Como se ha señalado más arriba, se ha desarrollado un curriculum de proceso rizomático (clave 10).

Además, observamos muchas coincidencias con los resultados de los estudios de caso de Macaya y Valero (2021) sobre las relaciones entre artista y docente, en nuestro caso, entre artista-mediadora y maestra, que acuñan como *partnernariado*. Coincidiendo con sus estudios, hemos visto cómo se dio un reconocimiento mutuo entre docente-artista (en nuestro caso mediadora) y una creación de sinergias de la experiencia del proyecto como ocasión para el desarrollo profesional de los distintos roles. Además, el artista (la mediadora) fue vista como figura disruptiva positiva, que genera nuevas dinámicas y abre posibilidades diferentes. Las maestras en los estudios de estos profesores-artistas, “parecían aportar a los proyectos una mirada más didáctica, y sobre todo, un mayor saber práctico, entendido como conocimiento sobre el terreno de interrelaciones y dinámicas propias del contexto escolar”, al tiempo “los artistas viven la experiencia como reto o con inseguridad y agradecen la implicación del docente” (p. 382), experiencia que han acontecido en nuestro caso.

A partir de este trabajo cooperativo podemos estar de acuerdo con la idea de que la relación entre centro de arte y escuela gana en complicidad, en frutos educativos, en investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los de las obras, no tanto por la calidad de las propuestas de mediación de la mediadora ni por las destrezas pedagógicas de la maestra ni por su programación para el curso sino porque el centro del trabajo ha estado en una verdadera apuesta por la experiencia de arte y por la educación de los niños.

En conclusión, podemos decir que nuestro trabajo cooperativo maestra-mediadora llegó a funcionar como la comunidad de investigación educativa que define Lipman (citado por Piñero, 2005, pp.45-46):

Una comunidad que puede llegar a establecerse ya sea en una escuela o en un museo, que puede constituirse allí donde el aprendizaje se conciba como un despliegue de

habilidades y conceptos no impuestos desde fuera, sino contruidos por el propio individuo e intersubjetivamente. La Comunidad de investigación surge de esa concepción en la que hemos presentado la cultura como un foro abierto; parte de la propuesta de la educación como diálogo. Comunidad de investigación es más un talante que un concepto teórico, es más una vivencia que una propuesta técnica y ese talante ha de ser estimulado reforzado desde el comienzo mismo del proceso educativo porque es el embrión en el que ha de desarrollarse el sujeto como tal. (...) El sujeto en comunidad aprende a ser el mismo y a pensar por sí mismo. La Comunidad de investigación es la condición de posibilidad y el caldo de cultivo del pensamiento crítico de la reflexión abierta, rigurosa y constructiva.



## **SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DE LA 2ª PARTE**

A continuación, exponemos la síntesis de los resultados y sus conclusiones de la parte empírica de este trabajo de investigación y del marco metodológico y estudios autoindagativos a/r/tográficos realizados.

### **SOBRE LOS RESULTADOS DE LA NARRATIVA 1 Y NARRATIVA 2**

La evolución de los ocho cursos académicos señalados y la propuesta de mediación posterior para maestras en activo y alumnado de primaria, narrada en los capítulos de esta 2ª parte del trabajo que se presenta, aconteció a partir la retroalimentación de la documentación que se fue estudiando (y que en este trabajo se presenta como contenido de sus planteamientos y sus marcos teóricos) con los estudios y análisis a/r/tográficos, que dieron guías y direcciones al progreso de las prácticas de mediación. A partir de los resultados vemos que esta evolución se fue dando a partir de:

1. La emergencia de una mediación de arte contemporáneo como formación, como educación.
2. El paso de una formación en artes basada en el conocimiento de los elementos del lenguaje visual a una mediación de las obras de arte que atiende a la visualidad desde el punto de vista sentipensante que acontece en la relación entre la obra y el participante receptor.
3. El paso de una formación en arte basada en la práctica artística (experiencia artística) y en la visita puntual a exposiciones de arte contemporáneo (experiencia estética) a una mediación basada en la experiencia estética del centro de arte que se extiende al aula y que implica a la práctica artística.
4. Una metodología de mediación propia que comenzaba a caracterizarse por ser experiencial, por extenderse del centro de arte a todo el resto del curso en el aula universitaria, pero también de la educación al arte, desde una forma particular de ser docente; y por atender a la visualidad de la relación entre obra y participantes-receptores.

Por otra parte, cabe subrayar que uno de los cometidos de esta 2ª parte del trabajo ha sido el de dar cuenta del incremento de experiencia estética y de conciencia de la visualidad que podría estar ocurriendo en los y las participantes como resultados de la puesta en práctica de la metodología de mediación que se iba conformando. Al respecto, exponemos a continuación una síntesis de los resultados obtenidos en el conjunto de la puesta en marcha de la herramienta de

mediación en el contexto universitario de formación de maestras (Narrativa 1) y en el escolar para maestras en activo y su alumnado (Narrativa 2).

#### *EN TORNO A LA GENERACIÓN DE EXPERIENCIA ESTÉTICA*

Tratar de observar el incremento de experiencia estética puede resultar algo ambicioso además de parecer un despropósito, siendo que esta ocurre en la relación personal (por tanto, interior, y tantas veces relación íntima) del participante con la obra. No obstante, todas las experiencias personales pueden detectarse indirectamente por los efectos que producen. ¿Qué se ha producido que tenga que ver con un efecto de “goce” (diría Dewey), con una dotación satisfactoria de sentidos de la obra (Guido, 2015) o con una experiencia catártica o cuanto menos, de cambio beneficioso, útil, para el participantes-receptor (Shusterman)?

Haciendo síntesis de los resultados expuestos en cuanto a generación de experiencia estética en la puesta en marcha de la herramienta de mediación en los contextos señalados, podemos afirmar que se ha generado, cuanto menos, una introducción al conocimiento experiencial del arte contemporáneo a través de la relación con las obras seleccionadas y, cuanto más, un aprovechamiento y beneficio de estas obras de arte, tanto por parte de las maestras en formación como por las maestras en activo, que afecta a su modo de ser docente, que es lo mismo que decir que afecta a su forma de hacer docencia, a sus metodologías.

Podemos afirmar que a partir de todas las prácticas de mediación realizadas, se había generado en los participantes una introducción en la práctica como espectadoras de arte, en una *poiesis del espectador* (Oliveras, 2005), entendida esta como una forma incorporada de abarcar la relación con las obras de arte. Apoyamos esta afirmación en tres hechos que han acontecido al final de todas las mediaciones sobre los participantes:

- 1- El gusto por la experiencia de relacionarse con obras de arte.
- 2- Una erosión o ruptura de prejuicios entorno al arte contemporáneo.
- 3- Un proceso o cambio de actitud hacía las obras que va del inicio hasta el final de la mediación y que indica una apertura a seguir relacionándose con estas.

Por otra parte, las prácticas de mediación a través de la metodología resultante habían provocado en una parte de las participantes maestras, un evidente aprovechamiento y beneficio de las obras de arte hacia el campo de sus intereses. Esta parte de las participantes estaba compuesta por algunas educadoras y educadores en formación inicial cuya relación con las obras fue más allá de la sola erosión y ruptura de prejuicios hacía el arte. También estaba formada por aquellas maestras en activo que a partir de su experiencia en la mediación en la que participaron, se animaron a tratar de provocar experiencia estética en su alumnado a través de un proyecto

cooperativo de mediación con la mediadora investigadora para el curso siguiente. El aprovechamiento o beneficio de las obras vemos que ha venido por la creación en las participantes maestras de:

- 1) Formas de generación de conocimiento humano (según Morín, 2001) o empático artístico.
- 2) Formas diferentes de compartirlo.
- 3) Cambios en la forma de ser docente que tienen que ver con un desplazamiento del campo de la educación al del arte contemporáneo y la visualidad.
- 4) Cruces entre el giro del arte hacia la educación (a través de la mediadora —de mi rol como mediadora—) y el de la educación hacia el arte (a través de las maestras) que generaron por una parte, una enseñanza del arte en la escuela que rompía sus límites disciplinarios y por otra, una re-personalización del arte y en consecuencia, un signo de revitalización del mismo.
- 5) Trabajo cooperativo interinstitucional, relaciones horizontales de trabajo para la generación de conocimiento.

#### *1. Generación de conocimiento humano (según Morín, 2001) o empático artístico.*

Una parte de las participantes llegaron a entrenarse en el tipo de metodologías que usan los artistas para conocer e interpretar el mundo. Estas metodologías indagatorias, personales, subjetivas e introspectivas permitieron a las maestras sumar más métodos de los que ya contaban para atender al estudio de aspectos y temas de la educación desde una óptica diferente a la habitual. Tomando estos métodos, pasaron a complejizar las cuestiones sobre educación de una forma más interdisciplinar y conectada de lo acostumbrado, que tenía en cuenta la relación entre sus conocimientos, experiencias y *praxis* (Hernández, 2013).

Cuando las maestras han sido capaces de tomar prestadas las operaciones estéticas de las obras como forma de ser educadoras, es decir, como forma de educar —que es como decir, como forma de mostrar algún tipo de realidad-conocimiento—, han generado un tipo de comprensión de la realidad diferente a aquel que tradicionalmente se ha priorizado en la educación actual: han generado conocimiento humano (o empático artístico) antes que intelectual (Morín, 2001). Recordamos que esto es así debido a que la cualidad de las obras de arte y con este de sus operaciones estéticas, es la de la realidad sensible pensante que consiste en un tipo de conocimiento que toma cuerpo, literalmente, “materia” o forma física, en algún grado, y en esa medida funciona desde la empatía.

## *2. Operaciones estéticas al servicio de la generación de conocimiento y aprendizajes.*

Es desde la toma de préstamos de las operaciones estéticas de las obras pasado por el filtro de aquellas maestras en formación que tienen algo interesante que aportar y problematizar, que las formas de compartir conocimiento se amplían y se renuevan. Se generan artefactos, performances, etc., como formas de condensar conocimiento empático artístico que permite, además, exponerlo, compartirlo y provocar aprendizajes, que es el cometido de la educación.

En mi rol como mediadora este hecho se ha concretado en la generación, junto con las maestras en formación o en activo, de dispositivos artísticos de fines de mediación que en ocasiones toman formas de instalaciones en clase, acciones o exposiciones en el campus universitario y en el centro escolar, o sencillas performances en el centro de arte. Hemos visto además que la provocación de procesos de conocimiento y de aprendizaje desde la incorporación de operaciones estéticas en el campo de la mediación, llega a provocar giros inesperados en los procesos de generación de conocimiento y aprendizaje. Estos giros responden a un proceso de generación de conocimiento más arraigado a los ritmos propios de los participantes con los que se comparte el artefacto, la performance o el dispositivo artístico de mediación. Estos giros llegan a cambiar el rumbo que se había especulado sobre las sesiones posteriores de las clases. Se trata de una mediación y educación que acoge la cualidad de *la flexibilidad de propósito* de la Artistry de Eisner (2004)<sup>197</sup>.

En el enclave escolar la compartición de estos artefactos apunta además a la apertura a nuevas formas posibles de una estética escolar más parecida a la de los objetos del resto de entornos de la vida cotidiana que rompe y va más allá de la tradicional forma de expresar los conocimientos a partir de la cartulina de colores, con textos por escrito y fotografías pegadas.

## *3. Cambios en la forma de ser docente. Alimentando el desplazamiento del campo de la educación al del arte contemporáneo y la visualidad.*

Allí donde se ha generado un conocimiento humano o empático se han iniciado cambios en la forma de ser docente. Ha sido en el trabajo junto a las maestras en activo con el alumnado de primaria cuando hemos podido apreciar mejor estos cambios en las formas de ser docente.

El desplazamiento de lo educativo al arte se concretó en nuestro caso, por una parte, en un empoderamiento de las docentes hacía la adopción del rol de mediadoras de exposiciones

---

<sup>197</sup> Visto en el capítulo 4 de este trabajo.



actuales y por otra parte, en la incorporación del arte contemporáneo como detonador de conexiones curriculares a su metodología.

Como decíamos arriba, a la educación en general se le dotaba de nuevas formas de generar conocimiento, pero además y con este desplazamiento hacía el campo del arte, se producía una revitalización de la educación artística. Eso se dio a través de:

- Una reconceptualización de la comprensión que se tiene del arte, especialmente del arte contemporáneo, y con este, el de su enseñanza.
- Una reconfiguración de metodologías y estrategias de la educación artística.
- Una revalorización de la enseñanza artística en la escuela al distar de una enseñanza reproductiva, tecnicista, instrumentalista y despersonalizadora, y al acercarse a una enlazada con las obras de arte de los y las artistas actuales y con la práctica artística en contextos culturales reales.
- Una didáctica del arte no enfocada a generar unos pocos artistas sino a generar personas que tienen experiencias de relación con obras de arte y que producen artefactos para materializar ideas sensibles y compartir sus conocimientos y experiencias.

Definitivamente, el giro hacía la visualidad y hacía el arte contemporáneo de las maestras ha sido una evidencia fuerte de experiencia estética.

#### *4. Cruces del giro del arte hacía la educación y de la educación hacía el arte: una enseñanza del arte que rompe sus límites disciplinarios y un arte re-personalizado, revitalizado.*

Tal como vimos en el marco teórico 2, generalmente encontramos dos formas de enseñar las artes:

1) Una educación artística (la de las escuelas —cuando existe la materia de artes— y las de los grados de educación) enmarcada en los límites disciplinarios y que busca atender y preservar las supuestas especificidades del arte y de la visualidad.

2) Una educación interdisciplinar a través del arte.

La primera tiende a estancarse en la misma disciplina que reduce al arte. Desde esta especificidad “temática” o de “técnicas y contenidos artísticos”, se enseña un (supuesto) arte desconectado de otras áreas de conocimiento, perdiendo así la transdisciplinariedad que define a cada obra de arte en particular y al arte en general. Al final, se trata de la enseñanza de un “arte” descafeinado del arte y por eso, desconectado de la vida de los alumnos. Por su parte, la

educación a través del arte tiende a no tener en cuenta aspectos específicos importantes del arte para usarlo sobre todo, como medio o instrumento para fines no artísticos. Así, la toma de conciencia del hecho de la estética y la visualidad son aspectos que no suelen tenerse en cuenta por parte de profesores desplazados hacia el arte para tratar, por ejemplo, la diversidad de género e identitaria, los feminismos, la postcolonización, la globalización, la inmigración como temas sociales, o los contextos de aprendizaje, temas de la educación y la pedagogía. Con esto, deja de cultivarse el *ser estético* que somos todos *per se*, así como sus atribuciones a la crítica, al trato y a lo dialógico con las imágenes. En este aspecto de acuerdo con Mesías-Lema: “Se ha malinterpretado la interdisciplinariedad de manera parasitaria, como “un usar y tirar a las artes” cuando convenga a la educación, en vez de incorporar los procesos creativos a los contextos educacionales de manera simbiótica” (2019, p.212).

Sin embargo, en nuestro caso, el desplazamiento hacia el arte contemporáneo y la visualidad como efecto de la capacidad moldeadora del arte y de la experiencia estética que acontecía en las maestras, cruzado con el giro del arte hacia la educación de la mediadora, tuvo otras formas creativas de tomar cuerpo en la enseñanza del arte. Emergía una educación artística en la escuela y en el centro de arte que rompía sus límites disciplinares habituales: Una forma de educación artística interdisciplinaria a través del arte, y al mismo tiempo una educación artística que no perdía atención a aspectos específicos atribuidos hasta el momento al arte<sup>198</sup>, como son la estética y la visualidad. Definitivamente, la intersección o punto en común de estos desplazamientos generó un cambio en la forma de concebir y practicar la enseñanza del arte entendida como materia.

Pero además, desde la perspectiva del arte y sus obras, podemos decir en nuestro caso, esta campo fue revitalizado a través de una relación re-personalizada con sus obras. Las maestras revitalizan el arte a través de la comprensión y la dotación de sentidos particulares de sus obras, tal como hace todo receptor. Pero, además, lo hicieron de una forma específica como solo las maestras receptoras lo pueden hacer: el arte tuvo efectos creacionales en ellas mismas, como sabemos, no tanto en una dirección artística como en una educativa.

##### *5. Trabajo cooperativo interinstitucional, relaciones más horizontales y generación de comunidades de aprendizaje*

Los frutos y efectos en los campos de la mediación, de la educación y de los fines del arte de estas nuevas formas de identidad docente, han tenido lugar a través del trabajo cooperativo o parternariado entre maestras y mediadora (o artista residente) como agentes particulares de la

---

<sup>198</sup> Hoy atribuidas al mundo de los objetos-imágenes a través de los llamados estudios visuales y la cultura visual.

escuela y la universidad respectivamente<sup>199</sup>. Las aportaciones de las maestras a la mediadora (de la escuela a la universidad) y de la artista residente o mediadora, a las maestras (de la universidad a la escuela) hicieron posible la complementariedad de conocimientos, capacidades y destrezas. Cada una hubo de implicarse en funciones propias de la otra cuando fue necesario, sin dejar de trabajar por aquellas en las que cada cual era especialista. Se trató de una relación híbrida entre la integración de funciones, conocimientos y destrezas específicas, y de una salida constante de cada una de su *zona de confort*. Se creó un campo de trabajo para la generación de conocimiento en el que las maestras no lo sabían todo, especialmente en temas de arte, y la artista no era en todo super creativa, especialmente en los asuntos que implicaban destrezas pedagógicas.

Las relaciones que se establecieron entre las agentes del centro escolar y la mediadora fueron más horizontales, más complementarias y enriquecedoras que las que se suelen establecer entre maestras-mediadoras de los centros de arte y entre las artistas residentes en escuelas. Entre otros aspectos no existieron barreras por motivos de lenguajes específicos, sino enriquecimiento mutuo. El de este caso fue un trabajo de parternariado que tomó forma de comunidad de investigación (Lipman según Piñero, 2005, pp.45-46), y donde, ya no solo el centro de arte, sino el aula escolar, se convirtió en un observatorio activo, un *ágora pública*, o una comunidad de aprendizaje (Álvarez-Rodríguez, 2006) un lugar vivido y practicado. Estas relaciones de tendencia más horizontal no se quedaban solo entre las agentes del equipo de investigación. La comunidad de investigación también estaba formada por el alumnado. Una de las cualidades de esta relación más horizontal fue la de la práctica de la escucha activa hacia el alumando así como la incorporación de su voz a las propuestas de trabajo que iba conformando el proyecto.

Se ha visto como la forma más extendida de educación desde la mediación por agentes del centro de arte no suelen ser propuestas a largo plazo conectadas con el trabajo posterior escolar. Las agentes de mediación de los centros de arte suelen tener preparadas unas propuestas bajo el paraguas de un programa o guion para la práctica de mediación. Si en el transcurso de esta surgen voces disonantes al discurso programado, es decir, si los y las participantes señalan aspectos, aportan pareceres e ideas que no se esperaban porque no entran dentro de lo programado, este material disonante, —incluso aunque guste a la maestra o mediadora—, no se usa, se descarta. El poder de estas ideas, entendido este como posibilidad, capacidad, queda anulado. Esto es así porque no se ha programado un espacio para la escucha activa, y con ello, para lo disidente, para aquello que no se espera. Además, generalmente, no se suele saber qué hacer con este material disruptivo como para incorporarlo al discurso que se está generando en ese momento por lo que se vive por mediadoras y maestras como acontecimientos que distraen el programa preestablecido por estas. Con las artistas residentes

---

<sup>199</sup> Los resultados al respecto se han detallado en 8.10.6. *Trabajo cooperativo interinstitucional del apartado de la Narrativa 2, capítulo 8.*

en la escuela pasa algo similar. Generalmente, hacen su trabajo al margen del desarrollo del resto del programa del curso. De esta forma se pierden nuevas formas más híbridas de generar nuevos conocimientos y aprendizajes. En nuestro caso hemos podido comprobar como aprender a escuchar activamente al alumnado, a los participantes de las mediaciones, empiezan a formar parte de la programación de su propio aprendizaje. Sin embargo, si estas voces, disidencias, o estas líneas de fuga (en el sentido de Deleuze) son aceptadas, acogidas y se refuerzan —incluso aunque sea a posteriori del momento en el que han acontecido, porque en el momento no se ha sabido cómo integrarlas— empiezan a formar parte del discurso y de la programación. Con esto el alumno aprende que lo que piensa y dice tiene efectos reales, en las sesiones de clase o del centro de arte, y por tanto, aprende a que sus ideas tienen valor. Consecuentemente, el alumnado seguirá expresando sus ideas siempre que le den la oportunidad.

La forma colaborativa que se ha generado ha sido enunciada en nuestro marco teórico como *modo cooperativo institucional*. Se ha de aclarar que, en nuestro caso, esta cooperación ha sido realizada por agentes particulares y voluntarias de las instituciones bajo el beneplácito de la dirección escolar, por una parte, y la del centro de arte, por otra. Sin embargo, ninguno de los agentes de estas direcciones se interesó por conocer el diseño, el transcurso y los resultados del proyecto. Esto ha evidenciado las resistencias actuales en torno a las formas de colaboracionismo interinstitucional más cooperativas que se han comenzado a abrir en las últimas escasas dos décadas en el campo de la mediación, y constata que a pesar de la imagen reclamo que ofrecen en los últimos años, la inercia de los centros de arte y de las escuelas en relación al desplazamiento hacia la educación y al arte respectivamente, ocurre, en verdad, lentamente. Constatamos así las observaciones de Soria de 2018 que cuestionan el *giro educativo* del centro de arte al sostener “oleadas de proyectos de arte (de talante educativo) que no han escuchado la voz de las educadoras” (Soria, 2018, p. 185) adjudicando un plano secundario y estigmatizado la función educativa del centro que finalmente no llega a involucrarse en proyectos a largo plazo con las escuelas. Esta constatación advierte del riesgo de que este *giro educativo* acabe siendo una tendencia más dentro del campo del arte que mantenga la inercia postvanguardista de la renovación permanente vacía de transformación social, por alimentar las tendencias mercantilistas del arte. Con todo, desde nuestro caso, se evidencia también, que seguimos en una etapa todavía *discreta* de vinculación con lo heterogéneo en la que no existen grandes modelos de colaboración (en términos de Falcón entrevistado por Soto, 2015, p. 287). Dentro de este panorama podemos concluir que el trabajo cooperativo entre maestras y mediadora artista residente en la escuela que ofrece esta investigación supone un pequeño *rico balbuceo* en esta etapa *discreta* que colabora a la generación de *opciones de estar juntos de modos que no conocíamos* (Falcón entrevistado por Soto, 2015, p. 287).

*EN TORNO A LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA VISUALIDAD*

Con la práctica de la mediación expandida basada en la visualidad que se presenta, efectivamente, se ha abierto una brecha en atención a la visualidad desde la mediación de obras de arte. Por otra parte, no se ha conseguido extrapolar esta experiencia como método para la relación con otros objetos-imágenes distintos al arte de una forma más allá de la puntual en clase.

La metodología de mediación puesta en práctica ha hecho que se adoptara una tendencia de acercamiento a la obra que va por el camino de percibir cómo está visualmente realizada y cómo lo que se siente, se piensa y el cómo se presenta la obra están íntimamente ligados. La pregunta del *para qué* de la operación estética de cada una de las obras ha permitido la introducción de los participantes en el hecho de la visualidad no como un hecho natural que viene dado sin la intervención consciente de las personas sino, sobre todo, como un hecho cultural, de constructos simbólicos socialmente atribuidos. Se han erosionado y roto prejuicios en torno a la visualidad de los objetos: han comenzado a superarse barreras hacia el arte contemporáneo especialmente del arte objetual más conceptual. Relacionado con este, se han erosionado juicios previos hacia el rechazo a lo estético (insípido o de “baja calidad estética”), lo escatológico, lo feo, agresivo, etc, en la medida en que los participantes han encontrado sentido y razón de existir de estas operaciones estéticas en las obras. Adultos, pero también niños, se han introducido, a través de la experiencia y la reflexión, en la compleja idea de que lo atractivo, lo bonito o llamativo no necesariamente corresponde a lo sano o bueno. En el ámbito del arte contemporáneo abstracto se ha comprendido su hermetismo por el bajo nivel de iconicidad en favor de una diversidad amplia de respuestas y de la atención a pensamientos abstractos. Además, los participantes se han introducido en el hecho de que las imágenes todas juegan un papel crucial en nuestras vidas a la hora de saber quiénes somos, cómo nos construimos y a qué aspiramos, donde la estética y la visualidad de las que están hechas estas imágenes (mejor dicho, que son en sí mismas estas imágenes) es un componente fundamental que no solemos atender de forma consciente sin que por eso dejemos de recibir sus efectos y moldeamientos en nosotros mismos a través de nuestras propias decisiones diarias que van definiendo nuestras vidas. Además, se ha visto como existe una relación entre el control de la imagen y los aparatos de poder. Finalmente, se ha otorgado un valor a la forma artística de generar conocimiento y compartirlo en la que la estética y la visualidad ha sido atendidas y desarrolladas: se han generado artefactos como condensados de conocimiento a compartir por parte de los participantes, así como dispositivos artísticos educativos como detonadores de propuestas y líneas de trabajo en el aula.

Por otra parte, no se ha conseguido tener constancia, evidencia, de que esta conciencia del hecho de la visualidad a la que se llegaba durante las mediaciones en el centro de arte o en el aula universitaria en los participantes continuara, se extrapolara, al terreno del trato con los objetos-imágenes en la cotidianidad. Que esta metodología de mediación pueda lograr una autonomía mayor en los participantes en el trato y las transacciones estéticas con los objetos

visuales del entorno, no es tanto un objetivo alcanzable en el trimestre de un curso de la materia de artes del grado de Educación como una meta para la enseñanza artística en general.

### CONCLUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

Si los marcos teóricos de la 1ª parte nos han ofrecido los criterios conceptuales y contextuales que hemos necesitado para situar, definir, describir, analizar e interpretar las prácticas de mediación, los estudios de estas prácticas que se han narrado en esta 2ª parte han dado como resultado la emergencia de una herramienta de mediación expandida, a través de la visualidad de la obra de arte contemporáneo y docentes de educación infantil y primaria. En este punto recordamos que el carácter cualitativo de la metodología de investigación aplicada en este estudio no solo buscaba afirmar o negar las hipótesis de trabajo, sino que procuraba atender a las cualidades desde las que se cumplían o no las hipótesis, es decir, que busca averiguar las cualidades o características de los resultados que la confirman. Al respecto, hemos podido saber que esta herramienta de mediación emergente tiene las cualidades de procurar relación, utilidad, comprensión en la relación con la obra y de apostar por la cooperación interinstitucional para la mediación artística.

### SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

De la metodología de investigación basada en artes desde el enfoque de la A/r/tografía que hemos usado, ha emergido una metodología de investigación a/r/tográfica en mediación artística basada en artes visuales. Esta ha originado, en primer lugar, la misma metodología de mediación que se presenta: una metodología de mediación experiencial expandida de la obra de arte contemporáneo a través de la visualidad.

En segundo lugar, esta metodología ha originado una nueva estrategia a/r/tográfica (que hemos llamado Logotesis) y ha profundizado en otras estrategias pioneras de otros trabajos de investigación (la historia de vida, la tabla comparativa *Be in between* y la Fotonovela para la mediación artística).

funcionan como informe de investigación. Siguiendo la idea de Viadel y Roldán (2019) de nombrar a las estrategias específicas de la Investigación Basada en Artes según: 1) su campo disciplinario artístico, 2) el campo área de conocimiento y 3) la estrategia metodológico tradicional de la que parte, podemos denominar a esta herramienta Fotonovela Artística Narrativa Etnográfica en la mediación del arte contemporáneo. A partir de la fotonovela hemos podido practicar la fotografía como una herramienta que puede ir más allá del registro, del testimonio y de la constatación para establecer una historia, una narración como “una forma de aprender el mundo y de aprender del mundo a partir del acercamiento a ese mundo y a las personas que forman parte de ese mundo” (Ramón, 2019, p.23).

Por su parte, la Logotesis es una aportación como estrategia metodológica de esta investigación. Logotesis se presenta como una herramienta metodológica a/r/tográfica que puede ayudar a los docentes artistas investigadores a encontrar el sentido común de las tres acciones desde las que fundamenta sus prácticas. Este sentido común es al fin y al cabo, el fundamento teleológico (Eisner, 1998), las metas últimas y particulares de sus propias prácticas artístico docentes investigativas. Pero en este caso no se trata de un sentido general, objetivo, ontológico sino íntimo, personal incluso, psicológico o espiritual. La Logotesis es un oxímoron al tratarse de una intimidad pública para efectos de la crítica y valoración de la investigación. A través de la manifestación verbal de las bases existenciales, de las creencias de una investigación, el investigador se expone al análisis y a la crítica del nivel de coherencia entre lo que dice y lo que realmente hace, entre lo que espera y motiva su investigación y los resultados que obtiene. Esta herramienta nos sirve como fuente de indagación de temas de interés de los y las artistas profesores; temas y cuestiones que si no se ponen de manifiesto pueden pasar desapercibidas por obvias o tomadas por supuestos. Los deseos y creencias base de una investigación desvelan cómo es la existencia de la misma y marcan la orientación de los estudios y prácticas que desarrolla. Por otra parte, y al ponerse estas de cara, al desocultarse, podemos ver si en el desarrollo de la investigación estas vacilan. Si la existencia, la razón y con estas, las vías de desarrollo y acciones de la tesis se tambalean. Concluimos entonces que manifestar la Logotesis es una acción valiente en aras a una honestidad investigativa.

Tanto la Logotesis como la tabla comparativa, así como otros estudios autoindagativos autoetnográficos desarrollados en esta investigación, han permitido unir lo teórico intelectual con lo experiencial íntimo personal que tiene intención de rescatar alguna aportación al público. En este sentido nos identificamos con las palabras del profesor Castro en las conclusiones de su tesis doctoral desde el campo de la educación que extrapolamos también al campo de la mediación y de la producción artística:

Las conclusiones que se presentan son extremadamente importantes en lo personal y, desde esa validez íntima o privada, alcanzan una vigencia también en el ámbito más amplio de lo público, pues la profundidad de la reflexión de la que proceden es el itinerario que todo profesor debería hacer para poder convertir la educación en un territorio más conocido por aquellos que lo transitamos a diario y, por lo tanto, en un ecosistema más amable en beneficio de nuestros propios alumnos (Castro, 2016, p.449).

A continuación, describimos como las estrategias metodológicas aplicadas esclarecieron la hipótesis 1 que trata sobre el valor de la A/r/tografía para generar metodologías docentes.

La metodología de mediación expandida que se presenta como síntesis de resultados de la investigación se fue definiendo a partir de las nociones de experiencia estética pragmatista y mediación experiencial, de visualidad, y del intento de hacer conexiones entre aspectos y sentidos de las obras de arte con los intereses y temas de la educación. A la integración de la atención a estos aspectos en la práctica de mediación se había llegado a lo largo de la evolución de las prácticas de mediación de los cursos investigados de muy diferentes formas

Que la docencia, y por derivación en este caso, que la mediación, había de ser en arte contemporáneo, fue una premisa a/r/tográfica conformada desde el inicio a partir de los estudios *Be in between inside*<sup>200</sup>. La deriva de una docencia hacia la mediación fue una realidad que se anunció desde el encuentro catártico del arte contemporáneo con los alumnos de grado de Educación en el curso 2015-16<sup>201</sup> y que se confirmaría y direccionaría con más fuerza a partir de los estudios *Be in between outside*<sup>202</sup>. Que la mediación había de ser experiencial, no lo marcó la teoría de la propuesta de educación estética pragmatista de Agirre (2005) ni la mediación experiencial de Arriaga (2009) que ya conocía, sino que lo marcó la observación evidente, a mis ojos, del potencial que podían tener los profesionales de la educación sin formación en práctica artística cuando el arte contemporáneo afectaba a sus metodologías docentes. Por tanto, no fue hasta el verano de 2018 que las teorías señaladas cobraron sentido<sup>203</sup>.

Fueron las observaciones en clase de las prácticas artísticas y sus alcances, y especialmente de las prácticas de mediación a partir del tiempo en el que trabajé y funcioné sin pintar<sup>204</sup>, las que me acercaron a comprender más vívidamente (y no solo teóricamente) que quizá era posible y conveniente pensar en una docencia no tan centralizada en la experiencia con el arte a través de la práctica directa con sus elementos y materiales, como en una docencia interconectada con la experiencia de recepción de la obra<sup>205</sup>. Finalmente, llegar a dar un valor centralizador a la visualidad desde la mediación de las obras de arte había sido inherente a la práctica pictórica desde la abstracción. El valor a la visualidad está estrechamente vinculado a los aprendizajes que había obtenido desde la práctica de la abstracción para mi relación con las imágenes todas del mundo visual en el que me muevo<sup>206</sup>. Sin esta práctica artística específica y los efectos de esta en mi vida de relación con los objetos-imágenes este tipo de mediación no habría surgido de mi parte.

---

<sup>200</sup> En 7.3. *Logotesis. arte bueno y de calidad ¿para quién?*

<sup>201</sup> 7.6. *Hito 1: una experiencia catártica a través del uso de operaciones estéticas artísticas de educadores en formación. Curso 2015-16.*

<sup>202</sup> 7.9. *Hito 3 Be in between: pintora mediadora docente. Verano de 2016.*

<sup>203</sup> 7.12. *Hito 4: experiencia estética para la formación en artes.*

<sup>204</sup> 7.8. *Hito 2: la tríada a/r/tográfica artista docente investigadora no se cumple en este caso. Dic.-ene. 2015-16.*

<sup>205</sup> 7.12. *Hito 4: experiencia estética para la formación en artes. Verano 2018.*

<sup>206</sup> 7.4. *Punto de partida ¿Qué puedo y debo enseñar? / 7.4.2. ¿Qué he aprendido de las artes y en especial de la práctica artística propia como pintora abstracta?*



# CONCLUSIONES

Esta investigación se ha centrado en demostrar que existe una metodología de mediación de la obra de arte contemporáneo y maestras, que procura poner en relación con una y otras de tal forma que acontezca un *trato*, un intercambio de subjetividades. Se busca, además, que en ese *trato* se atienda y se haga consciente la dimensión estética o en la visualidad de la que está hecha tal experiencia relacional. Se pretende finalmente, que esta toma de conciencia facilite a las participantes el establecimiento de relaciones más emancipadas con el resto de objetos-imágenes (también los no artísticos) con los que tratamos diariamente. Además, esta investigación se ha centrado en demostrar que tal herramienta de mediación emerge de metodologías de investigación de tipo a/r/tográficas. Sin estas la herramienta no acontecería puesto que tienen la capacidad de ayudar a generar y definir una *mediación de autor* que tiene en cuenta las cualidades y conocimientos de la mediadora investigadora como artista. En este caso como pintora de género abstracto.

A continuación, damos cuenta sintéticamente de las aportaciones que se han generado y sus límites desde: 1) lo que se ha planteado y cómo se ha enfocado el trabajo de investigación, 2) lo que se ha estudiado y conceptualizado, 3) lo que se ha puesto en práctica y desde los resultados que se han obtenido de ello y 4) desde la metodología de investigación aplicada. Tras esto se argumenta la afirmación de las hipótesis y se cuestiona la investigación a partir de su Logotesis.

## APORTACIONES DESDE EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

A modo de síntesis podemos decir que en la actualidad las gentes crecemos, vivimos, respiramos del aire de un mundo sofisticadamente estético perpetrado por los principios de la insolidaridad estructural de la era postindustrial transestética (Lipovetsky, 2015). En el terreno formativo de la visualidad, la fáctica, aunque no declarada, delegación de la formación estética y la atención consciente a lo sensible-cognitivo al ámbito de la cultura del consumo y entretenimiento, del instrumento y de lo egoico, vehiculada por los medios tecnológicos, de comunicación, marketing y del diseño de experiencias, desprovee a los sujetos de los arrestos necesarios para una sana, libre y empoderada convivencia con las formas estético-visuales que conforman su hábitat. Siguiendo los estudios de Sánchez Medina (2015) esta realidad exige activar el sentido estético desde un marco expandido en orden a vivir, convivir, y sobrevivir más autodeterminadamente (Morín, 2001). Las relaciones estéticas son las que desde el ámbito cotidiano envuelven y penetran la existencia humana definiendo, junto con otros factores, nuestra idea de lo que es ser persona, por tanto, nuestras aspiraciones, cada una de nuestras decisiones, y con ello, cada una de nuestras vidas. El conjunto de todas ellas singulariza el *êthos* de la comunidad y con esta

su destino que en tiempos convulsos y de crisis como el actual se juega en una resolución bien de muerte o bien de metamorfosis (Morín, 2016).

Si el cometido de la educación y la formación es la generación de personas autónomas, con sentido crítico, con capacidad de resolución de los problemas que nos acechan como especie humana y el desenvolvimiento de nuestras potencialidades, y no es la generación de seres para el consumo y la competitividad despersonalizada; si lo que concierne a la educación y formación es la generación de ciudadanía y no de masa social (Cortina, 2017), entonces, en el terreno del cultivo de lo estético, al ciudadano en general y al universitario en particular, se le supone el derecho a poder elegir y discernir de una forma autorregulada y particularizada por qué *formas estéticas* (sensibles cognitivas) quiere dejarse afectar y cómo, y por cuáles no; desde cuáles convivir y de qué manera, y desde cuáles no; de cuáles rodearse y de cuáles no, con cuáles y bajo qué criterios propios puede fruir y crecer, y con cuáles decrece. Igualmente, y al estar influidos estéticamente de forma permanente, y al mismo tiempo ser seres estéticos *per se*, al ciudadano en general y al universitario en particular, se le supone el derecho a poder ser creadores de su propio ser estético.

Esta cuestión de la re-estetización de la formación de la ciudadanía la hemos conectado e interrelacionado con los problemas que emanan de los procesos despersonalizador y elitizador del arte y con su causa de fondo: el privilegio de la producción en el sentido de *poiesis* frente a la práctica o *praxis* del arte. Este provoca, por una parte, una despersonalización en la relación con la obra de arte en el campo de su recepción por cuanto amputa el sentido útil, servil del arte para la vida, haciendo que el arte que se supone que habla de las cuestiones actuales de la vida, no llegue a la vida de las personas (a excepción de la elit del arte actual, la de los profesionales del arte). Por otra parte, este privilegio de la *poiesis* provoca un favorecimiento del sentido produccionista del arte frente a otros sentidos que en el campo de la cultura general, se ha traducido en una separación social del artista para con la sociedad en general, desde el punto de vista del sentido de su trabajo, y que en el campo de la educación del arte ha provocado que la educación artística se haya dirigido hacia la generación de unos pocos profesionales del arte antes que hacía una ciudadanía cultivada en arte, capacitada para la recepción y la afectación de la relación con sus obras. La perspectiva del pensamiento pragmatista del arte es la que nos ha surtido de argumentos para explicar esta situación y poder atender a una posible equilibrio entre *praxis* y *poiesis* de la obra de arte.

Hemos señalado como desde la última década del siglo XX, direcciones del arte como las del arte relacional o las de las prácticas artísticas colectivas de arte social y educacionalmente comprometido, buscan trabajar desde la *praxis* antes que desde la *poiesis*, de tendencia más heterónoma que autónoma del arte, generando más experiencias que productos u obras. Aun teniendo muy en cuenta estas prácticas y posicionamientos del arte y también, desde el campo que nos movemos, el de la mediación del arte, hemos visto que la virtud de la directriz

pragmática o experiencial del arte para su deselitización se encuentra en que brinda la opción de no discriminar entre arte autónomo o de tendencia heterónoma más actual, sino que alienta la creación de estrategias para la atención al uso real del arte desde una experiencia apreciativa con este, sea cual sea su configuración, donde el arte que pueda ayudar a enriquecer la vida de más personas. Hemos entendido, desde el pensamiento del arte como experiencia que, si bien vemos la mediación en las prácticas heterónomas como un elemento del hecho artístico fundido en la práctica misma del arte, también vemos que incurriríamos en una tendencia fundamentalista o como poco reduccionista, si comprendiéramos que la función mediadora entre el arte y las personas se encuentra solo en aquellas en las que en la práctica artística se hibridan e incluyen. Hemos visto que no se trata de crear disyuntivas ante la riqueza artística de amplia diversidad de formatos de acceso a la que el desarrollo del arte ha llegado (productos en centros de arte, proyectos de prácticas artísticas barriales, locales, etc.) —y que está ahí para alimentarnos— sino la de pensar qué papel tiene la mediación en la diversidad de las formas de arte. Esto es, no solo en aquellas que tienden a buscar formas heterónomas y heterotópicas de arte sino también desde todo el amplio campo de obras ya producidas, las que se producen y las que están por producirse desde los parámetros del arte objetual, del conceptual, el abstracto, etc., es decir, del arte autónomo. Con todo, concluimos que la des-elitización y la re-personalización del arte no solo pasa por generar arte que ponga el acento en su *praxis* y no tanto en la producción de obras-objetos (arte relacional, prácticas artístico educativas colaborativas, etc), sino que pasa también por un arte que cuanto más intensificada sea su conformación y codificación como obra-producto, mayor sea también su apuesta por un acompañamiento de la obra por medidas de mediación artística. Finalmente, en esta investigación hemos entendido y proponemos la mediación artística como parte del hecho del arte, como una realidad que ha de ser concebida y planificada al mismo tiempo que se concibe, se desarrolla y se produce la obra.

#### APORTACIONES DESDE LO ESTUDIADO Y CONCEPTUALIZADO

Para la contextualización del campo de trabajo, la mediación artística, hemos generado tres marcos teóricos. Los dos primeros han sido descriptivos, dedicados a definir, por una parte, qué es la mediación, cuáles sus modelos y discursos de fondo y cuáles las instituciones y agentes implicados, así como las relaciones entre ellos (marco teórico I, capítulo 3). Por otra, se ha construido una contextualización de la mediación en el enclave de la educación formal al ser este el contexto de partida de la investigación (marco teórico II, capítulo 4). El tercer marco teórico se ha centrado en encuadrar el aparato conceptual de la metodología de mediación (marco teórico III, capítulo 5), metodología que se presenta como resultado-aportación de la investigación. Este aparato conceptual es fruto del intento de resolver aquellos problemas encontrados de la teoría y en la práctica de la mediación experiencial.

Desde el marco en torno a la mediación artística hemos definido la idea de mediación del arte o mediación artística, hemos presentado una síntesis de cinco modelos de mediación a partir de los estudios realizados al respecto hasta el momento, y se ha informado de la implicación directa del giro educativo del arte y de sus contradicciones desde su origen hasta la actualidad, en el campo de la mediación. Hemos informado además del más reciente desplazamiento de la educación hacía el arte contemporáneo y hacía la visualidad, otorgando una atención especial al colectivo de maestras en su relación con la institución y los agentes del Centro de arte. Además, nos hemos atrevido a abocetar las bases para la construcción de una posible historia de la mediación sostenida desde tres claves: 1) Un antecedente: el advenimiento del arte autónomo y su desarrollo hasta mediados del siglo XX que enunciamos como la mediación como producto moderno, 2) un momento importante: la ampliación de la apreciación del destinatario del arte a partir de los estudios de público de Bourdieu a finales de los años sesenta del siglo XX y por el giro conceptual del arte que genera un tipo de receptor que piensa y estudia las obras, un *receptor poiético* (Oliveras, 2005) y 3) un hito: el de una mediación incorporada a la práctica artística que acontece a partir de los años noventa del pasado siglo desde el giro hacia lo social y educativo de un arte de tendencia heterónoma. Finalmente, nos hemos aventurado también a generar una tipología al uso de las relaciones entre instituciones implicadas en el campo de la mediación que ha ayudado a contextualizar y poner nombre a las relaciones interinstitucionales desde las que se han contextualizado las prácticas de mediación de esta investigación. La relación mutualista, cooperativo institucional, cooperativo instituyente, y de rol en hibridación o comisariado pedagógico, son los cuatro modos de colaboración interinstitucional y con otras entidades que hemos identificado y definido.

El capítulo 4 sobre *Mediación artística desde los contextos de educación formal* ha resuelto tres formas de enfocar la mediación del arte desde el punto de vista de los fines educativos que persiguen y el de la formación y estilo docente de los agentes de mediación. Estas son: 1) la mediación dialógica (que subraya el carácter subjetivizador y relacional con la obra de arte), 2) la transpedagógica que vincula la práctica artística y educativa y se concreta en las figuras del artist teacher, el a/r/tógrafo, o el arte educador (entre otros términos) —y de la que hemos mostrado sus posibles antecedentes—, y 3) la inter y transdisciplinariedad del arte para la generación de conocimiento a través del arte contemporáneo. Este desarrollo teórico ha permitido situar en la intersección de estas tres formas de mediación la emergencia de la metodología de mediación propia que ha generado esta investigación.

En 2005 Agirre explica desde el campo de la educación del arte que lo mínimo que “se puede pedir a cada una de las visiones que sobre la educación artística mediatizan hoy nuestras prácticas es que marquen claramente sus posiciones, expliquen lo mejor posible los matices de sus presupuestos, y muestren cierto rigor en sus argumentaciones” (2005, p.30). Esta investigación, que trata de aclarar la existencia de una metodología de mediación desde las metas y enfoques de la re-estetización de la educación, la deselitización del arte, la re-

personalización de la relación con sus obras, y la mediación experiencial, ha querido ser fiel a esta consigna y ha procurado seguir la hoja de ruta que subyace de ella. Por eso, desde el inicio y en primer lugar, se han marcado sus posiciones desde el punto de vista de la formación del arte: la de una educación artística entendida como mediación del arte contemporáneo (Lidón, 2005) o dicho de otra manera, una mediación del arte como forma de educación artística. En segundo lugar, dentro del campo de la mediación, y como también se ha señalado, nos hemos situado, sobre todo, dentro de la mediación de tipo experiencial conceptualizada por Agirre (2005) y Arriaga (2009). En tercer lugar, hemos pretendido delimitar cuales son los conceptos base del arte de los que partimos. El arte (sus obras) es el objeto de la mediación. Según el concepto de arte que se maneje, las prácticas de mediación tendrán una u otra configuración. Por tanto, se ha hecho imperativo construir y exponer cuál es el concepto de arte que envuelve y desde el que se arma y gesta la metodología de mediación que se acaba proponiendo. Este ha sido el cometido primero del capítulo 5. *El vínculo sentipensante para la mediación experiencial*. La aportación de este capítulo no está falta de atrevimiento: explicar un concepto del arte, de la obra de arte, de la interpretación de la obra de arte y además un concepto de estética y visualidad. Si bien su pretensión como decimos es la de una definición desde luego, al uso, no generalista, algo que excedería de las posibilidades de esta investigación. Son muchas investigaciones de arte y de educación artística estos conceptos se dan por supuestos y quedan reflejados solo de forma implícita. No en pocas ocasiones se ponen en juego diferentes conceptos de arte cuyos aspectos llegan contradecirse entre sí sin que el investigador o investigadora lo lleguen a explicitar o justificar, por lo que se echa en falta una definición, siendo que, si bien esta es imposible como concepto general y único, sí es necesaria a efectos del uso que se le da en cada trabajo de investigación cuando se tiene al arte y/o a la estética y la visualidad como objeto de trabajo.

El aparato conceptual que se ha desarrollado en este capítulo es fruto de la búsqueda de soluciones a problemas concretos que hemos encontrado en las prácticas de la mediación en general, y en la práctica y teoría de la mediación experiencial en particular. El problema más visible en las prácticas de mediación es el del riesgo a la sobre exposición sobre la obra de la experiencia estética de la persona mediadora, o bien de los participantes. Nuestra posición aquí ha sido buscar saber si existe un umbral, una fórmula o guía para un equilibrio posible entre el conocimiento de los aspectos de la obra y el grado de implicación de las vivencias y los conocimientos del receptor para los fines de la mediación artística. A continuación, esquematizamos la síntesis de ese proceso desde los planteamientos de la investigación.

#### APORTACIONES DESDE LO QUE SE HA PUESTO EN PRÁCTICA Y SUS RESULTADOS

La herramienta de mediación expandida a través de la visualidad de la obra de arte contemporáneo y docentes de educación infantil y primaria que se presenta en este trabajo ha podido ser valorada cualitativamente en la medida en que hemos atendido al incremento en

experiencia estética y a la toma de conciencia de la visualidad que podría estar ocurriendo en los y las participantes, cuando la poníamos en práctica al mismo tiempo que la herramienta misma se fue configurando.

#### *RELACIONES ENTRE ARTE CONTEMPORÁNEO Y MODOS DE SER DOCENTE*

Al respecto del incremento en experiencia estética, hemos explicado en la síntesis de los resultados de estas prácticas de mediación que se había generado, cuanto menos, una introducción al conocimiento experiencial del arte contemporáneo a través de la relación con las obras seleccionadas y, cuanto más, un aprovechamiento y beneficio de estas obras de arte por parte de las maestras en formación y por las maestras en activo, que afectaba a su modo de ser docente, y dentro de este, a su forma de hacer docencia, a sus metodologías.

A partir de todas las prácticas de mediación realizadas, se había generado en los participantes una introducción en la práctica como espectadoras de arte, en una *poiesis del espectador* (Oliveras, 2005), entendida esta como una forma incorporada de abarcar las obras de arte. Apoyamos esta afirmación en tres hechos que hemos visto que han acontecido sobre los participantes al final de todas las mediaciones:

- 1) El gusto por la experiencia de relacionarse con obras de arte.
- 2) Una erosión o ruptura de prejuicios entorno al arte contemporáneo.
- 3) Un proceso o cambio que acontece durante el inicio hasta el final de la mediación que indica una apertura a seguir relacionándose con obras de arte.

Además, en una parte de las participantes, se había generado un aprovechamiento y beneficio de las obras de arte por cuanto se crearon en las participantes maestras:

- 1) Generación *de* conocimiento humano (según Morín, 2001) o empático artístico.
- 2) Operaciones estéticas al servicio de la generación de conocimiento y aprendizajes.
- 3) Cambios en la forma de ser docente. Alimentando el desplazamiento del campo de la educación al del arte contemporáneo y la visualidad.
- 4) Cruces del giro del arte hacia la educación y de la educación hacia el arte: una enseñanza del arte que rompe sus límites disciplinarios y un arte re-personalizado, revitalizado.
- 5) Trabajo cooperativo interinstitucional, relaciones más horizontales y generación de comunidades de aprendizaje.

De entre estos resultados destacamos, como línea de trabajo que se comienza a abrirse, el de la práctica de una enseñanza del arte que rompe sus límites disciplinarios que surge del cruce del

giro del arte hacía la educación y de la educación hacía el arte. Esta forma de enseñanza del arte que se empieza a abrir como posibilidad es el de la hibridación de una educación general inter y transdisciplinar a través del arte contemporáneo con una educación del arte en estética y visualidad.

Hemos visto como esta metodología ha generado una enseñanza del arte que expande fuera de la materia escolar del arte, a través de la conexión y atención a contenidos curriculares no artísticos al mismo tiempo que se complementaba e hibridaba con una atención a la visualidad. Se ha tratado de una educación artística diluida en el curso que atravesaba contenidos curriculares de su área pero también de otras áreas al mismo tiempo. Y esto se hacía de una forma muy naturalizada. Estamos totalmente de acuerdo con el profesor de sociales y patrimonio Castro (2016) cuando apunta a que:

(...) si la educación artística, junto con la patrimonial, buscara un reconocimiento equivalente al de otras materias del currículo, quedaría saciada con la inclusión combinada de aspectos procedentes de la estética, la historia, la crítica y el taller (citando a Hernández, 2000) y sin embargo, la superación de tal enfoque a razón de prácticas docentes que se orienta hacia la creación de conocimientos nuevos y originales, nacidos de la sinergia de voluntades de los miembros del proyecto, de la lucidez programática y autorreflexiva o de la indagación desde las diversas dimensiones del ser humano” (p.460) permiten la emergencia de proyectos pedagógicos de enfoque transdisciplinar mucho más ricos y ajustados a los requerimientos de la realidad que demanda un abordaje cognitivo más complejo.

Que hayamos encontrado una fórmula de enseñar arte fuera de la disciplina en el enclave escolar resulta esperanzador en una situación en la que la enseñanza del arte como disciplina está en grave peligro de extinción, si es que no está extinguida todavía (*una muerte digna para la educación artística*, como explican Domingo y Huerta (2020)). Una enseñanza del arte como mediación por parte de maestras y mediadoras que trabajen en proyectos cooperativos parece una solución adecuada en estos tiempos en los que la educación artística está denostada por la legislación de la enseñanza (Huerta, Ramón & Ruíz, 2020).

Por otra parte, de entre los resultados que nacen del cruce del giro del arte hacía la educación y de la educación hacía el arte, destacamos también el de la participación de esta investigación, a través de la práctica de la metodología de mediación que aporta, a la repersonalización y la revitalización del arte. Pensamos que a través de este cruce y a través del trabajo cooperativo no solo se hemos aportado nuestra pequeña afectación a práctica de la educación artística, sino también al arte y a los artistas en su función. Esta educación que combina las intenciones de una educación transdisciplinaria a través del arte con las de una educación en la visualidad, comulga con los presupuestos de la experiencia estética pragmatista, que aúna fines intrínsecos del arte

con su utilidad. Y esto ayuda a reorientar el arte, a devolverle su arraigo a la vida de las personas, que en nuestro caso se ha dado desde la vida escolar. Esto re-personaliza al artista cuya función social recobra sentido: se le otorga valor a sus obras por los efectos que estas pueden tener en otras personas y no tanto en un valor como solo producto. El arte que los artistas actuales producen tuvo, en nuestro caso, sentido para las personas ajenas al mundo de la elit cultural.

¿No es esta una situación más armonizada? ¿la de un arte que además de servir a la elit profesional-cultural puede estar sirviendo también a los hijos de esta elit que van a la escuela de aquellas maestras que han tenido relación con las obras y estas obras efectos en ellas y en su docencia? Finalmente, podemos afirmar que a través de proyectos de este tipo se puede alimentar la revitalización del arte. Esto es, se logra (o al menos se intenta) devolverle al arte una forma de ser donde *praxis* no se encuentra subordinada a la *poiesis*, ni viceversa, donde lo desinteresado del arte y su utilidad se encuentran en igualdad de condiciones. ¿Necesitara el arte salirse de su campo para poder reconocerse y redirigirse a aquello que dejó de ser? ¿pasará lo mismo que le ocurrió a la pintura, cuando encerrada en su tendencia de la *pintura por la pintura* que pretendía limitarse a sus supuestos elementos esenciales iniciada en los años cuarenta del pasado siglo, buscó, a partir de dos décadas después, salirse de su disciplina para buscar hibridarse con elementos que se presuponían propios de otras disciplinas artísticas? No lo sabemos pero lo que sí sabemos es que el arte cobra un nuevo y más amplio sentido cuando sale del círculo de los solo especializados: Que las maestras comenzaran a mirar a lo artístico para sus fines particulares y específicos de su profesión es dotarle al arte de la función que consustancialmente está destinado a cumplir (Shusterman, 2002): sencillamente, el de servir a las personas; el de servir a la recreación de las personas en las direcciones que sean, en nuestro caso, en los campos de la vocación y profesión de estas personas.

Otra de las líneas de trabajo que abre la puerta en práctica de la mediación expandida es la profundización en las relaciones de parternariado y del trabajo cooperativo interinstitucional. Los frutos inesperados en torno al trabajo cooperativo interinstitucional entre maestras y mediadora (o artista residente en la escuela) han ocurrido a partir del establecimiento de relaciones más horizontales entre docentes, artista-mediadora y alumnado. Y estas relaciones han sido posibles a través de la complementariedad de capacidades y formaciones específicas, a través de una actitud abierta hacia la acción fuera de la zona de confort (precisamente de la propia formación específica de cada cual) y a través de la escucha atenta a las voces del alumnado y a su incorporación para el diseño de las propuestas del curso. El trabajo cooperativo mediadora-maestras que surge en esta investigación ha proporcionado nuevas maneras de generar nuevos conocimientos y metodologías de trabajo, y nos he hecho partícipes de ese pequeño *rico balbuceo* de esta etapa *discreta* hacia relaciones más heterogéneas de relación, y que colabora a la generación de *opciones de estar juntos de modos que no conocíamos* (Falcón entrevistado por Soto, 2015, p. 287). Consecuentemente, el parternariado que surge de esta investigación funciona como demanda de relaciones más cooperativas y horizontales entre



Centro escolar y Centro de arte, entre artistas, maestras, con agentes de centros de arte y directore/as de escuela.

### *UNA BRECHA ABIERTA PARA LA ATENCIÓN A LA VISUALIDAD*

Efectivamente, por lo argumentado sobre la generación de conocimiento en la visualidad de la síntesis-conclusión de la 2ª parte de este trabajo, se ha abierto una brecha en atención a la visualidad desde la metodología de mediación expandida que se presenta.

A partir de los resultados obtenidos en torno a la toma de conciencia del hecho de la visualidad, hemos comprobado que el paso de una conciencia naturalizada de la estética y la visualidad a una conciencia cultural de la misma es difícil de enseñar, y requiere de más tiempo que el de un curso de dos o cuatro horas a la semana durante un trimestre. Esto además de la dificultad que existe a la hora de detectar el momento en el que este aprendizaje, este paso, ocurre en cada persona. Comprobamos también que se trata de un tipo de conocimiento que al carecer de ámbito propio (al menos en el enclave de la enseñanza de arte de grado de Educación, pero que tampoco es obligatorio en todos los grados de Bellas Artes, sino que se trata de un tipo de conocimiento diluido en muchas materias disciplinarias y muchas realidades artísticas) se ha de hibridar con otros. Como hemos visto, en nuestro caso ha sido necesario que se fomentara el aprendizaje del arte a partir de su uso desde una educación a través del arte.

La dificultad que hemos encontrado en que niños de primaria caigan en la cuenta de que los dibujos, diseños e imágenes y fotografías de los estampados y packagings son diseños con una conciencia detrás, es decir, que son imágenes realizadas por personas con intenciones concretas, y que lo entiendan al mismo nivel desde el que ya entienden que los textos que estos mismos estampados y packagings presentan, los ha escrito alguien con una intención clara a la que a veces deben aplicarle una mirada crítica, nos ha advertido de la falta de alfabetización visual que existe.

Ramón y Sumozas (2021) llegan a conclusiones similares a estas a partir del estudio realizado con alumnado de secundaria a quien se le propone realizar una deriva en la que se incorpora la acción fotográfica por el entorno de su localidad para preguntarse a cerca de su patrimonio:

Su mirada no ha sido suficientemente educada hacia la generación de una narrativa propia y articulada con un conocimiento adecuado de la gramática de la imagen. Esto se percibe de forma clara en el análisis visual de sus trabajos, por lo que se evidencia la necesidad de una mayor presencia de la formación en alfabetización visual y en medios esenciales, sin los que resulta difícil comprender la cultura y la sociedad contemporáneas, como la fotografía (p.1.167).

Se emplea mucho esfuerzo y recursos por parte de las escuelas en enseñar a leer textos escritos y muy poco o nada en la formación visual de las maestras y maestros mismos. La escasa alfabetización visual impide que se pase de la solo lectura crítica textual de los objetos y productos de nuestro entorno, a la atención al diseño visual en sí y a una posible atención crítica posterior. Algo que es fundamental es el mundo hipervisualizado en el que nos movemos hoy y la necesidad imperante de la aplicación de una mirada crítica sobre él. Nos atrevemos a afirmar entonces, que se comprueba que queda mucho por conquistar en el ámbito del que trata esta investigación, así como también se comprueba la complejidad de la enseñanza de la visualidad por parecernos obvia y *natural*, cuando el paso de una mirada natural a otra cultural es difícil ya en los adultos (Mitchell, 2017).

Sin embargo, ¿y si se trata de un tipo de conocimiento que precisamente porque se da como obvio, *natural*, se comprende y aprende más de lo que se puede verbalizar en muchas ocasiones? ¿y si se trata de un conocimiento procesual, de los que se “hace cuerpo” —por eso de que viene en buena parte de lo sentido y vivido— y no del verbo, o texto como prueba de su asimilación y aprehensión? Si esto es así quizá no sea tan difícil de comprender intuitivamente si se nos ofrece desde niños dispositivos que evidencien el hecho en sí y practiquemos formas de generar imágenes, fotografías, dibujos, diseños, estampados y packagings desde una atención consciente a la visualidad y a la estética.

#### A/R/TOGRAFÍA EN MEDIACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN ARTES VISUALES

La aplicación de la metodología de investigación ha generado una metodología e investigación a/r/tográfica en mediación artística basada en artes visuales que coincide con la metodología de mediación que se presenta. Esta metodología de investigación ha originado, además, una nueva estrategia a/r/tográfica que hemos llamado Logotesis. Igualmente ha profundizado en otras estrategias pioneras de otros trabajos de investigación como la historia de vida, la tabla comparativa *Be in between* y la Fotonovela. Respecto a la aplicación de esta última en el campo de la mediación artística, nuestra investigación ha generado una herramienta metodológica específica que podemos llamar Fotonovela Artística Narrativa Etnográfica en la mediación del arte contemporáneo.

#### HIPÓTESIS

*HIPÓTESIS 1- La A/r/tografía es una estrategia de investigación beneficiosa para el desarrollo de procesos de autoformación de identidad docente que tiene como fin la provocación de experiencia estética de la obra de arte contemporáneo en docentes de Educación Infantil y Primaria en formación inicial y en activo, a través de la emergencia de metodologías propias que tienen en cuenta y aprovechan la experiencia y los conocimientos específicos de la formación y trayectoria artística género pictórico abstracto de la docente.*

La investigación ha permitido efectivamente, configurar una identidad profesional docente e investigadora desde la experiencia como pintora abstracta. La metodología de mediación de carácter expandido basada en la visualidad de la obra de arte contemporáneo y docentes de Educación Infantil y Primaria que se ha generado aprovecha y pone en evidencia las cualidades de mi formación y trayectoria pictórica. Por una parte, la identidad como mediadora es deuda de la práctica de este lenguaje artístico no fácilmente accesible en sus claves a las personas no formadas en arte contemporáneo, pero a quienes concibo como destinatarios en potencia de mi producción artística. Esta cualidad de mediadora ha acabado impregnando un modo de ser docente particular, propia, a través de la práctica de una docencia como mediación. Por otra parte, el interés por el hecho visual, y más específicamente por la estética y la visualidad, venía de la experiencia personal de los aprendizajes y experiencias de la práctica pictórica abstracta extrapolados al terreno de las relaciones con los objetos e imágenes en general, y en el día a día. Desde el terreno como docente este interés por lo visual es, por supuesto, independiente al hecho de tener que trabajar en clase en torno a la pintura abstracta en cualquiera de sus lenguajes.

Con todo, y más allá del ejercicio o no como pintora, desde la docencia y la mediación generada en esta investigación se percibe que la práctica artística forma parte de mi identidad como persona consciente de que pensamos *desde* y *en* imágenes y de que la imagen nos piensa, que es parecido a decir que la imagen es pensamiento y el pensamiento, imagen. Este conocimiento característico del especialista en artes impregna cualquier campo en el que se encuentre. En nuestro caso ha sido el educativo, y la forma en la que se ha incorporado este conocimiento y experiencia de lo visual en este terreno, ha sido a través de la búsqueda, invención y creación de toda estrategia pedagógica (instalaciones, relatos, artefactos, etc...) que estuviera al servicio de la introducción, explicación y la provocación de experiencias de aspectos de la visualidad, del pensamiento con imágenes (obras, objetos visuales).

En este sentido la investigación ha promovido una *didáctica de autor* (Fontal, 2017), una *mediación de autor*, que da cuenta del apartado conceptual que la sostiene, de los diseños de mediación que promueve, de sus procesos, alcances y límites. Se ha procurado no perder la riqueza de conocimiento artístico específico experiencial como artista, lo que me ha permitido como formadora no tener que constreñirme a la reproducción de docencias despersonalizadas. Al mismo tiempo se ha permitido generar una enseñanza de arte más reflexiva y madura que no consiste en que el alumnado acabe produciendo arte a partir de las técnicas y procesos de su artista profesor (en este caso profesora) constreñiendo la creatividad del participante de la docencia.

Con todo, en general y definitivamente, pensamos que esta investigación colabora con las corrientes a/r/tografía y del Artist teacher como metodologías para la generación de formas identitarias profesionales que puede animar a la generación de tantas docencias de autor como

personas formadas en las facultades de Bellas Artes con trayectoria artística estén trabajando como profesores, tanto en el terreno de la producción artística, como en la educación, como en el de otros campos.

*HIPÓTESIS 2 - Existe una mediación entre obra de arte contemporáneo y maestras en formación y en activo de tipo experiencial de carácter expandido y basada en la visualidad.*

Toda la investigación se centra en el estudio de la emergencia y puesta en práctica de una metodología de mediación de carácter propio. En su conceptualización, en el capítulo 6. *Mediación expandida*, se han descrito los elementos que la configuran, el marco conceptual en el que se enmarca, los objetivos que se propone, las características que la definen y sus métodos y estrategias. Se trata de una metodología de mediación de carácter expandido, basada en la visualidad, que procura relación entre receptor-obra, utilidad al participante, comprensión de la obra y que apuesta por la cooperación interinstitucional para su práctica.

## LOGOTESIS

Esta investigación anunció desde su inicio su carácter a/r/tográfico y su sencillo pero básico y honesto manifiesto de la Logotesis. Como se expresó, este manifiesto rendiría cuentas finales sobre el sentido de la investigación: La Logotesis permite visibilizar los sentidos últimos de la investigación de forma que se puede ver si, en el desarrollo de la investigación, estos sentidos se tambalean. Es el momento entonces de hacer esta valoración.

El posicionamiento a/r/tográfico de la investigación ha permitido atender a los problemas planteados desde puntos de vista diversos al mismo tiempo. Puntos de vista que, si bien se viven o experimentan juntos, normalmente se estudian por separado. Hoy, por tradición académica, aunque cada vez menos, está establecido que la recepción, la mediación y la educación artística por una parte, y la producción artística por otra, pertenezcan a ámbitos separados, que además se dirigen y navegan desde esquemas y rumbos distintos. El posicionamiento a/r/tográfico de esta investigación no solo ha posibilitado tratar los problemas planteados desde los puntos de vista de la recepción, la mediación y la educación artística, y la producción artística desde un mismo dispositivo de investigación, sino que además ha propiciado unificarlos —que es diferente a exponerlos juntos— o al menos, lo ha intentado. Una aportación de esta investigación en cuanto a estrategias a/r/tográficas se refiere, ha sido el del trabajo desde lo que hemos llamado la Logotesis. Esta herramienta ha facilitado acudir a un plano algo más profundo, por teleológico, de los asuntos a tratar para desde ahí poder ofrecer respuestas. Dicho de otra manera, si en esta investigación se ha conseguido aunar aspectos de las áreas a/r/tográficas en las que se mueve el artista educador investigador, es por indagar sobre algunos de los sentidos y metas comunes personales atribuidos a estos campos.

La Logotesis, en nuestro caso enunciada con la consigna “Arte de calidad para todo/as” ha permitido visibilizar la cuestión del arte como bien común, no tanto a nivel teórico sino práctico. Hemos visto que, el hecho de que el arte de la vida no llegue a la vida de las personas y que el artista se encuentre despersonalizado de su propia obra (así como desconectado de las personas de la sociedad que no son especialistas en arte desde la perspectiva de su función social-profesional), son realidades naturalizadas y enquistadas en las relaciones con las obras de arte y con la experiencia artística que no responden a una consustancialidad del arte. Además, se ha desarrollado la idea de que el arte existe en la medida en que ocurre relación individual con sus obras, y no en la existencia objetual de las mismas, así como que no es hasta que la obra de arte pasa por el filtro de lo que la persona es en su particularidad, cuando la obra, cobra los efectos creacionales que está destinado a ser.

Desde estas dos ideas, una, la de la experiencia del arte desde el equilibrio entre *praxis* y *poiesis* (que es reconocer los efectos que acontecen en uno desde la relación con la obra de arte) y dos, la de la necesidad de la experiencia personal con la obra para el conocimiento del arte, es como la idea del arte como bien común ha tenido una respuesta —no ya desde la educación artística como si esta fuera la responsable del desencuentro entre arte y vida—, sino desde la perspectiva del artista.

Desde esta, se ha subrayado el deber del artista de explicar (mediar) su propia obra al público destinatario de su arte. Al artista, como al científico, como agentes intelectuales que son, se les pide una rendición de cuentas (Camnitzer, 2011). Al artista se le pide que ofrezca las claves y explique sus propósitos y procesos de su trabajo para poder ser valorado por su público, quien ha de poder relacionarse con sus obras. La investigación desde esta perspectiva del artista permite plantear que es tarea del artista actual no haberse de amoldar a las predeterminaciones sobre quienes han de ser los receptores del arte que marca la inercia del sistema del arte actual. Hoy, en favor de apostar por un arte que llegue realmente a la vida de las personas y que unifique labor de creación de obra (*poiesis*) con la función social del artista (*praxis*), vemos que, desde el campo del artista, podemos apelar a una autonomía interna del mismo que le dote de los arrestos necesarios como para plantearse de forma más consciente y libre sobre los destinatarios de su arte y por consiguiente, sobre la repartición de los bienes que es su arte. Esto implica a su vez tener en cuenta y diseñar qué forma de mediación corresponden a su trabajo artístico y según quienes sean los destinatarios de su arte.

Esto ayuda a vislumbrar que la respuesta a un arte como bien común no implica, ni mucho menos, solo a la educación artística escolar, cuando, además, se halla actualmente tan denostada. Mientras el sistema del arte siga determinando *a priori* como receptores de primera a una elit cultural, la relación con el arte fuera de tal elit seguirá construyéndose a partir de prejuicios y barreras que lo hacen inaccesible y por lo que se acaba rechazando. Las personas dedicadas al cultivo y formación del arte para personas que no van a ser productoras de obras

sino posibles receptoras de estas se verán en la labor de dedicarse a erosionar tales prejuicios como fin mismo de su trabajo. Y esto es la pescadilla que se muerde la cola. Visto así, delegar el cultivo y la formación del arte de las futuras generaciones a la educación plástica escolar es una irresponsabilidad de todos quienes apreciamos y nos beneficiamos del arte hoy.

Esta investigación ha aportado una metodología para esta labor de reblandecer los muros y prejuicios sobre el arte contemporáneo de personas que se preparan para ser maestras. Pero al mismo tiempo, a partir de su Logotesis que va a los pilares de la función de la investigación, aporta la conciencia de que por muchas metodologías que se puedan generar (tal como efectivamente, se viene haciendo en los últimos años), la formación en artes será un despropósito mientras al mismo tiempo, la definición del destinatario predeterminado del arte por sistema no cambie y no implique a los mismos destinatarios de la educación formal escolar del arte. Tomar conciencia de que los productores y otros especialistas del arte podemos ser más elitistas de lo que pensamos y de lo que nos gustaría, podría ser el primer paso para pensar cómo hacer partícipes del arte a una grupo mayor y más diverso de receptores desde el momento de la producción artística misma.

Que el arte pueda llegar a ser un bien común desde el que nos afectemos, creemos (en el sentido de crear), crezcamos, nos cuestionemos y convivamos como comunidad o ciudadanía, no depende tanto ni solo de la práctica de unas docencias concretas sino de toda una serie voluntades solidarias interrelacionadas en campos de acción profesionales diferentes que procuren la metamorfosis de los sistemas y sus dinámicas (Morín, 2016) contrarias al bien común en las que andamos inmersos.

# REFERENTES ARTÍSTICOS

Almarcegui, Lara.  
*Depósito de agua: materiales de construcción,*  
Falsburgo (2000).  
Instalación.



Almarcegui, Lara. *Materiales de construcción*  
(2007).  
Sala de exposiciones Espacio 2, CAC Málaga.  
Site specific.



Almarcegui, Lara.  
*Materiales de construcción Ciudad de São Paulo*  
(2006).  
Site specific. En 27 Bienal de Sao Paulo.



Birnbaum, Dara.  
*Wonder Woman* (1990).  
Audiovisual.



Calvo, Carmen.  
*Has hecho de mí todo lo que querías* (2005).  
Fotografía y collage. 170 por 105 cm.



De la Cruz, Ángela.  
*Ripped* (1999).  
Óleo sobre tela, 220 x 200 cm



De la Cruz, Ángela.  
*Serie Deflated* (2010).  
Óleo sobre tela 150 x 180 aprox. cada una.



De la Cruz, Ángela.  
*Serie Serene violence* (2019).  
Óleo sobre tela.



Gómez, Patricia & González.  
*A la memoria del lugar* (2007-2009).  
Proyecto artístico.



Gómez, Patricia & González, María Jesús.  
*Proyecto cárcel abandonada* (2008-2010).



Gómez, Patricia & González, María Jesús.  
*Antigua prisión de Palma* (2011).  
Proyecto artístico.





Gómez, Patricia & González, María Jesús.  
*A tous els clandenstins* (2014-19).  
Proyecto artístico. Gómez, Patricia & González,  
María Jesús.



*Hasta la cota de afección* (2018).  
Instalación site-specific en el IVAM de Valencia.



González, Julio.  
*Máscara de Montserrat gritando* (1938).  
Hierro.  
IVAM de Valencia.



González, Julio.  
*Montserrat* (1942).  
Bronce.  
IVAM de Valencia.



González, Julio.  
*Mujer ante el espejo* (1936-37).  
Hierro; altura 2,10 m.  
IVAM de Valencia.



Gottlieb, Adolf.  
*Laberinto nº 3* (1954).  
Pintura.



Hadjitthomas, Joana & Joreige, Khalil.  
*Rostros* (2009).  
Cuatro series de fotografías de impresión sobre aluminio en un total de 42 piezas de 50 x 26 cm cada una.



Hatoum, Mona.  
*3-D cities* (2008).  
Instalación de objetos de medidas variables.



Kuitca, Guillermo.  
*Sin título o 5 camitas* (1992).  
Instalación. Camas.



López, Chema.  
*Los años de plomo* (2013).  
Óleo sobre lino de 180 x 129,5 cm.



Onís, Hilde.  
*45 kilograms of sweet and backbreaking adolescence* (2015).  
Cemento, casita de juguete, pajitas y refresco de limón.



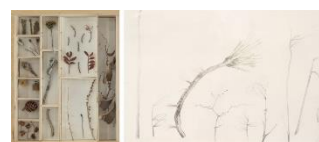
Oursler, Tony.  
*Church Pew* (2009).  
Escultura/instalación. Madera, resina y video de 8 minutos con 30 segundos de duración, 160 x 110 x 135.



Ranieri, Marco.  
*Biosferas* (2013-actualidad).  
Instalación. Bombillas, hilo, materiales no procesados y orgánicos.



Ranieri, Marco.  
Serie *Orizzonti vegetali* (2013-14).  
Escultura/instalación. Materiales no procesados.



Ranieri, Marco.  
Serie *Paisajes habitados* (2014).  
Escultura/instalación. Materiales no procesados y orgánicos.



Ranieri, Marco.  
*Feel natural* (2015-actualidad).  
Acción. Arte participativo.  
Ranieri, Marco.



*22 árboles para respirar un día\_CACIS* (2016).  
Escultura/instalación en la naturaleza.  
Materiales orgánicos.



Ranieri, Marco.  
*1m2\_CACIS 2017*.  
Acción.



Ranieri, Marco.  
*Inhabiting Pinalto (2017-18)*.  
Acción.



Ranieri, Marco.  
*REWILD\_symbiotic-Action (2017-18)*.  
Acción.



Scully, Sean.  
*Landline Brücke 5.14 (2014)*.  
Óleo sobre lienzo. 85 x 76 x 3 cm.



Sherman, Cindy.  
*Sin título nº 175 (1987)*.  
Fotografía 48 X 71,5 cm.



Sicilia, José María.  
*La luz que se apaga (1996)*.  
Óleo, cera de abeja y madera.



Tapies, Antoni.  
*Collage de cabells* (1985).  
Pintura, pelos.



Tiravanija, Rirkrit.  
*Cooking and Drawing Event at Art en Basel*  
(2011).  
Arte participativo.



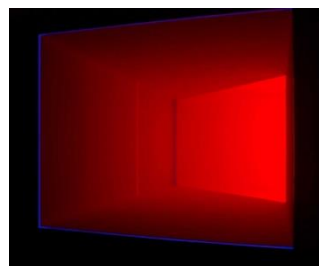
Tomasko, Lillian.  
*Goldombrown* (2008).  
Óleo sobre lienzo.



Tomasko, Lillian.  
*Green Light Stack* (2007).  
Óleo sobre lienzo.



Turrell, James.  
*Porteville* (2004).  
Luz, leds, instalación. Site-specific. IVAM de  
Valencia.



Wearing, Gillian.  
*Signs that say what you want them to say and not Signs that say what someone else wants you to say* (1998- 2005).  
Fotografías. Arte participativo.



Wearing, Gillian.  
Serie: *Family Album* (2002-2006).  
Fotografía.



Wearing, Gillian.  
*Self Portrait as my Self Portrait as my Mother Jean Gregory* (2002-2006).  
Fotografía.



Wearing, Gillian.  
*Self Portrait at 17 Years Old* (2002-2006).  
Fotografía.



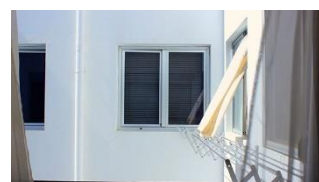
Wearing, Gillian.  
*Secrets and Lies (Secretos y mentiras)* (2009).  
Audiovisual.



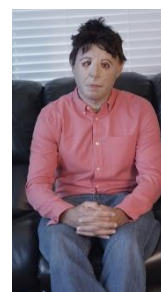
Wearing, Gillian.  
*Bully (Matón)* (2010).  
Audiovisual 8 mins.



Wearing, Gillian.  
*A View Of The World From Your Window* (desde 2013).  
Video arte participativo.



Wearing, Gillian.  
*Fear and Loathing (Miedo y asco)* (2014).  
Audiovisual.



Wearing, Gillian *Rock and roll 70's* (2015).  
Fotografías de procesos de cromo génico de  
130,5 x 191,2 y 555 x 928 cm.



## DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

### De obras por artistas:

Además de los catálogos (algunos de ellos muy amplios y detallados en informaciones y contenidos de cada autor y obra) y explicaciones webs de cada una de las exposiciones visitadas y obras mediadas, hemos contado con la siguiente documentación bibliográfica:

ALMARCEGUI, LARA

Almarcegui, L. (2006). Demoliciones, huertas urbanas, descampados. En *Arquitectura del siglo XXI: más allá de Kioto*, Boletín CF+S 38/39 (p. 173-181).

<http://cacmalaga.eu/2007/02/02/lara-almarcegui/>

BASTIAANS, MONIQUE

*Ejercicios para crecer* from Tano Gimenez on Vimeo  
<https://moniquebastiaans.com/videos/>

CALVO, CARMEN

Calvo, C. (2012). <https://www.carmencalvo.es/obra> y en cada una de las ventanas que se refieren a cada una de las series u obras seleccionadas para las mediaciones..

GÓMEZ, PATRICIA & GONZÁLEZ, MARÍA JESÚS

<https://www.patriciogomez-mariajesusgonzalez.com/> y en cada una de las ventanas que se refieren a cada una de las series u obras seleccionadas para las mediaciones.

HADJITTHOMAS, JOANA & JOREIGE, KHALIL.

Gili, M., Schneider, A., Al-Qasimi, H., & Cortés, JM. (2017). Dos sols en una posta de sol. Dossier Joana Hadjithomas i Khalil Joreige. IVAM.

HATOUM, MONA

Said, E. (2011). El arte del desplazamiento: la lógica de los irreconciliables de Mona Hatoum. *Quaderns de la Mediterrània*, 15, 233.  
*Proyección* de Mona Hatoum. Catálogo de la Fundación Joan Miró de Barcelona de 2012.  
<https://issuu.com/fundaciojoanmirobarcelona/docs/monahatoumprojaccio>  
<https://www.moma.org/artists/7479#works>  
<https://www.youtube.com/watch?v=4CQsZ0AAheY&t=224s>

KUITCA, GUILLERMO

Kuitca, G., Speranza, G., & Becce, S. (1998). *Guillermo Kuitca: obras 1982-1998: conversaciones con Graciela Speranza*. Grupo Editorial Norma.

LÓPEZ, CHEMA

<https://chemalopez.com/portfolio/sobre-heroes-y-tumbas-2/>  
<https://chemalopez.com/portfolio/un-cuento-de-fantasmas-para-adultos-2/>  
<https://chemalopez.com/catalogos/>  
[https://issuu.com/nachoweb/docs/un\\_conte\\_de\\_fantasmes\\_completo\\_2?utm\\_medium=referral&utm\\_source=chemalopez.com](https://issuu.com/nachoweb/docs/un_conte_de_fantasmes_completo_2?utm_medium=referral&utm_source=chemalopez.com)

ONÍS, HILDE

<https://www.luisadelantadovlc.com/call-xviii/>  
<https://hildeonis.com/45-kg-of-sweet-backbreaking-adolescence>

OURSLER, TONY.



Castillo, O-P. (2008) *Una mirada pensante o de cómo desarrollar un pensamiento rizomático* sobre la exposición *Mirada pensante* de la exposición de Tony Oursler.

RANIERI, MARCO

Ranieri, M. (2015). Poética de los materiales en los procesos de vinculación empática. *Significados y significantes de los materiales en la indagación artística sobre la relación Cultural/Naturaleza en el contexto de la crisis ecológica sistémica global*. *Ecozon@*, 6(2), 26-37.

<https://marcoranieri.org/> y en cada una de las ventanas que se refieren a cada una de las series u obras.

SCULLY, JEAN

Hesizog, H. M. (1998). Conversaciones con Sean Scully. En A. Zweite, M. Müller, C. M., & M. V. alt., *Sean Scully. Óleos, pasteles, acuarelas, fotografías*. (págs. 159-179). Valencia: IVAM.

<https://www.fundacionbancaja.es/va/exposicion/sean-scully-liliane-tomasko/>

TIRAVANIJA. RIRKRIT

<https://www.moma.org/artists/7479#works> ;

<https://www.youtube.com/watch?v=4CQsZ0AAheY&t=224s>

TURRELL, JAMES

<https://jamesturrell.com/>

<https://www.moma.org/artists/5981>

<https://www.khanacademy.org/humanities/art-1010/minimalism-earthworks/v/turrell-skyscape>

WEARING, GILLIAN

[https://coleccion.caixaforum.com/obra/-](https://coleccion.caixaforum.com/obra/-/obra/ACF0862/AutorretratocomomitioBryanGregory)

[/obra/ACF0862/AutorretratocomomitioBryanGregory](https://coleccion.caixaforum.com/obra/-/obra/ACF0862/AutorretratocomomitioBryanGregory)

<https://www.anothermag.com/art-photography/7906/the-many-selves-of-gillian-wearing>

<https://www.royalacademy.org.uk/art-artists/name/gillian-wearing-ra>

GOTTLIEB, ADOLF., SICILIA, JOSÉ MARÍA., TAPIES, ANTONI., TURRELL, JAMES.

García Cortés, J. M. Jiménez, M. D. Tudelilla, C. Marzo, J. L. Barro, D. Folch, M.J.; Salvador, J. (2017). *La Eclosión de la Abstracción, línea y color en la colección del IVAM*. Valencia: ediciones La colección del IVAM.

HATOUM, MONA., KUITCA, GUILLERMO., OURSLER, TONY., SHERMAN, CINDY.

García Cortés, J.M. Torres, F., Rubira, S., Codesal, J. Sentamans, T., Folch, M.J. Vega, E. & López Ch., *Tiempos convulsos* (2019). Ediciones IVAM.



# BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Universidad Complutense de Madrid.
- Acaso M.; Antúnez N. (2008). Blancanitos y las siete enanieves: sistemas de investigación actuales en educación y museos. En Huerta R, & de la Calle R., *Mentes sensibles: Investigar en educación y en museos*, 47 (47-62). Universidad de Valencia.
- Acaso, M. (2007). *La educación artística no son manualidades (Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual)*. Catarata.
- Acaso, M. (2014). *Reduolution hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher education . *International Journal of Art and Design Education*, 22.2, 183-194.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1:1, 7-24.
- AERA, A. E. (2001). *Handbook of research teaching*. AERA, A. E. (2001). *Handbook of research teaching*. Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. *(pensamiento),(palabra)... Y obra*, (10), 6-21.
- Agirre. I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro-EUB.
- Agra, M. J. & Mesías-Lema, J. M. . (2007). *Espacio Educativo: Espacio Estimulante*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporánea y Universidade de Santiago.
- Agra, M. J. (2007). Creando situaciones: el cuaderno del paseante. En Huerta R. y de la Calle R., *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (199-212). Universitat de València.
- Agra, M. J. (2012). *Historias en torno al arte ya la educación artística: Notas para un posible diario*. Santiago de Compostela: Caleidoscopio.

- Agra, M.J. (2003). La formación artística y sus lugares. *Educación artística: revista de investigación (EARI) no 1*, 67-82.
- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación Artístico-Narrativa como herramienta de formación (p. 127-150). En R. M. VIADEL, *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada.
- Agra, M.J. (2008). Grupo Paseantes escribir un camino, recorrer un cuaderno. En Ricard Huerta, De la Calle, R. (ed. lit.), *Mentes sensibles: investigar en educación y museos* (139-148). Universitat de València.
- Agra, M.J. Franco C., Trigo C. (2008). Grupo Paseantes escribir un camino, recorrer un cuaderno . En Huerta R. y de la Calle R., *Mentes sensibles: investigar en educación y museos*. Universitat de València.
- Alonso-Sanz, A. & Ramón Camps, R., (2022). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, individuo y sociedad*, 34(3), 935-954.
- Alonso-Sanz, A. & Sánchez Arenas, B. FotoDiscurso. Del arte relacional a la cognición situada. In *Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. (209-222). Universidad de Granada y ediciones Octaedro.
- Álvarez-Rodríguez, D., Marfil-Carmona, R., & Báez-García, C. (2019). Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1).
- Álvarez-Rodríguez, D. A. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. *Espacios estimulantes: museos y educación artística*, 135, 109.
- Amaral, L. (2013) Geopolítica e identidades en tránsito. En Huerta R, & de la Calle R., *Patrimonios Migrantes*, 95-106. Universitat de València.
- Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Arriaga, A. & Agirre, I. (2010 ). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de educación* 53, 203-223.
- Arriaga, A. & Zuazu O. (2018). ¿ Quiénes somos y quiénes queremos ser?: el retrato como recurso educativo en educación infantil. *Pulso, revista de educación*, (41), 309-333.
- Arriaga, A. (2009). *Concepciones de arte e interpretación en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Arriaga, A. (2009). *Concepciones de arte e interpretación en los discursos y prácticas educativas de la galería Tate Britain de Londres*. Tesis Doctoral. Universidad Pública de Navarra.

- Arriaga, A., & Agirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de educación* 53, 203-223.
- Arriaga, A., Marcellán-Baraze, I., & González-Vida, M. R. (2016). Las redes sociales: espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios sobre educación/ Vol. 30* , 197-216.
- Articoni, A. (2019). L'arte come gioco: Bruno Munari e l'invenzione della video- didattica. *El futuro del pasado* (10), 607-621.
- Ayers, W. (1995). Imaginació social: una conversa amb Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (4), 319–328.
- Baetens, J. (2017). *Pour le Roman-Photo. Les Impressions Nouvelles*. Bruxelles , 248 ISBN 978-2-87449-573-1.
- Baggio, M. (2014). *Bruno Munari. Per una storia intellettuale di un pluralista antidogmatico*. Università Ca' Foscari Venezia.
- Barbosa, A. M. (2005). Alex Fleming, antología dentro de los límites del cuerpo. In . En C. Lidón, *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, 237-242. Universidad de Salamanca.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* . Brasil: Cortez Editora.
- Barone, T. & Eisner E.(1997). Complementary Methods for Research in Education [Métodos complementarios para la investigación educativa] . En G. C. J. Green, *Arts Based Educational Research [Investigación Educativa Basada en Artes]*, 71-116. Washington: American Educational Research Association.
- Barone, T. & Eisner E.(2012). *Arts Based Research [Investigación basada en artes]*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Barragán, J.M. (2005). Educación Artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, 43-79. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Belinche, D. y Cifardo, M. (2006). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis. *La Puerta FBA*, Nº3, 27-38.
- Beltrán, C. L. (2005c). La educación artística en centros de arte contemporáneo una alternativa para la construcción de aprendizajes. . En R. d. Ricard Huerta Ramón, *La mirada inquieta: Educación artística y museos*,169-182. Universidad de Valencia.
- Bezanilla, A. (2009). Bruno Munari, belleza experimental. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (91), 62-64.
- Bishop, C. (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-185.
- Bonet, J.-V. (2001). *El diario íntimo: buceando hacia el yo profundo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Born, P. T., & Loponte, L. G. (2012). PROFESSORAS ARTISTAS: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente . *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: IX ANPED*, 1-17.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, J. L. (2005). *Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad*. AKAL.
- Buck-Morss, S. (2009 ). Estudios visuales e imaginación global. *Antípodas n°9 julio-diciembre*, 19-46.
- Burnham, R. y Kai-Kee, E (2011). El arte de enseñar en el Museo. En P. Helguera, *Pedagogía no campo expandido*, 212-220. Bienal do Mercosur.
- Cadôr, A. B. (2012). O signo infantil em livros de artista. PÓS. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 59-72.
- Calafat, M. & Deschamps, F. (2017). *www.mucem.org*. Obtenido de Roman-photo: <https://www.mucem.org/programme/exposition-et-temps-forts/roman-photo>
- Calero, M. L. (2003). Lengua y discurso sexista. Junta de Castilla y León.
- Campagnaro, M. (2019). Materiality in Bruno Munari's Book Objects: The Case of Nella notte buia and I Prelibri. *Libri & Liberi: časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*, 8(02), 359-379.
- Campos, Á. L. & Moya, M.D.S., (2014). Proyectar es decidir. *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*, (43), , 392-411.
- Carrasco, B. M. (2013). De la estética de la forma a la estética del significado. Sobre el giro estético de A. Danto. *Revista de Filosofía. Vol. 38 Núm. 1*, 79-97.
- Cartagena, M. F. (2015). Presentación. En C. Mörsch, *Contradecirse una misma* (págs. I-II). Quito: Fundación de Museos de la ciudad.
- Cerón, J. (2011). *Nicolas Paris. Entre el dibujo como acción y el dibujo como interacción*, Bogotá. Obtenido de Arte al día: [https://es.arteldia.com/International/Contenidos/Artistas/Nicolas\\_Paris](https://es.arteldia.com/International/Contenidos/Artistas/Nicolas_Paris)
- Cevallos, A. &. (2015). Introducción. En C. Mörsch, *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa crítica*, 1-10. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.
- Chen, H. C. (2007). Exploration of development of Museum-School Collaboration in Art Education: prospects and difficulties in a case example. *The internacional Journal of Arts Educators. InJAE 5.2*, , 97-118.
- Cherniavsky, A. (2007). Filosofía del arte y arte filosófico en Gilles Deleuze, 185-198.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Crítica.
- Chomsky, N. (2017). Requiem for the American Dream: The 10 Principles of Concentration of Wealth & Power. NY: Seven Stories Press.

- Cirotti, P. &. (2003). El árbol de Bruno Munari. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, 5-14.
- Clandinin, D. J. (1994). Personal experience methods. in *Denzin, N.L. & Lincoln, Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coca, P. &. (2014). Proyectos comisariales pedagógicos en museos de arte contemporáneo . *CLIO. History and History teaching*, 40. <http://clio.rediris.es> (Revista electronica).
- Comunitaria, M. (2015). Glosario. En C. MÖRSCH, *Contradecirse una misma, la educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*, 200-213. Fundación Museos de la Ciudad.
- Correa-Gorospe, J. M., Aberasturi Apraiz, E. & Chaves Gallastegui, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 133-151.
- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Cruz & Fielbaums S. (2019). *El entre-lugar como un pensamiento del riesgo. Entrevista a Silvano Santiago*; Revista Chilena de Literatura; Portal de Revistas Académicas de la Universidad de Chile 3.0.2.0. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/36091>
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol: Intellect Books.
- Danto, A. C. (2004). *Transfiguración del lugar común*. Paidós
- Danto, A. C. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Paidós estética.
- Day, M. (1986). Artist-teacher: a problematic model for art education . *Journal of Aesthetic*
- Day, MD (1986). Artista-professor: un model problemàtic per a l'educació artística. *Journal of Aesthetic education* , 20 (4), 38-42.
- De Castro Martín, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. De <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinariedad-y-educacion--mariacandida-moraes>
- De la Calle, R. (1975). Munari, Bruno "Diseño y comunicación visual" . *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 5(2) , 308-311.
- De la Calle, R. (1996). Educación por el arte: valores pedagógicos y estéticos de la modernidad. *Archivo de arte valenciano*, 162-171.
- De Miguel Álvarez, L. (2011). *La huella, la tela, el blanco y el negro en la manifestación de ser: modelo de confección autoidentitaria del artista-investigador-educador*. Universidad Complutense de Madrid.
- Deleuze, G. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988 ). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dias, B. (2013a). A/r/tografía como metodología e pedagogia em artes: uma introdução . En B. DIAS, & R. IRWIN, *ita Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*, 13-26. Santa Maria: UFSM .
- Dias, B. (2013b). Investigação como pintura. En B. Dias, & R. Irwin, *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*, 197-207. Santa Maria: UFSM.
- Dias, B., & Irwin, R. (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* . Santa Maria: Editora UFSM.
- Díaz, I. (2008). *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Trea.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. Metodología de la investigación educativa. En R. B. Alzina, *Metodología de la investigación educativa*, 275-292. Editorial La Muralla.
- Dufrenne, M. (2017). Fenomenología de la experiencia estética. Universitat de València. (Versión Original de Dufrenne 1953).
- E.Kai-Kee, R. B. (2011). El arte de enseñar en el Museo. En P. Helguera, *Pedagogia no campo expandido*, 212-220. Bienal do Mercosul.
- Eça, M. T. (2008). Diálogos entre espaços culturais y educativos: por una mediación participada. En Huerta R. y de la Calle R., *Mentes sensibles: investigar en educación y museo*, 163-178. Universitat de València.
- Eça, T. T. (2013). Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. En Dias, B. & Irwin, R. *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*, 71-82. Santa Maria RS, Brasil: UFSM. *Education*, 20.4, 38-42.
- Efland, Freedman & Stuhr (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2003 ). Artistry in. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384.
- 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 Ibérica.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-accion*. Morata.
- Ellsworth, E. (2002). *Posiciones en la enseñanza*. Akal.
- Eslava-Cabanellas, C. (2017). Abitacolo' de Bruno Munari: infancias domésticas contemporáneas. *Proyecto, progreso, arquitectura*, 16, 102-116.



- Esteve, A. (2005). La mirada inquieta: Educación artística y museos . En Huerta y de la Calle R., *El diseño de espacios educativos en los Museos. Algunas experiencias*, 153-169. Universitat de València.
- Fabris, S. &. (1973). *Proyecto y estética en las artes gráficas*. Don Bosco.
- Farell Lozano, P. (2017). *El lloc de l'altre a l'entramat de ser artista, docent i investigador a l'educació secundària. Una investigació a/r/togràfica*. Tesis Doctoral. Univerdiad de Barcelona.
- Felber, C. (2010). *Economía del bien común*. EPUB.
- Fernández, T., y Dias, B. (2016). Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes*, 17, 6-14.
- Ferreira, G., & Cotrim, C. (2001). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Jorge Zahar Ed.
- Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 12 (4), 75-88.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 105-119.
- Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., & Sánchez, A. (2009). Museos de arte y educación: miradas caleidoscópicas. . En Huerta, R. y de la Calle R., *Mentes sensibles: investigar en educación y museos*, 23-45. Universidad de Valencia.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames. La piqueta*.
- Frankl, V. (2004 ). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial.
- Fróis, J. P. (2008). Os Museus de Arte e a Educação: discursos e práticas contemporâneas. *Museologia. pt*, (2), 63-75.
- Gadamer, H. G. (1991 ). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Galloway, S., Stanley, J., Strand S., (2006). Artist Teacher Scheme Evaluation. University of Warwick. Recuperado en 10.02.21: <https://www.nsead.org/files/a162324a5f2b5087cf1ca6b93ca65c20.pdf> [
- García Cortés, J. M.; Jiménez, M. D.; Tudelilla, C.; Marzo, J. L.; Barro, D.; Folch, M.J.; Salvador, J.. (2017). *La Eclósión de la Abstracción, línea y color en la colección del IVAM*. La colección del IVAM TRES.
- García i Sastre, A. A. (2005). Los departamentos de educación y acción cultural: representación de un modelo. En Huerta y de la Calle R., *La mirada inquieta: Educación artística y museos*, 41-59. Universitat de València.

- García-Sánchez Medina, R. (2017). Reconciliación pragmática entre arte y vida cotidiana. *Arte, Individuo y Sociedad* 29(3), 603-617.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y Educación*, 1(1), 27-34.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza and Teaching*, 1992-1993, Vol. 10-11, 200-212.
- Gil, M. d. (22 de julio de 2015). *Nicolás Paris en LARA (Latin American Roaming Art)*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=CPQAt3HRUtc>
- Gilmore, J. (2005). Internal Beauty. *Inquiry*, 48/2, 145-154.
- Giroux, D. Purpel, H. G. (1982). *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery*. Berkeley: McCutchan.
- Gómez & Vaquero (2018). Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo. *EARI*, n. 9.
- Graham, M. A., & Goetz Zwirn, S. . (2010). How being a teaching artist can influence K-12 art education. *Studies in Art Education*, 51(3), 219-232.
- Greenberg, C. (1997). *E o debate crítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Gruppelli Loponte, L. (2013). Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. . *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(25). *Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações*.
- Guerrero, G. R. (2014). El giro educativo en la mediación en museos: sobre la necesidad de buscar la verdad de las imágenes expuestas. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (3), 66-80.
- Guidalevich, V. (2017). *La experiencia educativa del aprendizaje de la cultura visual: una trama entre intervenciones de artistas y manifestaciones artísticas contemporáneas*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Guio, A. E. (2015). *Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética (Doctoral dissertation)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gutiérrez, R. (2012). Reflexiones en torno a la planificación y el desarrollo del currículum artístico. Ponencia presentada al IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la periferia, 19-21.
- Gutiérrez-Ujaque, D. J. (2021). Más allá de las aulas. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).
- Habert, A. B. (1974). *Fotonovela e Indústria Cultural: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões*. S.L. Editora Vozes.

- Helguera, P. & Hoff, M. (2011). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Helguera, P. (2011a). Transpedagogía. En Helguera & Hoff *Pedagogía no campo expandido*, 158-159. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Helguera, P. (2011b). Transpedagogía: el arte contemporáneo y los vehículos de educación. Diálogo preliminar. En P. a. Helguera, *Pedagogía en el campo expandido*, 160-178. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Helguera, P. (2011c) Educación para un arte socialmente comprometido. En P. Helguera & Hoff, *Pedagogia en el campo expandido*, 180-189. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur
- Helguera, P. (2011c) Educación para un arte socialmente comprometido. En Helguera & Hoff *Pedagogia en el campo expandido*, . 180-189. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Helguera, P. (2011d) Ensayos de Geopoética. En Proyecto Pedagógico: el campo expandido de la pedagogía. Catálogo de 8ª Bienal do Mercosur
- Helguera, P. (2011e). El peso del cuento, la narratividad como herramienta de mediación. En P. Helguera & Hoff, *Pedagogia no campo expandido*, 208-211. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Henschel, A. (2015). Palmares. La educación en salas de exhibición como constitutiva de una esfera pública. En C. Mörsch, *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa crítica*, 82-93. Museos de la ciudad.
- Hernández, F. (2013). Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde una perspectiva transdisciplinar. *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes: Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*, 24-29.
- Hernández, F. H. (2005). La Investigación sobre la Cultura Visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. En R. M. Viadel, *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (págs. 87-98). Universidad de Granada.
- Hernández, F. H. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio siglo XXI.
- Hernández, F. H. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio siglo XXI, 26, 85-118.
- Hernández, F. Imanol Agirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol). (2011). El giro educativo en el estado español. En Hernández, F. (2011) *El Giro Educativo en el Estado Español: mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de ImaMACBA*, 274-296.
- Heizog, H. M. (1998). Conversaciones con Sean Scully. En A. Zweite, M. Müller, C. M., & M. V. alt., *Sean Scully. Óleos, pasteles, acuarelas, fotografías*, 159-179. IVAM.

- Hortal, A. (2000). Docencia. En J. C. Cortina, 10 palabras clave en ética de las profesiones, 55-77. Verbo divino.
- Huerta., R. V., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., Belmonte, C. M., & Escaño González, J. C. (2020). Educación artística más allá del coronavirus: diálogo con Estitxu Aberasturi, Carlos Escaño y Carmen María Belmonte. *Educación artística: revista de investigación. EARI*, n.11.
- Huerta, R. y. (2020). Educación artística más allá del coronavirus: diálogo con Estitxu Aberasturi, Carlos Escaño y Carmen María Belmonte. En *Por una muerte digna de la educación artística*, 207-222. Revista EARI.
- Huerta, R. (2003). Radiografía de la educación artística. *EARI* (1).
- Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* 421-448. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Huerta, R. (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Universitat de València.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*. 23 (1) , 55-72.
- Irwin, R. (2013a). A/r/tografía: uma mestiçagem metonímica. En B. D. Irwin, *Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Editoraufsm.
- Irwin, R. (2013b). A/r/tografía. En B. Dias, & R. Irwin, *Rita Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia* 27-38. UFSM.
- Irwin, R. (2013c). Comunidades de prática a/r/tográfica . En B. Dias, & R. Irwin, *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia* 155-167). Editora da UFSM
- Irwin, R. (2013d). Visões e entre/visões: por uma estética de desdobramentos do currículo. En B. Dias & R. Irwin, *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*, 183-196. Editora da UFSM .
- Irwin, R. L. (S.F.). *A/r/tography*. Obtenido de A/r/tography: <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/>
- Irwin, R.(2013). A/r/tografía: uma mestiçagem metonímica. En Irwin, *Pesquisa educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, 244. Editoraufsm.
- Jackson, S. (2011). ¿Qué hay de “social” en la práctica social experimentos comparativos en performance. En P. a. Helguera, *Pedagogia en el campo expandido*, 190-200. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL.
- Jauss, H. R. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética (Vol. 67). Grupo Planeta (GBS).
- Jové G., Ayuso H., Sanjuan R., Vicens L., Cano S., Zapater A. (2008). EducArte: un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. y de

- la Calle, R. *Mentes sensibles: investigar en educación y museos*, 127-137. Universitat de València.
- Jové G., Farrero M., Selfa M. (2017). A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (12), 15.
- Jové G. &. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, vol. 24, núm. 2, 301-314.
- Jové , G. (2017a). Perduts en la ciutat. La vida urbana a les col· leccions de l'Ivam . *Kultur: revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 4 (7) , 255-281.
- Jové, G. J. (2017b). Zona baixa:" estampas" de un espacio híbrido. En R. Huerta y R. de la Calle *Entornos informales para educar en artes*, 89-101. Universitat de València.
- Jové, G., Betrián , E., & Farrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de educación inclusiva*, vol. 6, núm. 1,, 202-216. Jové, G. y Bonastra, Q. (2019). *Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món*. Lleida: Instituto d'Estudis Ilerdencs de la misma ciudad y la Fundació Pública de la diputación de Lleida .
- Jové, G. (2013). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. "Artistry" en formación de maestros y la docencia como arte.
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Universitat de Lleida.
- Jové, G., & Olivera, O. (2014). Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesco." Entre" el dibujo artístico y el técnico. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (5), 94-110.
- Jové, G., Molina, N., Bonastra, Q., & Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 18.
- Kemmis, S. y. (2005). Communicative action and the public sphere. *The Sage handbook of qualitative research* 3.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* . Barcelona : Octaedro.
- Lamb S. Trad. de Gil, J. M. (2011). *Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje*. Eudem.
- Landkammer, N. (2015). Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa. En C. Mörsch, *Contradecirse una misma, la educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*,10-22. Fundación Museos de la Ciudad .
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lewin, K. (1944). The dynamics of group action. *Educational leadership* 1 (4), 195-200.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que se ha publicado en el BOE de 30 de diciembre de 2020.

- Leyte, A. (1998 ). La voz metafísica de la cantata. Pamplona: Eunsa: En Juan Cruz (eds.). La realidad musical.
- Lidón, C. (2005). *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Artdidaktion.
- Lidón, C. (2005a). Educación artística y formación estética en museos, centros de arte y patrimonio. En Ricardo Marín Viadel, *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* 351-372). Universidad de Granada.
- Lidón, C. (2005b). *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León y Ardidaktion.
- Lidón, C. (2005c). La educación artística en centros de arte contemporáneo una alternativa para la construcción de aprendizajes. En R. d. Ricard Huerta Ramón, *La mirada inquieta: Educación artística y museos* ,169-182).
- Lipovetsky, G. (2015). *La estetización del mundo*. Anagrama.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE, Nº 78, de viernes 01-IV-2022, 43546-43625.
- LOMQUE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE n.º 295, de 10-XII-2013
- López-Fernández Cao, M. (2020). The Museum as a Potential Space. An Approach to Trauma and Emotional Memory in the Museum. In *Socializing Art Museums* (pp.193-213). De Gruyter.
- López Secanell, I. (2018). Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora entre la Educación Física y el Arte Abstracto. *Educación Física y Deporte*, 37(2), 205-242. Jul.-Dic. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a05>
- López Secanell, I. y Jové M, G. (2017). (De)Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 226-256. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.226-256>.
- López Sorzano, L. (5 de junio de 2011). *Entre la pedagogía y el arte* . Obtenido de El Magazin cultural: <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/el-salon-de-clase-de-nicolas-paris-article-275092/>
- Macaya, A., & Valero, E. (2022). Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos. *Arte, individuo y sociedad*, 34(1), 295-315.
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., & Arriaga, A. . (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud . *Arte, individuo y sociedad*, 25(3) , 524-534.

- Marín Viadel, R. &. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad* 31 (4), 881-895.
- Martínez Barragán, C. (2019). Empatía. Principio metodológico de análisis de la representación . *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia , 467-471.
- Martínez, E. (2010). Ética profesional de los profesores. Bilbao: Desclée De Brouwer, Univeridad jesuitas.
- Martins, M. C. (2019 ). Provocando encuentros con el arte por las fisuras de la nutrición estética y mediación cultural. *Pensamiento palabra y obra*, (22), 59-73.
- Maset, P. (2005). Pedagogía del arte como forma práctica del arte: el concepto de las" operaciones estéticas". En C. Lidón Beltrán Mir, *In Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, 56-66. Artdidaktion.
- Mesías-Lema, J. M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Tesis- Universidade da Coruña.
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible Cartografía contemporánea para arteducadores* . Grao.
- Mesías-Lema, J. M. (2011). *Autopsia educativa*. MAC-Museo de Arte Contemporáneo.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (57), 19-28.
- Mesías-Lema, J. M. (29 de agosto de 2016). Entrevista en bruto JMML 6. (L. Rueda, entrevistador)
- Million, A; Coelen, T. Bentlin, F., Klepp, S., Zinke, C. (2019). *Educational Institutions and Learning Environments in Baukultur* . Reutlingen : Fundación Wüstenrot (Wüstenrot Stiftung)
- Mitchell, W. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil ediciones.
- Mitchell, W. T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Montero, J. R. (2012 ). Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red. *Revistas Museos*, (31), 76-87.
- Moraes, M.C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma Freiriano* (6).
- Morat, F. (2005). Arte contemporáneo: al encuentro del ciudadano. En C. Lidón Beltrán, *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, 105-110. Junta de Castilla y León. Universidad de Salamanca.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Octaedro editorial.

- Morín, E. (2001). *El Método V. La humanidad de la humanidad. Multidiversidad mundo real* Edgar Morín Sitio web oficial Edgar Morín. [www.edgarmorin.org](http://www.edgarmorin.org).
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morín, E. (2013). *Nuestra Europa*. Paidós Estado y sociedad.
- Morín, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Mörsch, C. (2015). *Contradecirse una misma, la educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. Fundación Museos de la Ciudad, 10-2: Museos y mediación educativa crítica.
- Muñoz Clemente, C. (2016). *El arte contemporáneo para la comprensión crítica del Centro Comercial: dispositivos educativos para la ESO*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Olivera Tabeni, O. (2012-13). *Navegant cap al artist teacher. Embasta per un quadern de ruta. Treball d'investigació*. TFM\_ Universidad de Lleida.
- Olivera, O. (2015). *The artist teacher suitcase Art installation Olga Olivera-Tabeni. Artist teacher*. Obtenido de <https://docplayer.es/3076479-La-maleta-del-artist-teacher-the-artist-teacher-suitcase-instalacion-artistica-art-installation.html>
- Olivera, O. (2015). *The Massot-Dalmases house. The inclusion palace*. V Congreso Internacional de Educación artística y visual.
- Olivera, O. (23 de mayo de 2014b). Entrevista en bruto OOT 1. (L. Rueda, Entrevistadora).
- Olivera, O. (2012). *"Navegant cap al artist teacher", embasta per a un quadern de ruta*. Lleida: TFM\_ Universidad de Lleida. Ballo, G. (1966 ).
- Occhio critico: il nuovo sistema per vedere l'arte. Longanesi. (Trad. al español: Marta Auguste).
- Oliveras, E. (2005). *Estética. Cuestión del arte*. Ariel.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Acantilado.
- Ordoñez Díaz, L. O. (2011). Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana. *Revista latinoamericana de filosofía*, 37(1) , 127-152.
- Ortega, I., & Marín, L. (2017). La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 501-517.
- Ortega-Rodas, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística. . En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, 295-322. Universidad de Granada.
- Ortola S., Hidalgo A., Jove G., Martín C. (2019). ¡Quinqué, candelabro, lámpara! objetos y aprendizajes entorno del arte contemporáneo y con la comunidad. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (89), 8.



- O'Sullivan, S. (2006 ). *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave.
- Padró, C. (2005b). Educación en museos: representaciones y discursos. En A. y SEMEDO, *Museus, discursos, representações*, 49-60. Afrontamento.
- Paquin, M. (2015). *Médiation culturelle au musée: essai de théorisation d'un champ d'intervention professionnelle en pleine émergence*. Université du Québec.
- Pardo Marín, M. (2017). Educación galerística: criterios para la creación de proyectos de actuación en galerías de arte contemporáneo. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- París Romia, G. (2019). El arte como espacio de encuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela. *Arteterapia*, 14,, 55-73.
- Parker, T. (2009). Continuing the Journey. The Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection. *The Author. Journal compilation 2009 NSEAD/Blackwell Publishing Ltd JADE* 28.3 , 279.
- Parsa, A. (2011). Al respecto de un futura carta relativa a un estado de espíritu más benéfico para el educador de museo. En P. Helguera, *Pedagogia no campo expandido* 221-225 ). Porto Alegre : Bienal do Mercosur.
- Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso . *Córima, Revista De Investigación En Gestión Cultural*, 4(6) .
- Petrella, R. (1997). El bien común, elogio de la solidaridad. Debate.
- Piñero, R. (2005). Estética y educación artística: mediación lingüística y aprendizaje constructivo. En C. L. Mir, *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*, 40-48. Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León y Ardidaktion.
- Pissard-Mirabel, A. (1999). Bruno Munari, transparente, cortante y suave como la hierba. *Literatura infantil y juvenil* 91, 62-65.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 22(1), 13-30.
- Radley, E. (2011). *Subversive teaching, resolving the artist teacher dilemma : a study of the merging practices of an artist teacher*. Tesis doctoral, Northumbria University.
- RAE (2005) Diccionario-panhispanico-de-dudas. <https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/>
- RAE. (13 de 2 de 2020). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- RAE. (2020). *Sobre sexismo lingüístico, femeninos de profesión y masculino genérico. Posición de la RAE*. Madrid: RAE.
- Rafael Bisquerra Alzina. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Rajal, C. (2018 ). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *Pulso*, 41, 49-67 .
- Ramón Camps, R. & Sumozas García-Prado, R. (2021). Geografías visuales. La fotografía artística como forma de conocimiento del mundo en Educación Secundaria. In *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (1158-1170). Dykinson.
- Ramon Camps, R. (2019). La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo. *Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 11, 20-27.
- Ranieri, M. (2013). *La ampliación de la mirada hacia la naturaleza a través del arte: Microecosistemas y micropaisajes empáticos* . TFM Universidad Politécnica de Valencia.
- Real Decreto 1105/2014, currículo básico de la educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2014
- Real Decreto 126/2014, Currículo básico de la Educación Primaria, 2014
- Rey Morató, J. d. (9 de octubre de 2019). *Richard Rorty, Donald Davidson y el lenguaje*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mzQJMDq6->
- Ricard, R. C. (2013). Visiones de ida en porcelana. Lladró y las nuevas formas de aproximación al patrimonio. En Huerta y De la Calle, *Patrimonios migrantes*, 115-124. Valencia: Servei de Publicacions UV.
- Riera, J. (30 de 11 de 2011). *Fotonovella-amb-nuria-espert-enric-sio*. Obtenido de elcomicencatala.blogspot.com: <http://elcomicencatala.blogspot.com/2011/11/fotonovella-amb-nuria-espert-enric-sio.html>
- Rivera, A. (13 de Marzo de 2022). Bruno Munari, el diseñador outsider que nos ayudó a pensar mejor. *El Confidencial*.
- Robinson, K. &. (2009). *El elemento:(The element)*. Random House Mondadori, SA.
- Rodrigo Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. Proyecto pedagógico-cultural TRANSDUCTORES. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3375-393).
- Rodrigo Montero, J. (2015a). Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, (11), 25-38.
- Rodrigo Montero, J. (2015b). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso. Revista de Educación*, (38), 57-72.
- Rodrigo Montero, J. (S.F.b). *Escuelas como espacios de conflicto y esferas públicas: centros educativos, aprendizajes colectivos y educación popular*. Obtenido de [https://www.academia.edu/38269737/Escuelas\\_como\\_espacios\\_de\\_conflicto\\_y\\_esferas\\_p%C3%BAblicas\\_centros\\_educativos\\_aprendizajes\\_colectivos\\_y\\_educaci%C3%B3n\\_popular](https://www.academia.edu/38269737/Escuelas_como_espacios_de_conflicto_y_esferas_p%C3%BAblicas_centros_educativos_aprendizajes_colectivos_y_educaci%C3%B3n_popular) Consultado el 26-08-2020 Rodrigo Montero, J., Año, C. &

- Rodrigo Moreno, J. (S.F.a). *Redes educativas y museos. Algunos retos de las pedagogías colectivas y las instituciones culturales*. Obtenido de [https://www.academia.edu/21491507/Redes\\_educativas\\_y\\_museos\\_Algunos\\_retos\\_d\\_el\\_las\\_pedagog%C3%ADas\\_colectivas\\_y\\_las\\_instituciones\\_culturales\\_2015\\_](https://www.academia.edu/21491507/Redes_educativas_y_museos_Algunos_retos_d_el_las_pedagog%C3%ADas_colectivas_y_las_instituciones_culturales_2015_): [https://www.academia.edu/21491507/Redes\\_educativas\\_y\\_museos\\_Algunos\\_retos\\_d\\_el\\_las\\_pedagog%C3%ADas\\_colectivas\\_y\\_las\\_instituciones\\_culturales\\_2015](https://www.academia.edu/21491507/Redes_educativas_y_museos_Algunos_retos_d_el_las_pedagog%C3%ADas_colectivas_y_las_instituciones_culturales_2015)
- Rodrigo, J. &. (S.F.). *Transductores. Enredándonos dentro y fuera de las pedagogías: paradojas y retos de las políticas y pedagogías culturales*. Obtenido de [https://www.academia.edu/30206282/ENRED%C3%81NDONOS\\_DENTRO\\_Y\\_FUERA\\_DE\\_E\\_LAS\\_PEDAGOG%C3%8DAS\\_PARADOJAS\\_Y\\_RETOS\\_DE\\_LAS\\_POL%C3%8DTICAS\\_Y\\_PE\\_DAGOG%C3%8DAS\\_CULTURALES\\_2014\\_/](https://www.academia.edu/30206282/ENRED%C3%81NDONOS_DENTRO_Y_FUERA_DE_E_LAS_PEDAGOG%C3%8DAS_PARADOJAS_Y_RETOS_DE_LAS_POL%C3%8DTICAS_Y_PE_DAGOG%C3%8DAS_CULTURALES_2014_/)
- Rodrigo, J. (2011). *Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. Inmersiones 2010*. Proyecto Amarika y Diputación Foral de Álava Vitoria-Gasteiz. 230-249. Accesible on-line:. Obtenido de <http://www.inmersiones10.net/>
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y políticas de identidad*, 4 (junio), 253-266. Univesidad de Murcia.
- Roldán Ramirez, J. (2006). Photography-based Research in art education. *congress*. Viseu: XXXII INSEA.
- Roldán, A. G. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Roldán, J. y. Mena, J. (2017). Instrumentos de Investigación Basados en las Artes Visuales en Educación Artística. En Viadel M. Roldán, J. *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*, 46-69. Universidad de Granada.
- Romero, J. (2014). *Posibilidades de ser a través del arte*. Tania Parcero. Eneida .
- Rorty, R. (1989-1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Paidós.
- Rorty, R. (2003). Richard Rorty Contingencia, ironía y solidaridad. En R. Rorty, *La contingencia* 0-29. [Archivo PDF] Editorial. Recuperado de [http://www.inicia.es/de/diego\\_reina/filosofia/logica/rorty\\_ironia.htm](http://www.inicia.es/de/diego_reina/filosofia/logica/rorty_ironia.htm) (22 of 29)
- Rueda Gascó, L. (2015). *Abstracción e interiorización: descripción de un proceso de trabajo en el taller*. Trabajo Fin de Master UPV.
- Saban, J. (2017). *Estrategias de mediación en museos de arte*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Saez, L. (2018). Mediación en arte contemporáneo en Educación Infantil: explorando territorios de liberación. *PULSO. Revista de Educación* (41), 141-163.
- Sánchez-García, R. (2015). Estetización, desestetización y re-estetización. Repensando los vínculos arte-educación estética en la sociedad actual. *Insea Publications*, 11-38.

- Santacana, J. (2012). Museos y Dinero. Un binomio difícil de resolver. *Her&Mus* (11, IV), 15-23.
- Sátiro, A. (2018 ). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita: el jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Editorial Octaedro.
- Sato, H. (2015). Performativizando el esencialismo. En C. & Mörsch, *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación crítica*, 94-107. Fundación de museos de la ciudad.
- Schiller, F. C. (1991 ). Escritos sobre estética. Tecnos.
- Schön, D. (1992). *La formaciónn de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Sentamans, Tatiana (2019) “Poner el cuerpo a cambio. Exposición, feminismos, disidencias LGTBIQ+ y prácticas artísticas” y “cuerpos disidentes [Poner el cuerpo a cambio: exposición]”, en *Tiempos convulsos: hisotiras y microhistorias* en La colección del IVAM, 47-52 y 216-259.
- Serrano Oceja, J. F. (05 de 01 de 2020). Pablo d'Ors "No hay literatura de la luz. Nos hemos enamorado del mal . *ABC Cultural*. Fecha de revisión 13/08/2022. [https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-pablo-dors-no-literatura-hemos-enamorado-202001050050\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-pablo-dors-no-literatura-hemos-enamorado-202001050050_noticia.html)
- Shannon Jackson (2011) ¿Qué hay de “social” en la práctica social experimentos comparativos en performance, 190-200. En Helguera, Pablo, and Mônica Hoff. *Pedagogia en el campo expandido*.
- Sheila Galloway, Julian Stanley, Steve Strand . (2006). *Artist teacher scheme evaluation 2005-2006 final report* . University of Warwick.
- Sheila Galloway, Julian Stanley, Steve Strand University of Warwick . (10 de 02 de 2021). *www.nsead.org*. Obtenido de Artist Teacher Scheme evaluation 2005-2006 : <https://www.nsead.org/files/a162324a5f2b5087cf1ca6b93ca65c20.pdf>
- Shreeve, A. (2009). I'd rather be seen as a practitioner, come in to teach my subject: Identity Work in Part-Time Art and Design Tutors. *International Journal of Art and Design Education*, 28. 2, 151-159.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books.
- Silva, A. A & Jové M., G. (2019). Poéticas do infraordinário: encontros interfronteiriços entre arte, ciência e educação. *Revista Digital do LAV*, 12(2), 023-048.
- Day, M. (1986). The Artist-teacher: A problematic model for Art Education . *Journal of Aesthetic education* , 20 (4), 38-42.
- Silva, A. A. (2019). Conexões entre arte, ciências e educação: Experimentando o conceito de museu imaginário. *Palíndromo*, 11(25), , 13-33.
- Sinner, A. L., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2013). Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação

- baseadas em arte. En B. Dias & R. Irwin, *Pesquisa Educacional Baseada em Arte. A/r/tografi,a* 99-124. Editora da UFSM .
- Sobral, M. (2015). Questioning the Relationship Between Schools and Museums of Contemporary Art. *InSEA*.
- Sobral, M. (2016). *O papel da autoria dos jovens na relação entre o museu de arte contemporânea e a escola*. Tesis Universidad de Barcelona.
- Sola Pizarro, B. M. (2019). Prácticas Artísticas Colaborativas: nuevos formatos entre el arte y la educación. *De Arte*, 18, 261-268.
- Sontag, S. (2007). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Debolsillo.
- Soria F. (2015). *El complejo educativo. Políticas de mediación y culturales en Cataluña. Redes instituyentes (2014-2105)*. *Transductores*. Obtenido de <https://transductores.info/property-type/investigacion-largo-plazo/>
- Soria, F. (2018). El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional . *PULSO. Revista de Educación*, (41) , 21-33.
- Soria, F. (2016). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*. Barcelona: Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Soto González, M. D. (2015). *Tesis doctoral Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. Universitat de València.
- Soto González, M. D. (2017). La universidad, la escuela y el museo: relaciones e implicaciones educativas desde la mirada de Teresa Torres de Eça. *EARI Educación artística revista de investigación Dossier Investigar y Educar en Diseño* núm8 año, 220 225 .
- Souza, E. d. (2015). *Imagem e representação: conteúdo informativo nas fotonovelas das décadas de 1960-1980 pela perspectiva de Barthes*. Universidade Federal da Bahia Instituto de Ciência da Informação.
- Thornton, A. (2011). Being an artist teacher: A liberating identity? *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 31-36.
- Thornton, A. (2012). What is it to be an Artist Teacher in England Today? *World Journal of. World Journal of education*, 2.6 , 39-44.
- Thornton, A. (2013). *Artist Teacher Reseacher: A study of professional identity in art and education*. Intellect Books.
- Ulsamer, B. (2003 ). *Sin raíces no hay alas*. Editorial Luciérnaga.
- Vattimo, G. (1996). *La sociedad transparente*. Paidós.

- Vattimo, G. (2000). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Gedisa.
- Vattimo, G. (4 de octubre de 2014). *Vattimo. Goar Sánchez | Gianni Vattimo: Filosofía · Hermenéutica · Estética · Dios*. Rey Morató, J. d. (9 de octubre de 2019). Richard Rorty, Donald Davidson y el lenguaje. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/f3Q-MnaJ4yl>
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Ediciones Morata.
- Viadel, M. (2010). Photo essays and photographs in Visual Arts-Based Educational Research [Fotoensayos y fotografías en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales]. *International Journal of Education through Art*, 6 (1), 7-23 DOI:10.1386/eta.6.1.7\_1.
- Viadel, R. M. (2005). Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. En R. M. Viadel, *La Investigación educativa basada en las artes visuales o arteinvestigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Viadel, R. M. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio siglo XXI*, 29 (1), 211-230.
- Viadel, R. M., & Roldán, J. (2017). *Ideas visuales: investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Vicente, A. (2018). *elpais.com*. Obtenido de Una historia secreta de la fotonovela. ¿Puede un anticuado formato resultar subversivo? : [https://elpais.com/cultura/2018/01/08/babelia/1515414579\\_173485.html](https://elpais.com/cultura/2018/01/08/babelia/1515414579_173485.html)
- VII Jornadas internacionales de investigación en educación artística. Entornos para educar en artes. 29 de abril de 2016. Coord. Amparo Alonso Sanz y Ricard Huerta Ramón
- Wellmer, A. (1993). Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno. La balsa de la medusa.
- Wenger C., R. (23 de enero de 2013). *PERSPECTIVAS ESTÉTICAS*. Obtenido de Reflexiones y referencias acerca de temáticas estéticas, filosóficas y artísticas...: <https://perspectivasesстетicas.blogspot.com/>
- Woon, W. (2011). Aprendiendo con imágenes y charlas en el "Entre-Espacio". En P. Helguera & Hoff, M. *Pedagogía no campo expandido* (págs. 126-129). Bial do Mercosur .
- Zeller, T. (1989). The historical and philosophical foundations of art museum education in America. En T. y. Zeller, *Museum Education: History, Theory and Practice*. Reston: National Art Education Association.
- Zwirn, S. G. (2005). Teachers who create, artists who teach. *The Journal of Creative Behavior*, 39(2), , 111-122 .

# ANEXOS

<b>Anexo 1. Tabla comparativa <i>Be in between</i></b>	832
<b>Anexo 2. Gráficos de respuestas del cuestionario a maestras en activo</b>	840
<b>Anexo 3. Extractos del proceso de análisis del cuestionario a las maestras en activo</b>	845
<b>Anexo 4. Escritos autoindagativos. Desde pinturas propias</b>	846
<b>Anexo 5. Narrativa 1. Desarrollo escrito y visual de las mediaciones de 2011-12 a 2018-19</b>	848
<b>Anexo 6. Narrativa 2. Desarrollo escrito de las mediaciones de julio 2019 y del curso 2019-20</b>	848

## **Anexo 1. Tabla comparativa *Be in between*.**

La definición, los objetivos y las características de la tabla comparativa *Be in between* se han desarrollado en el apartado del Capítulo 2 Marco Metodológico en el subapartado 10.3. ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS de este trabajo al cual remitimos. Estos estudios nos han ayudado principalmente a identificar un hito importante en el proceso de generación de la herramienta metodológica de mediación que presenta este trabajo. Este hito se relata en la Narrativa 1 (en la parte 2, Marco Empírico de esta investigación) en el apartado 1.9. HITO 3 BE IN BETWEEN: PINTORA MEDIADORA DOCENTE. VERANO DE 2016

Para la generación de la tabla se ha realizado previamente una historia de vida en torno a los antecedentes los antecedentes de la vida como pintora en torno a la vida familiar y de la niñez y adolescencia, y las motivaciones para el ejercicio de su docencia (al final de la tabla). La tabla comparativa plasma el trabajo de rememoración de la vida como pintora de la investigadora a/r/tógrafa cuyos hitos y acciones de este proceso se han ordenado de forma cronológica (Columna 1). Para el mismo desarrollo de la vida como docente se han tomado también aquellos cursos y experiencias docentes a nivel no formal y de voluntario (Columna 3). Como se ha explicado en el bloque de contenidos señalado arriba, en la columna de en medio se han anunciado aquellas acciones rememoradas que se realizaron al mismo tiempo que no estaban definidas con claridad ni como “vida como pintora” ni como “vida docente” (Columna 2).

¿Qué conclusión se ha obtenido de esto?

Que la acción que con naturalidad y espontaneidad (y esto es así porque nadie me lo pedía explícitamente) sino que se daba por pura motivación, creencias y voluntad personales, acontece como *entrelugar* es la mediación de la propia obra a personas que no son especialistas en arte. Caer en la cuenta de esto en 2016 cuando ya llevaba cinco años como docente de arte en el grado de educación me hizo tener la iniciativa de dotar de un peso más fuerte a la mediación, en este contexto, obviamente, no tanto de mi propia obra (aunque en momentos puntuales adecuados podría darse el caso) sino sobre todo la de los artistas contemporáneos reconocidos expuestas en las exhibiciones de los centros de arte de la ciudad.

A continuación, se presenta la tabla comparativa *Be in Between* donde se detallan las acciones como pintora, como docente y aquellas indefinidas, a mitad camino y entre uno y otro modo identitario, que nacen a partir de estos antecedentes descritos:



VIDA COMO PINTORA (ARTISTA)	BE IN BETWEEN	VIDA COMO DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1994-1999. Curso la carrera de Bellas artes.</li>   <li>Realización de <b>exposiciones colectivas</b> (EC):</li>   <li>• diciembre-febrero 1996 y 1997. Participación en Americans Prints Valencia. (EC) <i>Supermercado del arte.</i></li>   <li>• 1997. (EC) <i>Arco contra Iris.</i> La CAM, Torrente, Valencia.</li>   <li>• 1999. (EC) <i>Arte Zurdos.</i> Facultad de Bellas artes.</li>   <li>• 1996-2006, participo en concursos, convocatorias y colectivas de distintas instituciones (Galerías, salas de entidades bancarias y de arte) de Valencia, Orense, Cataluña, Vitoria y Madrid.</li>   <li>• 1999, licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (U.P.V.)</li>   <li>• 1999, curso de pintura y bajo relieve dirigido e impartido por Antonio López y Francisco López en Jerez de la Frontera.</li>   <li>• 2000-2002, trabajo en los talleres-estudios de Valencia capital y de Puçol.</li>   <li>• 2000, (EI) <i>Pinturas</i>, La CAM, Torrente, Valencia *</li>   <li>• 2001, (EI) <i>Pinturas II</i>, Sala Valentia, Valencia</li>   <li>• 2001, realización de mural para la Biblioteca de la UNED, Valencia.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1994-1999, Trabajo en la Asociación Amaltea del barrio de Velluters en Valencia como voluntaria de repaso escolar para preadolescentes y adolescentes. (Dos tardes a la semana).</li>               <li>• Desde 1999-2011, trabajo como monitora de animación juvenil desde el arte en escuelas de verano, talleres, y actividades para diversas organizaciones juveniles.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2001, (El) <i>Pinturas</i>, Espacio expositivo de la UNED, Valencia</li> <li>• 2001, IX Beca Valdearte, O Barco de Valedoras, Orense *</li> <li>• 2002-2007, Taller-estudio en Tavernes Blanques Valencia.</li> <li>• 2003, accésit de la Beca de Pedro Marco de Requena en Valencia.</li> <li>• 2004, (El) <i>Exteriores II</i>, Sala Municipal de exposiciones de Requena, Valencia *</li> <li>• 2004, (El) <i>Interiores II</i>, Centro Cultural Sisante, Cuenca. (Mes de marzo: A propósito del día de la mujer).</li> <li>• 2005-2007, asistente técnico en el taller del artista contemporáneo José María Iturralde</li> <li>• 2005, 3º premio del concurso de pintura Mir, Hospitales de Llobregat *</li> <li>• 2006, (El) <i>Proyecto Tod@s :1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>) Ibercaja, Valencia *</li> <li>• 2006, selección Premio Senyera 2006 * y mención de honor del IX Premio de Pintura de la Fundación Mainel, Valencia *</li> <li>• 2007-2012, Taller-estudio en vivienda habitual en barrio Orriols de Valencia. Apenas hay producción en estos años</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2002 Se inaugura el estudio de Tavernes Blanques. Monto una exposición para los amigos y amigas no expertos en arte con una sesión didáctica-divulgativa. Luego nos sentamos a cenar. La mesa esta en el centro del taller. La exposición se observa desde el lugar en el que cada uno está sentado.</li> <li>• Pienso y escribo mucho sobre cómo contar aspectos complejos del arte de manera sencilla para personas no especialistas en arte.</li> <li>• 2004-2005, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (El) <i>Interiores</i>, Sisante, para personal no especialista en arte.</li> <li>• 2006, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (El) <i>Proyecto Tod@s :1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>) Ibercaja, Valencia *</li> <li>• 2006, Taller <i>Colors i emocions para el Encuentro Cos i espiritualitat</i> de Scouts de Valencia, Gandia. (Cinco horas de duración).</li> <li>• 2006-2007, docente en talleres didácticos de exposiciones de arte propias para todos los públicos para el SARC de la Diputación de Valencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2004-2005, cubro sustitución de profesora de Historia del arte y Educación Plástica y tutora alumnado de Bachiller y Secundaria, en el colegio El Armelar, de la Institución Teresiana, Paterna, Valencia.</li> <li>• 2005-2006, cubro sustituciones esporádicas como profesora de dibujo técnico en el centro señalado anteriormente.</li> <li>• Curso, 2006-2007, Profesora del Programa Huella (sobre los <i>Derechos y Deberes de la infancia y juventud</i>), para grupos de alumnado de Secundaria, en ocho Institutos</li> </ul>
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2007, (EI) <i>Exteriores</i>, Sala Centro juvenil del Nazaret, Valencia</li> <li>• 2007, (EI) <i>Interiores II</i>, sala de cultura de Tabernes Blanques a través de Servicio de Asistencia y Recursos Culturales (SARC) de la Diputación de Valencia</li> <li>• 2009 y 2011, (EC) <i>Un mar de mujeres</i> y (EC) <i>Femenino Plural</i>, Atarazanas, Valencia. *</li> <li>• 2012- Taller-estudio-vivienda en zona extramurs de Valencia.</li> <li>• 2012, (EI) <i>Proyecto Tod@s: 1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>), Florida Universitaria, Catarroja, Valencia</li> <li>• 2012-13, (EC) <i>PAM 13</i>, Facultad de Bellas Artes (BBAA) de San Carlos, UPV. *</li> <li>• 2013, (EC) <i>Retrospectiva Beca Pedro Marco 1997-2011</i>, Beca Museo de arte contemporáneo Florencio de la Fuente, Requena, Valencia. *</li> <li>• 2014, (EC) <i>Selecta Selectos</i>, Galería 4, convocatoria Selecta del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2007, Sesión didáctica-divulgativa de la exposición (EI) <i>Exteriores</i>, Sala Centro juvenil del Nazaret, Valencia, para personal no especialista en arte.</li> <li>• 2012, (EI) <i>Proyecto Tod@s: 1ªParte: 5</i> (actualmente <i>Ubuntu 5</i>), Florida Universitaria, Catarroja, Valencia. Realizo mediaciones a mis compañero/as.</li> <li>• 2014, Participo en las mediaciones de nuestras obras que realiza la</li> </ul>	<p>de distintas localidades de Valencia. (20 horas semanales).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2008-2010 preparo oposiciones para cuerpo de profesorado de secundaria.</li> <li>• 2009-2010 profesora de Educación Plástica y Visual de ESO y Tutora de 2º de ESO, sustituyendo a la profesora titular por baja de enfermedad en el colegio Ntra. Sra. De La Seo de la orden de las Dominicas de la Anunciata de Xàtiva, Valencia.</li> <li>• 2010, Monitora y Animadora Juvenil por el Instituto Valenciano de Juventud (IVAJ)</li> <li>• 2010-2012, ejerzo como profesora de Educación Plástica y Visual de 1º a 4º de ESO en el Colegio Ntra. Sra. Del Rosario de las RR. Trinitarias de Castellar, Valencia.</li> <li>• 2011-2019, ejerzo como profesora universitaria en las materias de Didáctica de la artística y Cultura Visual en Grado de Maestro/a de Educación Infantil y de maestro/a en E. primaria Florida Universitaria, Catarroja.</li> </ul> <p style="text-align: center;">                   </p>
--	---	---

<p>Master en Producción Artística (MPA) de la UPV*</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2014, (EC) PAM 14, Performance: <i>AZUL, Sinfonía de Susurros</i>, Auditori Alfons Roig, UPV.</li> <li>• 2014, (EC) selección para Colectiva Colegio Mayor <i>Galileo Galilei</i>, Valencia</li> <li>• 2014, Presentación del Trabajo Fin de Master (TFM) <i>Abstracción e interiorización. Descripción de un proceso creativo en el taller</i>, y obtención del título de Master en Producción Artística de la UPV.</li> </ul>	<p>asociación Avalem en el marco de la convocatoria Selecta del MPA de la UPV.</p>	<p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p>
<p>• 2014 comienza la realización de la tesis doctoral</p>		



## ANTECEDENTES DE LA VIDA COMO PINTORA Y COMO DOCENTE

\*

Mi relación con el arte comienza como espectadora desde el ámbito familiar. Me recuerdo de muy pequeña recorriendo exposiciones de galerías de arte con mi padre, salidas que continuaron hasta la adolescencia. Visitábamos museos y galerías de todo tipo excepto, que recuerde, de arte contemporáneo. De forma muy naturalizada, crecí observando pinturas dentro de casa y de los lugares de trabajo de la familia (mientras comía para distraerme, mientras estaba en la habitación, en el comedor para contemplarlas, etc...). No se trataba de obras “de colección” ni de artistas contemporáneos super cotizados, lo que mi familia adquiría en galerías y en anticuarios de arte eran pinturas que despertaban en ellos sensibilidad y recuerdos entrañables de unos espacios y tiempos que solo ellos sabían. La sensibilidad hacia el lenguaje que viene de la pintura, hacia sus temas y contenido se me dio de esta manera familiar y casera desde mi infancia.

Mi padre pintaba en casa los fines de semana como aficionado y dibujaba caricaturas de sus amigos, colegas y familiares, tal como lo había empezado a hacer con sus profesores de universidad cuando era estudiante. Siempre hubo libros de arte y artistas en casa que yo miraba con gusto y curiosidad. Eran muchas las láminas de cuadros de artistas que mi padre reprodujo a través de las técnicas del óleo, ceras o acuarelas. Fue así como desde muy niña conocía a Picasso, Modigliani o a Goya. Sobre mis 7 u hasta 10 años entraban en caso muchos dibujos a carboncillo de estatuas griegas y romanas. Mi padre, tras su jornada laboral, acudía a una academia para prepararse la prueba de ingreso en la facultad de Bellas Artes.

Recuerdo el momento en el que comienza mi práctica si no artística, sí plástica creativa. A la edad de 4 o 5 años me regalaron unas “tijeras para niños”. No se introducían los dedos en ningún agujero. En estas tijeras se ejercía presión sobre dos palos, a modo de tenazas. Aún siento, como si ocurriera ahora mismo, la gran excitación que vivía cuando al presionar los papeles sobre los que se cruzaban sus filos se hacían más pequeños. Estuve varios días cortando todo lo que encontré a mi alcance que se dejara cortar, hasta el pelo de mi hermana. Dos años más tarde conocí los cuadernos para pintar. Me encantaban. Pasaba horas concentrada en ello. Pronto descubrí que podía hacer combinaciones de colores mucho más agradables que las del modelo. Era verano y pasábamos el agosto en zona con paseo marítimo. Yo era una niña tímida que solo hablaba con la familia, pero este descubrimiento me hacía salir cada tarde a unos metros de casa y trabajar en esos cuadernos en el muro del paseo a la vista de los viandantes. Quería enseñar lo bonito que era aquello a conocidos y desconocidos. Recuerdo sus aprobaciones. En mi mente y sentir infantil me decía “está claro, se equivocaban los que diseñaban estos modelos”.

Ya más mayor, entre los 10 y 13 años mi padre me regaló unos cuadernos coleccionables para “aprender a pintar al óleo” y un maletín tradicional de pintura. Durante algunos veranos me ponía ello. Me encantaba. Seguía los pasos indicados. Con mayor o menor fortuna con el resultado siempre aprendía algo y era un placer.

En el mismo periodo y en el enclave del centro escolar me decían que se me daba bien dibujar, pintar, hacer trabajos manipulativos y gano algunos concursos de dibujo. Durante mi etapa de adolescente acudí a clases de artes en academias de educación no formal. Me encantaba. En 1996 tras selectivo, me inscribo como primera elección en la carrera la de Bellas Artes. No fue fácil decidirme de todas formas. Me gustaban varias carreras y ninguna especialmente. En el colegio solo me había dedicado a trabajar escribiendo y estudiando. ¿Qué era eso de Bellas Artes? ¿eso era para mí? ¿qué práctica, seria, formal, tenía en ello?, ¿cómo saberlo? Finalmente, y con todas las dudas me matriculo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). El primer día de clase al ver el aula con sus manchas en los caballetes y en las paredes, y a mis futuros compañeros expresarse y vestirse de forma tan diferentes entre sí pensé que no me había equivocado; estaba en mi “elemento” (Robinson, 2009).

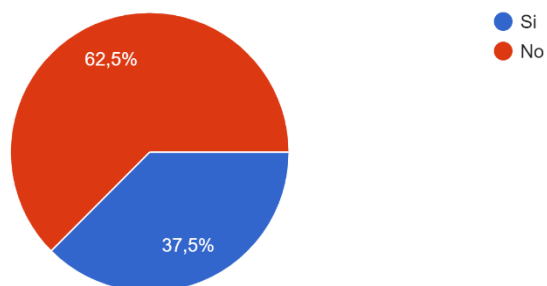
\*\*

El ánimo por el trabajo en la docencia no vino de una motivación tan familiar ni tan vocacional. Si bien recuerdo de niña como mi madre estudió la carrera de Magisterio no llegó a ejercer nunca como maestra. Tampoco recuerdo haberme fijado nunca en cómo mis maestras y profesores daban sus clases. No jugué nunca con muñecos a dar clases ni algo parecido. Mi primera experiencia como enseñante lo fue en los años de carrera, en un voluntariado en el barrio de Velluters de Valencia en clases de refuerzo. Mentiría si manifestara que era por un valor intrínseco y de intuición y gusto por la enseñanza por la que daba las clases. Lo hacía por convicción, por voluntad por una necesidad de justicia social, y también es verdad que la actividad en sí, la de enseñar, no me disgustaba. Fue en 2004, cinco años después de acabar la carrera y habiendo comenzado a dedicarme a pintar cuando empiezo a trabajar primero de forma esporádica luego de forma más continuada impartiendo clases de Plástica y Dibujo técnico de secundaria como complemento económico.

## Anexo 2. Gráficos de respuestas del cuestionario a maestras en activo

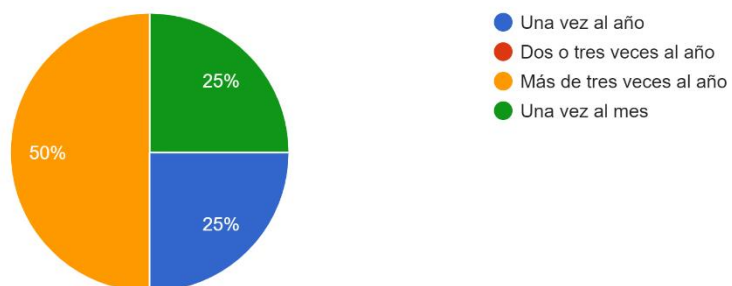
¿ Sueles visitar exposiciones de arte contemporáneo ?

8 respuestas



En caso afirmativo ¿ Con qué frecuencia ?

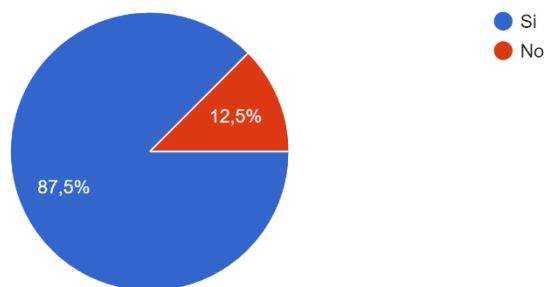
4 respuestas





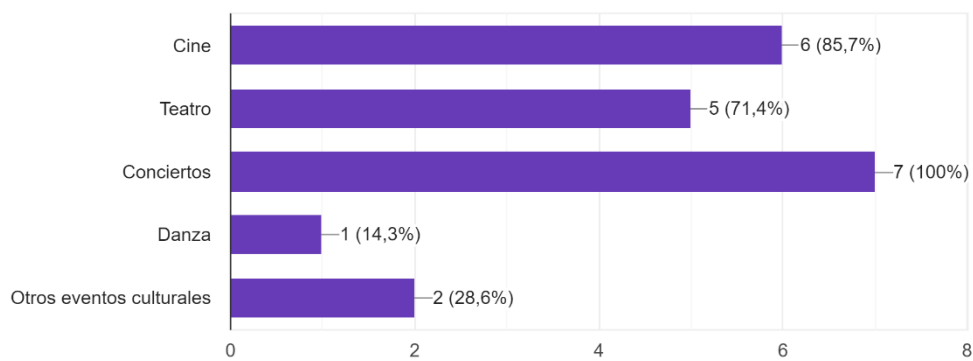
¿ Suelas ir al cine, al teatro, conciertos a espectáculos de danza u otros eventos cultales ?

8 respostes



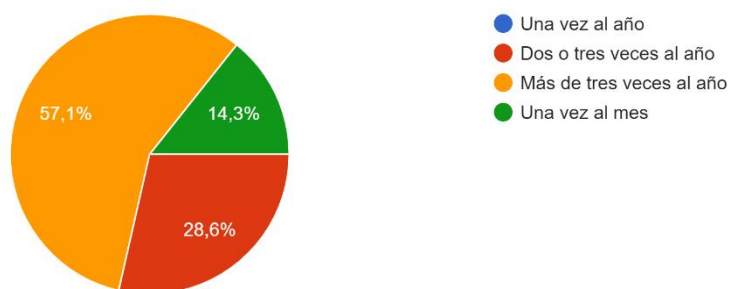
En caso afirmativo ¿A cuáles de ellos?

7 respostes



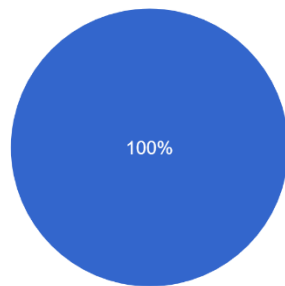
¿ Con qué frecuencia ?

7 respostes



¿ Crees que es conveniente visitar exposiciones ?

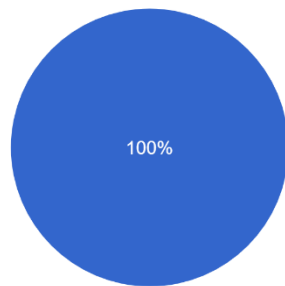
8 respuestas



● Si  
● No

¿ Crees que es conveniente que tu alumnado visite exposiciones ?

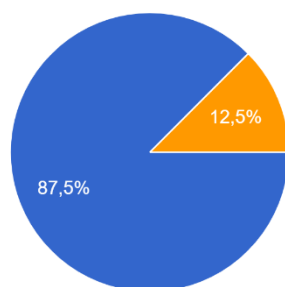
8 respuestas



● Si  
● No

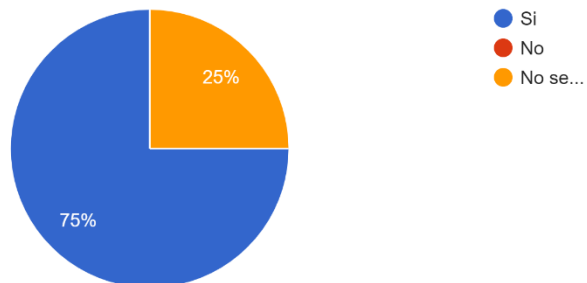
¿ Crees que el el arte contemporáneo, sus temas, planteamientos y discursos conectan con contenidos de varias áreas curriculares ?

8 respuestas

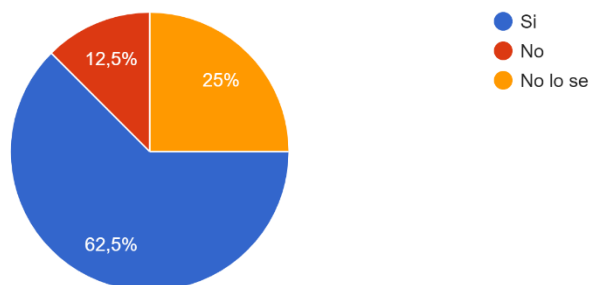


● Si  
● No  
● No se...

El arte contemporaneo es el arte que surge de las personas que viven en la sociedad de hoy ¿  
Crees que sus planteamientos, sus procesos y técnic...a del arte del curriculum de infantil y primaria ?  
8 respostes

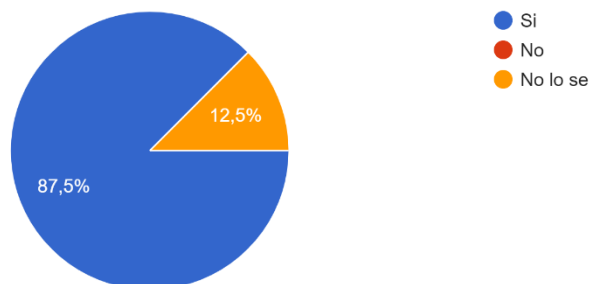


Se dice que las obras de arte contemporáneo provocan más cuestionamientos y preguntas que  
respuestas y "verdades" fijas, ¿estás de acuerdo?  
8 respostes



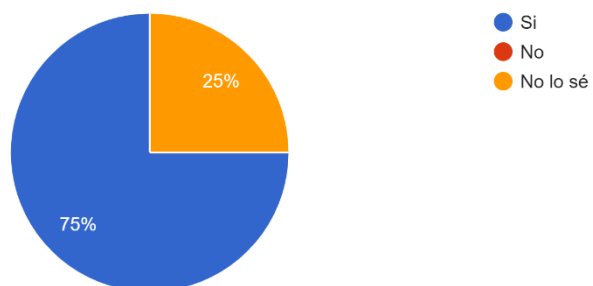
¿Crees que el arte contemporáneo propone temas y enfoques que afectan a planteamientos de temas de tu vida y/o de la sociedad?

8 respuestas



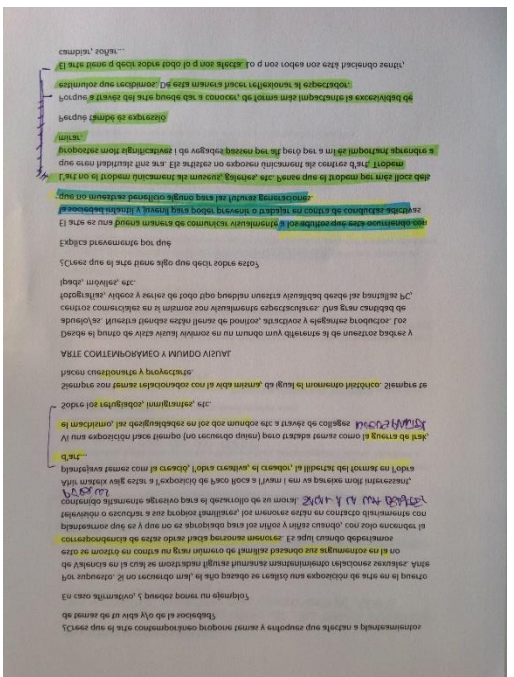
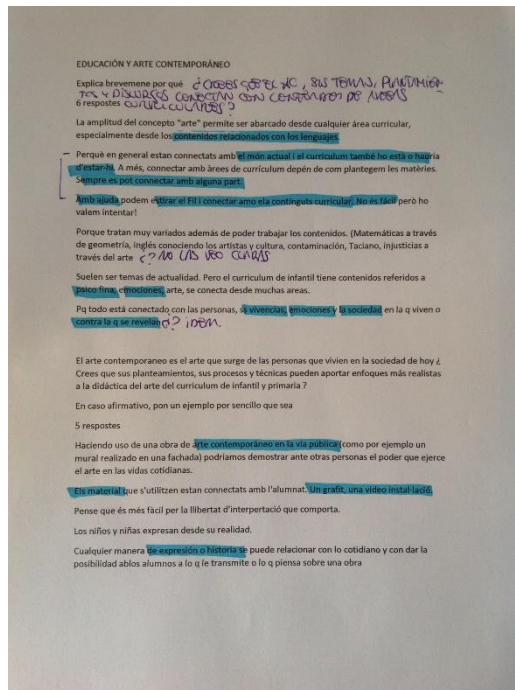
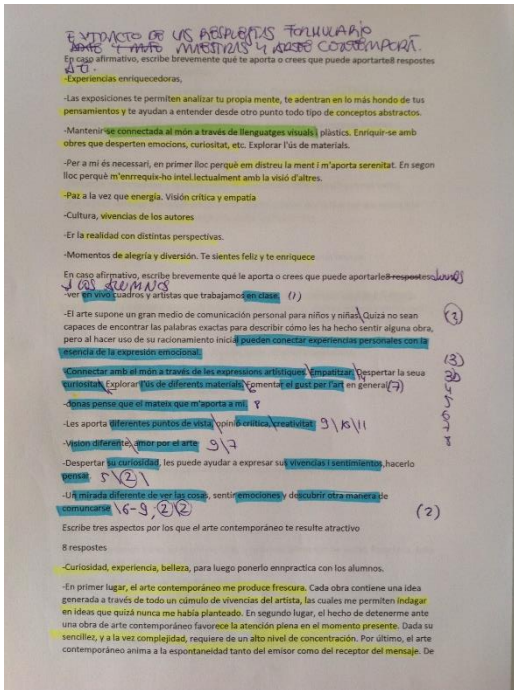
¿Crees que el arte tiene algo que decir sobre esto?

8 respuestas



# Anexo 3. Extractos del proceso de análisis del cuestionario a las maestras en activo

Imágenes extractos del proceso manual de agrupación y categorización de los datos del cuestionario a maestras en activo.



## Anexo 4. Escritos autoindagativos. Desde pinturas propias



*Exteriores I, 2003*

A medida que me fijo en el color del cielo, en el de los tejados, en el del follaje del árbol, se me va olvidando el cielo, los tejados y el follaje del árbol, y veo con más intensidad los colores que ellos me traen: el azul, el rojo, el verde...

El cielo me sirve para que vea el azul, el tejado es lo que hace que vea al rojo, y las hojas del árbol me enseña lo que el verde es...

Me quedo afectada por sus colores y empiezo a imaginar sobre ellos...

Intuyo cierta belleza en un montón de azul con un poco de rojo (un pequeño tejado bajo un enorme cielo) o al revés, un montón de rojo junto a un poco de azul (un pedazo de tejado y algo de cielo de fondo). Para ver eso y vivir esa belleza si es que la hay, he de pintarlo.

Lo que miro, lo que tengo delante, el árbol, las casas, y el cielo, me inspiran a imaginar, y me siento creadora pues invento y añado una imagen a la realidad que en la naturaleza que tengo delante de mí no se da.

Pasa algo parecido cuando me dejo afectar por lo que pasa en mi vida, en mi día a día, por los acontecimientos, por las personas con las que me encuentro.

Pasa algo parecido cuando trato de procurar espacios de belleza, de calor y de encuentro.

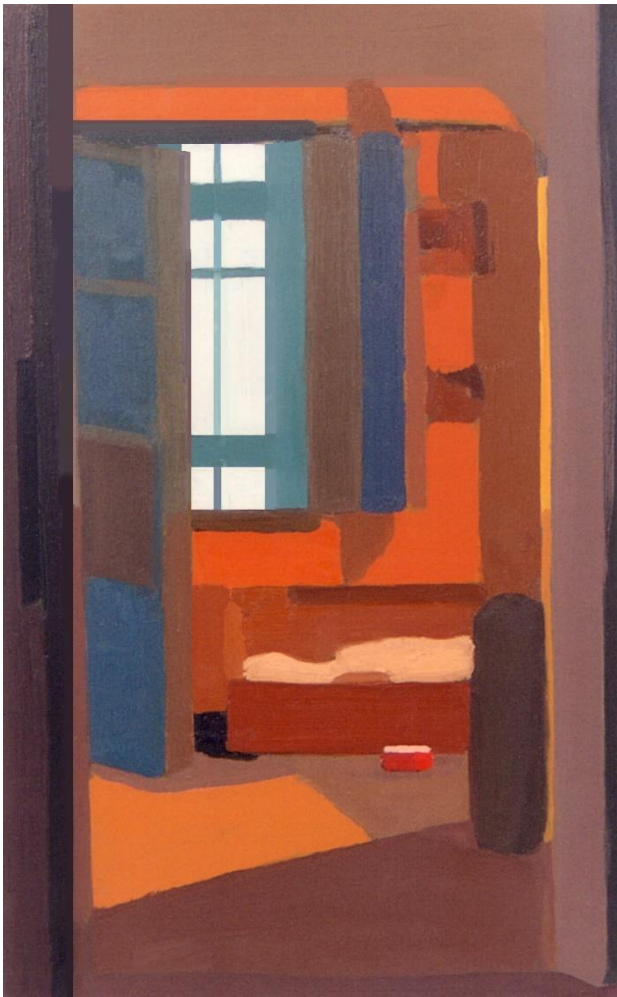
Veo más lo que me apasiona, lo que me da calor y certezas interiores, y menos el número de fracasos y de éxitos de "las tantas empresas" que llevo al frente.

Oigo más corazón que bombea, aquí y ahora, y menos la imagen que se ha ido construyendo de mí.

Me descubro viviendo en una casa vieja como la del cielo para el azul, el tejado para el rojo y el árbol para el verde.

Con imaginación, intuición, ganas, voluntad y ayudas, busco recrearme; ser creadora de nuevos contextos, encontrar nuevos apoyos y ser inquilina de casas a estrenar.

(Verano 2006)



*Interiores II, 2002*

Cuando contemplo mi entorno

Mi ir y venir, mis recorridos diarios, mis encuentros y desencuentros, mis pensamientos...

Cuando lo hago simplificando al máximo para apreciar con claridad lo que es de verdad importante y para descartar lo que no lo es.

Cuando lo hago desde el atrevimiento a practicar eso de quitarme una capa y luego otra de superficie, hasta llegar a otra cosa que es tan nuestra, tan cercana, tan secreta y familiar, tan escondida y tan cierta...

Cuando lo hago con ojos y ganas de alegría y belleza...

Siempre pasa como cuando escarbo un hoyo en la playa para encontrar agua,

Que la encuentro.

(Verano 2006)

## **Anexo 5. Narrativa 1. Desarrollo escrito y visual de las mediaciones de los cursos de 2011-12 a 2018-19**

Para acceder el doc. Anexos 5 pinchar aquí

[https://drive.google.com/file/d/1OSCuEOSBiFwcg\\_yd-tr2ArLzY4dDD5QZ/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1OSCuEOSBiFwcg_yd-tr2ArLzY4dDD5QZ/view?usp=share_link)

## **Anexo 6. Narrativa 2. Desarrollo escrito de las mediaciones de julio 2019 y del curso 2019-20**

Para acceder el doc. Anexos 6 pichar aquí

[https://drive.google.com/file/d/138W\\_xco74Unm\\_YTpUevUBAcZk1mfuAmK/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/138W_xco74Unm_YTpUevUBAcZk1mfuAmK/view?usp=share_link)



