

LA PRÁCTICA ES EL PENSAMIENTO. PARTICIPACIÓN EMOCIONAL, TRANSCONOCIMIENTO E INTROCEPCIÓN EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA EN ETAPAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS

Santiago Navarro-Pantojo

orcid.org/0000-0002-9597-8604

santiago@us.es

RESUMEN

La implicación de procesos emocionales encaminados a la comprensión de las ideas, discursos personales y métodos ligados a la creación e investigación artística es una necesidad en las etapas formativas universitarias. La brecha existente entre la participación emocional y los procesos cognitivos, así como la preeminencia de éstos últimos y la excesiva normalización de los sistemas de investigación y las metodologías de elaboración del proyecto personal, provocan impostaciones de roles ajenos a la creación-investigación artística, complicando el mensaje y distanciándolo, en muchas ocasiones, del pensamiento e intereses originarios del artista. Este artículo trata de reflexionar sobre estos aspectos observados desde fuera y desde dentro de los ámbitos académicos en su etapa universitaria, tratando de mostrar la relevancia que han de adquirir: el bagaje previo; la percepción participativa; la visualización del proceso; la experimentalidad; y fundamentalmente los métodos reflexivos, la introcepción y el diálogo en los procesos de investigación en este genuino ámbito del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: metodología, investigación artística, procesos emocionales, transconocimiento.

PRACTICE IS THOUGHT. EMOTIONAL PARTICIPATION, TRANS-KNOWLEDGE AND
INTROCEPTION IN ARTISTIC RESEARCH PROCESSES IN UNIVERSITY TRAINING STAGES

ABSTRACT

The involvement of emotional processes aimed at understanding the ideas, personal discourses and methods linked to artistic creation and research is a necessity in the university training stages. The existing gap between emotional participation and cognitive processes, as well as their pre-eminence of the latter and the excessive normalization of research systems and personal project elaboration methodologies, provoke impositions of roles unrelated to artistic creation - research, complicating the message and distancing it, on many occasions, from the original thought and interests of the artist. This article tries to reflect on these aspects observed from outside and from within the academic spheres in their university stage, trying to show the relevance that they must acquire: the previous background; participatory perception; process visualization; experimentality; and fundamentally reflective methods, introception and dialogue in research processes in this genuine field of knowledge.

KEYWORDS: methodology, artistic research, emotional processes, trans-knowledge.

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.bartes.2022.16.03>

REVISTA BELLAS ARTES, 16; diciembre 2022, pp. 45-69; ISSN: e-2530-8432



SOBRE LA PARTICIPACIÓN EMOCIONAL

En las últimas décadas hemos inducido al desarrollo de prácticas artísticas con un paulatino exceso de racionalismo, en muchos casos en complejos discursos retóricos, y todo ello frente a un desvanecimiento progresivo de la inclusión de los procesos emocionales como métodos en sí para la configuración de los procesos de investigación-creación artística. Parece como si hubiéramos olvidado la idea que ya la UNESCO promovió hace más de tres lustros cuyo enunciado decía:

Los procesos emocionales son parte del proceso de toma de decisiones y funcionan como vectores de acciones e ideas, sentando las bases de la reflexión y la opinión. Sin una implicación emocional, cualquier acción, idea o decisión estaría basada en consideraciones meramente racionales y, para que una persona tenga un comportamiento ético sólido, lo cual constituye la base de la ciudadanía, es necesaria la participación emocional¹.

Existe sin duda una brecha cada vez mayor entre los procesos cognitivo y emocional, que se refleja en los entornos de aprendizaje, donde se da cada vez más importancia al desarrollo de capacidades cognitivas y se otorga, en cambio, cada vez menos valor a esos procesos emocionales. Según el profesor Antonio Damasio, «este énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas en detrimento del aspecto emocional es una de las causas de la decadencia del comportamiento ético en la sociedad moderna», y sugiere que «la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar la consecución de un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz»².

Como argumenta Martínez Moro, las prácticas artísticas

han abandonado paulatinamente el interés por la cuestión exclusivamente estética y factual de la obra, volcándose en el ámbito de los contenidos ideológicos y en la intervención directa sobre la realidad social, con una especial dedicación a los temas más candentes de la actualidad mediática; [...] contexto en el que la cuestión del método se decanta como primer *Handicap* que el propio arte debe resolver, pues los nuevos parámetros, tanto propedéuticos como de complejidad que han alcanzado hoy muchas obras, introducen sin duda la necesidad de definir una metodología que sirva para concretar todo el devenir de éstas, lo que va desde la

¹ UNESCO. «Hoja de Ruta para la Educación Artística». *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa*, 6-9 de marzo de 2006: 3, en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17662/24_hoja%20de%20ruta_EduArt.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado el 7 de septiembre de 2016).

² *Ibidem*: 3.

definición del proyecto de partida hasta su formalización final mediante elaboradas arquitecturas conceptuales fácticas³.

Acerca de esta idea el modelo de Joseph Beuys decía que el arte debía proporcionar formas de conocimiento que permitieran ir más allá de la racionalidad: «... el arte no está para darnos conocimientos directos. Produce conocimientos profundos acerca de la vivencia. Tiene que ocurrir en él algo más que cosas lógicamente comprensibles. El arte no es para ser comprendido, en ese caso no sería necesario». Este artista basaba su discurso en el concepto de *Plástica social*, posicionamiento revolucionario que influirá claramente en la creación artística contemporánea y en las generaciones artísticas siguientes. En sus ensayos decía que «El pensamiento está representado por la forma, el sentimiento por el movimiento y el ritmo, la voluntad por la forma caótica»⁴. Para este artista alemán la creación artística se debe asociar a «una noción de plasticidad de naturaleza antropológica, directamente inspirada en las flexibles capacidades heurísticas y expresivas que ostenta el pensamiento humano. De hecho, identifica el pensamiento humano con el concepto de plástica, de tal manera que el artista debe pasar a contemplar sus propios pensamientos en cuanto auténticas manifestaciones plásticas»⁵.

LA PRÁCTICA ARTÍSTICA ES EL PENSAMIENTO

El perfil de artista como investigador proviene de factores que fluctúan entre la educación, su contexto y orígenes culturales, las vivencias personales, su formación y la experimentación y práctica artística personal. A veces la fragmentación de las disciplinas artísticas en sus etapas formativas provoca que la formación integral que se pretende no consiga sus fines. Muchos de los artistas en proceso de formación se enfrentan –con frustración– a disciplinas que no potencian sus capacidades sino que las anulan o las bloquean. Uno de los principales obstáculos⁶ es considerar al artista en formación independientemente de su bagaje previo, experiencia familiar y cultural, e incluso ajeno a los elementos que por lo general están conformando su identidad en esas primeras etapas.

³ Juan Martínez Moro. *Crítica de la razón plástica. Método y materialidad en el arte moderno y contemporáneo* (Gijón: Ediciones TREA, 2006): 168.

⁴ Joseph Beuys. *Ensayos y entrevistas* (Madrid: Síntesis, 2006): 60.

⁵ Juan Martínez Moro (2006). *Op. cit.*: 162.

⁶ Miguel Alfaro Barrantes, «La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas de Howard Gardner», *Revista Umbral*, año 2, n.º 2 (2002): 144 en http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v02_n02/a23.pdf (consultado el 30 de septiembre de 2016).

«Uno de los obstáculos para la comprensión son las ideas que se forman espontáneamente desde la niñez, con las cuales se explican muchos hechos y, a pesar de todo lo que se aprende en la escuela, estas ideas iniciales persisten en la mente de la persona e incluso después de la escolaridad puede recobrar vigor».





Christina Thompson, de la Universidad del Estado de Pennsylvania, asevera que «las bases de la investigación artística se desarrollan a lo largo de la vida, adaptándose a las nuevas perspectivas y sensibilidades que surgen en cada artista-investigador»⁷. Apoyándose en las teorías del profesor y artista australiano Graeme Sullivan, nos argumenta: «El trabajo del arte es esencialmente declaraciones teóricas sobre la interpretación de la experiencia vital, posicionamiento sobre grandes cuestiones del sentido de lo humano a la altura de los tratados filosóficos o incluso en relación con estudios de investigación concebidos de un modo más tradicional (trad.)», e insiste en que no deberíamos atender a la simplista dicotomía que establece: tipos de pensamiento y vías particulares de conocimiento con las ciencias; y «formas de sentir» con la experiencia de las artes⁸.

Sullivan se mueve a partir de una clara premisa: «El imaginativo e intelectual trabajo que emprende el artista es una forma de investigación». Por ejemplo, el fotógrafo alemán Andreas Gursky (1955) dice: «para mí ver es una forma de pensar». De hecho, el trabajo del artista implica procesos en los que la información se genera, analiza y es interpretada, a partir de la observación, mecanismos éstos propios de los procesos llevados a cabo por otros ámbitos experimentales del conocimiento y la ciencia. Como sugiere Carol Becker, tal vez la diferencia con estos ámbitos sea que «el artista se enfrenta a ambigüedades y marginalidades que a otros hacen huir (trad.)»⁹. Como en los enunciados de la artista Jenny Holzer, en su obra «Protect me from what I want» (1983-85), donde la autora formaliza y proyecta la obra hacia el público trasladando su experiencia, temores o dudas sobre los otros (figura 1). Pero no sólo recurrimos al pensamiento en imágenes. De hecho éste sería más útil si se desarrollara también en otros canales para el pensamiento como, por ejemplo, el auditivo (sonido/palabras) o a través de sensaciones (kinestesia/emoción). Y es precisamente en esta cuestión del ánimo, –aparentemente secundaria en los ámbitos académicos– y la importancia y beneficios de la implicación de los procesos emocionales en los ámbitos de enseñanza superior en lo que se basan los autores del artículo «Creating space for care: Sustaining the emotional self in higher education»¹⁰. Para

⁷ Christina Thompson, «Art practice as research: A review essay». *International Journal of Education & the Arts*, 7 (Review 3). (Champaign, USA: Tom Barone, Arizona, 2006): 4-19 en <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2016).

⁸ Graeme Sullivan. *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. (California: Thousand Oaks, 2005), citado en Christina Thompson, C. «Art practice as research: A review essay». *International Journal of Education & the Arts*, 7 (Review 3). 4-19 (Champaign, USA: Tom Barone, Arizona, 2006) en <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2016).

⁹ Carol Becker. *Surpassing the spectacle: Global transformations and the changing politics of art*. (New York: Rowman & Littlefield, 2002). Citado en Arañó Gisbert, J.C. (2012, 30 de noviembre). Salir de las tinieblas. Curiosidad y prospectiva ante la investigación en Artes. Tercio Creciente 2, pp. 13-26 en <http://www.terciocreciente.com> (consultado el 15 de junio de 2022).

¹⁰ T.A. Redmond, J. Luetkemeyer, J. Davis, P. Hash, & T. Adams. «Creating space for care: Sustaining the emotional self in higher education». en I. Ruffin & C. Powell (Ed.), *The emotional self at work in higher education* (2021): 120-145. <http://doi:10.4018/978-1-7998-3519-6.ch007> (consultado el 3 de noviembre de 2022).



Figura 1. Protect me from what I want_Jenny Holzer (1983-1985).

ello hacen uso de una metodología híbrida basada en la autocepción de sus participantes combinada con procesos de investigación artística e investigación narrativa a través de herramientas de recopilación visual diaria (figura 1).

También conviene considerar que esta acepción del artista-investigador surge y se asienta gracias a la contemporaneidad atendiendo a los roles que éste ha adoptado a partir de la postmodernidad/sobremodernidad¹¹. Su posición híbrida, en parte teórico, *performer*, productor, instalador, escritor, dinamizador y chamán, hace que desarrolle en los materiales, medios, textos y tiempo todo lo que toma cuerpo en el mundo de lo real, lo simulado y lo virtual. Estas características de la práctica artística contemporánea han cambiado el modo en cómo pensamos acerca de las artes visuales, a la par que influye en lo que hacemos en los entornos educativos. De hecho, el artista no sólo genera productos artísticos, sino que su creación abarca escritos, objetos, imágenes, acciones e incluso artefactos (utensilios) que son elementos necesarios para la exploración de ideas, temas o cuestiones que le interesan, como una manera de teorizar o interrogarse sobre el mundo y tratar de comprenderlo. Por otra parte, puede que en este conjunto de elementos que vienen a completar toda la tarea del artista contemporáneo, y teniendo que asumir roles tan dispares como el de etnógrafo, sexólogo o analista político, deba a su vez importar los métodos desde esos «otros» ámbitos y en muchos casos impostarse en esos roles

¹¹ Carmen Guerra de Hoyos. *El territorio como «demo»: demo(a)grafías, demo(a)cracias y epidemias* (Sevilla: Ed. UNIA, 2010): 76.



donde «la impostación del método viene a ser frecuentemente el nivel más elevado de aspiración creativa capaz de ofrecernos hoy el arte contemporáneo»¹².

En la obra *Una y tres sillas* (1965), de Joseph Kosuth, podemos ver cómo se originan gran parte de las cuestiones a las que se enfrentan las generaciones actuales de artistas. Esta obra recalca de hecho el sentido unitario y múltiple de la imagen como algo que sólo entendemos completando su apariencia mediante la explicación en otros códigos, todos ellos limitados. Cuando estos códigos actúan simultáneamente nos parece estar más próximos a su entendimiento. Por otra parte parece que nosotros como especie necesitamos entender el mundo a partir de esos códigos básicos, moviéndonos en él gracias a interpretarlo a través de ellos. Pero ¿por qué disgregamos nuestro entendimiento en códigos? ¿Por qué recurrimos a mecanismos tan complejos? ¿No bastaría sustituirlos por la propia experiencia activa de la imagen?

La cuestión que aquí se refiere es ¿por qué se induce a una cierta desviación de método en el que se sustenta el pensamiento en imágenes (artístico) actual? Éste, obligado por ocupar o reivindicar un papel lógico o fundamentado, a la manera del pensamiento científico, se ve impostado en un rol que le es ajeno pero al que se aferra. Y lo hace a través de complejas estrategias conceptuales que de algún modo sirven, no para demostrar la capacidad científica del pensamiento artístico —lo cual sería por otra parte contradictorio—, sino más bien para demostrar una especie de impostura que el artista realiza situándose en una esfera que le es ajena.

De ese teorizar deriva este ámbito de la investigación artística —en muchos casos puesto en duda¹³— que supone sin embargo «un área teórica sólida de investigación y un lugar de enfoque transformador de la investigación debido precisamente a sus cualidades imaginativas y posicionamientos críticos»¹⁴, al basar gran parte de su desarrollo en actividades intelectuales y experimentales que se generan de modo sistemático¹⁵.

¹² Juan Martínez Moro (2006). *Op. cit.*: 169-170.

¹³ Hans Georg Gadamer. *Verdad y método*. (Salamanca: Sígueme, 2005): 186. «Gadamer considera que lo que llamamos método debe atribuirse con exclusividad a la ciencia moderna y, de manera ejemplar, a las ciencias naturales, lo que se encuentra muy lejos de toda idea de método que pueda aplicarse a las ciencias del espíritu y a las disciplinas humanistas, pues, mientras que la conclusión del método científico natural reposa en el ejercicio de la razón, “el proceso de conclusión de las ciencias del espíritu es el de la conclusión inconsciente”. En el caso del arte, el criterio de verdad no puede ser otro que el de la verdad interna de la obra». Citado en Martínez Moro, 2006: 171.

¹⁴ Graeme Sullivan (2005). *Op. cit.*: XVIII en <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2016).

¹⁵ Según la RAE *investigar* en su segunda acepción es 2. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia, en <https://dle.rae.es/investigar> (consultado el 20 de septiembre de 2016).

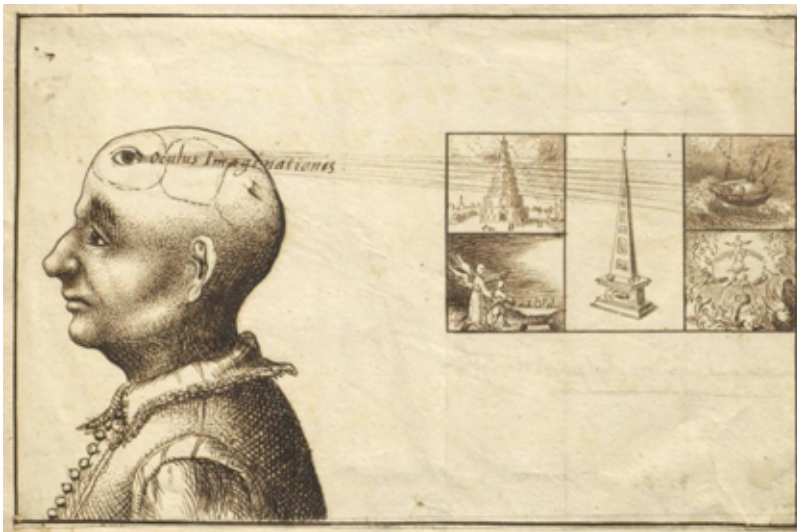


Figura 2. Oculus imaginationis. *Ars Memoriae*. Robert Fludd (1617).

IMAGINACIÓN, CREATIVIDAD Y TRANSCONOCIMIENTO

La existencia de un ojo situado en el centro de la frente se remonta a los tratados platónicos e iconiza el acto de imaginar como lugar «donde emerge el mundo». A lo largo de las épocas ha asumido infinidad de representaciones, como la que aparece en el Tratado primero del *Ars Memoriae* de Robert Fludd (1617)¹⁶, adoptando la denominación genérica de «Oculus Imaginationis» (figura 2).

El sentido de la creación artística se fundamenta en la interpretación de las imágenes a partir de procesos, medios, lenguajes que se entretajan en la producción de obras (constructos o actos) cuyo fin es el entendimiento humano. A ella se suelen incorporar términos como imaginación y creatividad. Aunque se asocian en una relación similar, la imaginación se refiere a ese primigenio ejercicio de abstracción, sin duda condicionado por la emoción, y la canalizamos en pensamientos que se originan en imagen, para configurarse en actos/imitaciones y finalmente adquieren representación/vía en la cual se nos presentan; mientras que la creatividad está inmersa en un mecanismo mental, un proceso en el que se requiere de un pensamiento diver-

¹⁶ Fludd, Robert (1617). *Ars Memoriae. Tractatus I*. Recuperado el 18 de junio de 2022. en https://www.researchgate.net/figure/The-Oculus-Imaginationis-The-Eye-of-the-Imagination-as-found-on-the-title-page-of_fig2_301483380.

gente, capacidad esencial ésta para tenerla¹⁷. De hecho, esta base abstracta del pensamiento imaginativo no siempre produce imágenes trazables, desarrollándose en este caso en un ámbito que normalmente denominamos fantasía, o ese «lugar que siempre viene al rescate». En cambio, cuando resultan perfectamente trazables, las imágenes actúan como inferencia de lo real. En cualquier caso el acto imaginativo no surge por capricho, ya que responde a funciones básicas, dando solución a necesidades, deseos o preferencias condicionadas por el ánimo.

Por otra parte, las imágenes también son la solución que adoptan los recuerdos y éstas consecuentemente están en continua evolución. Además, no sólo responden a cuestiones individuales, sino que surgen y se establecen como códigos y signos al incorporarlos al servicio de la colectividad, construyendo nuestro imaginario cultural:

... las imágenes colectivas surgidas de las culturas históricas, incluidas aquellas a las que pertenecemos, provienen de una antigua genealogía de la interpretación del ser. Si las confundimos con las técnicas y los medios con los que las invocamos en la actualidad, se suprime una distinción que ha desempeñado un papel primordial en la historia de la imagen¹⁸.

Imaginación y Creatividad no son mecanismos que suceden, por tanto, únicamente en el ámbito artístico, si bien podríamos afirmar que el artista los lleva a cabo como *modus operandi* e incluso como *modus vivendi*, «radicalizando»¹⁹ estas acciones, haciéndolas partícipes de su trabajo y decisiones diarias²⁰, convirtiéndolas en métodos espontáneos. En muchas ocasiones, el factor imaginativo se distancia de la lógica o de los métodos normalizados definiendo una de las características más extensas de la actividad artística, si la observamos como proceso genuinamente indisciplinado²¹.

¹⁷ Ken Robinson. «Creativity and changing Educational Paradigms». *Transformation. TED2006*. (Video:19'21») «El pensamiento divergente no es lo mismo que la creatividad... Puede ser un sinónimo pero en sí es una capacidad esencial para ser creativo», en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms (consultado el 8 septiembre de 2016).

¹⁸ Hans Belting. *Antropología de la Imagen* (Buenos Aires: Katz editores, 2007): 25.

¹⁹ Iñaki Imaz Urritikoetxea. «La idea metodológica en la enseñanza del arte», en ACADEMIA https://www.academia.edu/2335750/La_idea_metodol%C3%B3gica_en_la_ense%C3%B1anza_del_Arte (consultado el 10 de junio de 2022).

²⁰ María Antonia Blanco Arroyo. «El paisaje transformado: Un enfoque multidisciplinar a través de la fotografía contemporánea» (tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2015): 20. «Las obras de arte pueden influir en nuestro estilo de vida y en nuestra relación con el entorno».

²¹ J. Jipson, N. Paley (eds.). *Daredevil Research: Recreating Analytic Practice* (New York: Peter Lang, 1997). Los distintos lugares que ocupan la imagen, el texto y la palabra podrían ser motivo para idear métodos diferentes a los descriptivos o explicativos. Lo denominaron *Daredevil's Practices* definiéndolos como: «Métodos radicales que yuxtaponen textos e imágenes que no se mantienen en relación descriptiva común con el fin de generar un discurso común entre ambas y no métodos ser-viciales del lenguaje hacia la imagen (trad.)». Esta práctica es un recurso que ya se ha manifestado en arte, sobre todo a partir del arte conceptual.



Diariamente establecemos diversidad de enfoques para entender lo que está pasando. Éstos suceden en todos los niveles de la investigación humana y conllevan a la par acciones creativas y necesariamente reflexiones críticas. Sin embargo, el artista, probablemente en muchos casos, no establece una ordenación sistemática²² de su quehacer a la manera que lo hace un teórico, un filósofo o un matemático. Su trabajo fluctúa en anécdotas, acontecimientos y sucesos que a menudo conviven con el caos visual de objetos, materiales y acumulaciones que se suceden en su estudio o lugares donde desarrolla su experiencia. La teorización sucede en la práctica diaria y surge simultáneamente al trabajo en su plástica experimental «capturando los movimientos y su búsqueda intencionada». Sullivan denomina a este proceso *Transconocimiento*²³. En ese proceso simultáneamente mental y experimental hay una continua transposición de lo real a lo imaginativo, lo que provoca que los artistas generen «realidades inventadas» que resultan para su investigación «ficciones útiles», tal y como las refiere Hans Vaihinger: «Las ficciones son siempre instrumentos al servicio de algún fin vital, que están presentes tanto en la ciencia como en el derecho, la religión, el arte y toda actividad humana»²⁴.

Otra de las características de la creación actual fundamentada en un continuo trabajo de creación-investigación es la inherente interdisciplinaridad de sus autores, que navegan en procesos transversales, que por lo general no se sitúan sujetos a una sola disciplina, sino que aprovechan la diversidad de medios y soluciones técnicas y tecnológicas que tienen a su mano, en un proceso de trabajos interdisciplinares, intermediales o transmediáticos. De este quehacer surge un mecanismo que necesariamente no se sitúa en compartimentos estancos o soluciones predeterminadas, sino que le obliga a imaginar una nueva percepción, interrogarse sobre la información, su relevancia, la vía a través de la cual la recibe o la quiere transferir; y establece opciones a las vías convencionales generando automáticamente una alternativa a los conceptos que está barajando. En todo este proceso de investigación, a través de la práctica, el artista recurre a los cuestionamientos y los autocuestionamientos, donde confluyen reflexiones en torno a su identidad singular y plural, su entorno y sus dudas o interrogantes personales. En este acto de introspección y «extrospección» el artista somete su quehacer a la crítica continua como un mecanismo de diálogo y confrontación que tiene su eclosión cuando entra en «coreografía» con la esfera y agentes en la que éste se desarrolla: críticos, comisarios, escritores, galeristas, marchantes, redes sociales, medios, certámenes, exposiciones, coleccionistas, mercados... y en empatía con otros artistas. Su investigación se desarrolla consecuentemente también en diálogo y revisión continua a través de esos agentes.

²² Graeme Sullivan (2005). *Op. cit.*: 225. «las actuales descripciones de las estructuras de disciplinas, investigación, paradigmas y métodos de investigación no abarcan todo el rango de los modos en cómo los humanos conectan con cuestiones, ideas, teorías e información».

²³ *Ibidem*: 6.

²⁴ Alejandro Cassini. «Modelos, idealizaciones y ficciones: Una crítica del ficcionalismo». *Rev. Principia* 17(3): 345-364: (2013): 349, en file:///Users/santigonavarro/Desktop/EVA/Downloads/Dialnet-ModelosIdealizaciones-5251348.pdf (consultado el 22 de febrero de 2022).

ENSAYO-ERROR: VIVENCIA Y FORMACIÓN

Teorizar es un proceso de base que consiste en indagar y explicar una serie de elementos que confluyen hacia una situación concreta. Pero en este teorizar podríamos distinguir dos modos un tanto antagónicos y a su vez complementarios. La teoría basada en la explicación tiende a recurrir al conocimiento teórico como vía para dar solución a los problemas, por otro lado la teoría basada en la experiencia nos ayuda a entender mejor la complejidad de las cosas, recurriendo al entendimiento a través de la intuición.

Cuando se desarrolla una experiencia artística su autor/a se sitúa en un «estado liminal», ya que pone su observación fuera del fenómeno y simultáneamente está dentro de él²⁵. En ese estado liminal confluyen una serie de acontecimientos que se configuran a partir de elementos tan personales como la vivencia, la cultura, la educación, el tipo de formación y la ejercitación que haya tenido durante ese periodo, sumados a su grado de observación. Si el posicionamiento del artista/investigador es crítico, éstos no sólo confluyen, sino que a veces entran en un necesario conflicto, en una continua contradicción que le permite avanzar en su conocimiento y explicación a través de un discurso cada vez más personal.

Por otra parte, si acordamos que el arte es un modo de percepción, la investigación artística ha de ser un modo de proceder. «La capacidad de crear nuevos marcos de entendimiento es un elemento en el que convergen las artes visuales y el artista los desarrolla en sus prácticas de investigación»²⁶. En este sentido la investigación artística es también una investigación científica, genuinamente interdisciplinar y a veces específicamente indisciplinada.

Finalmente, no podemos seguir interpretando los mecanismos metodológicos del arte según las pautas del arte antiguo. Esto es «Deductivo-normativos, basados en sistemas de representación convencionales, consensuados y limitados» [...], más bien deberíamos estar posicionados más próximos a nuestra modernidad, esto es, cercanos al

modelo de arte moderno, basado en un método inductivo-generativo, sin un repertorio fijo y convencional, establecido a priori, sino que es el propio proceso creativo el que genera, mediante las distintas experiencias particulares, sus propias leyes [...] un método de ensayo y error, a través del cual el artista va destilando las normas propias y específicas de su metodología creativa personal²⁷.

²⁵ Erika Fischer Lichte (2004): Citado en Julian Klein (2010). «What is artistic research?». Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2010): 3, en PDFslide <https://pdfslide.net/documents/klein-what-is-artistic-research.html> (consultado el 19 de junio de 2022).

²⁶ Graeme Sullivan (2005). *Op. cit.*: 73.

²⁷ Inocencio Galindo Mateo y José Vicente Martín Martínez. *Atenea en el campus. Una aproximación a las bellas artes como disciplina universitaria* (Universidad Politécnica de Valencia, 2007): 51.

SOBRE LOS MÉTODOS Y LA PRÁCTICA ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El arte no da respuestas, más bien interroga, cuestiona y, por así decirlo, difícilmente puede contestar por sí solo a tal cantidad de preguntas. Las proyecta hacia fuera en imagen y sitúa las incertidumbres delante para reflexionar sobre ellas, para dejarlas interpretar, seccionar, desmenuzar, en un juego de proyecciones múltiple.

Tanto artistas como científicos se formulan similares preguntas al igual que tanto unos como otros no siempre dan con una clave que las agrupe en una especie de conocimiento universal. ¿Quiénes somos? ¿Qué espero de la vida? ¿Cuál es el significado de las cosas? ¿Qué estamos capacitados para aprender? ¿Qué es real? ¿Qué es inteligente? ¿Qué tiene sentido? ¿Qué es una causa? ¿Puede ser todo de otra manera? Aunque cada ámbito ocupa un campo específico, «el arte posee la capacidad de formular preguntas de temas complejos de un modo tan genuino que a veces solo obtienen respuesta desde la esfera del arte»²⁸. Por así decirlo el artista transfiere su discurso y pensamientos a través de una mirada divergente, cuestión que también abordan R. Bourgault, C. Rosamond y D. Ingalls Vanada, cuando afirman que «el potencial de la práctica artística como investigación ha demostrado que la relación creativa de materiales, procesos e ideas conduce a una visión holística que se traslada más allá de los resultados de la investigación objetiva y su búsqueda de respuestas sólidas» (trad.)²⁹.

En la obra *Espacio-Situación* (1975), el artista Antoni Muntadas reflexiona acerca de los interrogantes que cuestionan cada uno de los aspectos integrantes en todo proceso de investigación artística, desde los que involucran al artista a los roles de intermediarios y otros agentes, a veces con mayor protagonismo que el propio autor. La obra se compone de ocho paneles en los que se inscriben singularmente las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para quién?, ¿cuánto cuesta?³⁰. En claro paralelismo, cuando nos enfrentamos a la investigación artística a través de la formulación de proyectos de investigación-creación, nos vemos sometidos a las mismas preguntas. Intentar responder a cada una de ellas configura el conjunto de aspectos con los que el artista ha de tratar diariamente.

De todas estas preguntas, «¿cómo?» preguntaría sobre el método o estrategias aplicadas a la investigación. Esta pregunta alberga en sí muchos y diversos

²⁸ Julian Klein (2010). *Op. cit.*: 5.

²⁹ R. Bourgault, C. Rosamond, & D. Ingalls Vanada. «Layering, unknowing, and unlocating: Thinking beyond structure through arts-based research». *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1-19, en <https://doi.org/10.1080/15505170.2020.1854398>.

³⁰ Anne Bénichou. *Between the Frames: The Forum 1983-1993* (Barcelona: MACBA, 2011). «En el mundo del arte hay, por un lado, el trabajo de los artistas y todo lo que rodea la producción de la obra, y por otro, el sistema que constituye el entorno de la intermediación: la difusión, la venta, el coleccionismo, la distribución, todo lo que afecta a la visibilidad posterior del proyecto. Los años ochenta representan un periodo muy concreto en el que algunos de estos intermediarios ocuparon un poder excesivo y tuvieron una visibilidad exagerada. Por eso quería entender cómo se había llegado a una situación como esta».





Figura 3. Lección de proyectos, 2008. Santiago Navarro.

enfoques, ya que a ella podría responderse desde los aspectos más técnicos y materiales a los formales y simbólicos, o a los mecanismos de pensamiento, búsqueda de información, situación de la obra, divulgación, etc. Por otra parte, esta esencial pregunta navega así en medio de esas otras que interrogarían los propósitos vinculados a las decisiones que implica uno u otro modo de hacerlo/enforcarlo/expresarlo. La práctica artística se debate continuamente en esa «toma de decisiones», por lo que es manifiesta la importancia que alberga dicho interrogante para el artista (figura 3). Su toma de decisiones configurará paulatinamente su método de trabajo y el destino de su resultado. Sin embargo, para establecer un método se requiere motivación, inspiración, reflexión, discusión, capacidad de estructuración, de cuestionamiento, de rigor, de evaluación, distancia... y todas ellas son fases que configuran un sistema de trabajo y, en ocasiones, un sistema de sistemas de trabajo.

Aunque un amplio número de decisiones de la práctica/investigación artística procede de la observación y ésta en sí puede constituir un método; aproximarse a los hechos, al «problema», al/los tema/s, en relación directa con el área de estudio en la que se desarrolla la investigación resulta insuficiente³¹. El artista ha de verse verdaderamente involucrado, incluso vivencial y emotivamente, en el objeto de estudio hasta el punto de convertirse en una especie de motor que justifica sus acciones en

³¹ G. Campos y N.E. Lule. «La observación. Un método para el estudio de la realidad». *Rev. Xhimai* VII (13). (2012): 45-60, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf> (consultado el 12 de octubre de 2016).

todo ámbito. Incluso aun cuando la observación se asimila como una técnica cuyos recursos permiten aplicarla independientemente del área de estudio, ésta concentra sus propósitos en sistematizar, organizar y establecer una coherencia y jerarquía del registro visual. ¿Qué lugar ocupan en el proceso de creación/investigación los otros registros no visuales?

La vista, oído, gusto, tacto, olfato, todos son importantes en la manera en que podemos aprehender y percibir las cosas. Las propuestas están dadas a partir de estos cinco sentidos. [...] Hay un impacto sensorial, que es el primero, que nos lleva luego a un impacto de tipo racional, en que nuestra propia información cierra la propuesta. La situamos en la manera de las cosas que sabemos. La relación entre recepción e información constituye la interpretación de un trabajo. No creo que un trabajo pueda sólo funcionar con contenidos o sólo con formas. Forma parte de procesos sensoriales e intelectuales que van conectados. Resumiendo, las situaciones de percepción son complejas, las situaciones de intelectualizaciones del trabajo también. Yo creo que es muy importante cómo se presenta el trabajo³².

En esta transcripción del discurso de Muntadas basada en la importancia de los sentidos clásicos en la recepción de la obra, cabría añadir también el sentido común y otros sentidos divergentes o contrasentidos como la intuición. Sin olvidar, no obstante, que en ese proceso se involucran otros mecanismos de recepción que percibimos por el *sentido introceptivo*, esto es, aquél que se activa cuando el sistema sensorial nos informa del sentido del interior del cuerpo, que converge en ocasiones con el estado de ánimo, y atiende a señales que proceden del medio interno –humoral o neuronal–³³.

* * *

En nuestros sistemas de enseñanza al pasar de la clase magistral-nemotécnica a la clase participativa-dialógica³⁴, donde la información no se trasmite como conocimiento irrefutable a memorizar, sino que ésta se establece como una vía para

³² D. Sperling *et al.* «Atenção: A percepção requer empenho». Entrevista a Antoni Muntadas, *Rev. RISCO de pesquisa em arquitetura e urbanismo*, Vol. 4-2 (2006): 99-123, en <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44678/48300> (consultado el 22 de noviembre de 2016).

³³ Rogelio Fernández Ortea comenta en «*Sentidos y sentimientos*». Inteligencia Emocional Blog <https://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2008/11/25/sentidos-y-sentimientos/> (comentario enviado el 25 de noviembre de 2008).

³⁴ J. Noguera Tur. «Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el sistema de Bolonia. Una experiencia desde la geografía». Cuaderno de Geografía 76. (2006): 252-271, en Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1961514.pdf> (consultado el 16 de octubre de 2016) «En los nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje, desde las directrices del acuerdo de Bolonia y de su proceso de implantación se incidió expresamente en la idea de “abandonar los sistemas conductivos y facilitar el acceso y autonomía del alumno”, esto es, un sistema que se centra la actitud activa del alumno y por ende, se supone, del profesor. Entre otras, una de las características que incide en esta idea y que deriva del modelo educativo inspirado en «Bolonia» es que «este modelo educativo enfoca el proceso de Aprendizaje-Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesor. El trabajo cooperativo exige: interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal».



el autocuestionamiento, diálogo y puesta en común; el docente, más que un mero in-formador, ha de cambiar sus roles tradicionales, pasando a ser un «facilitador de métodos para una nueva estructura de pensamiento individual»³⁵. Si bien, para que tanto el docente como el estudiante abandonen esos roles tradicionales, ha de tenerse en cuenta obviamente este nuevo contexto. Los sistemas conductivos y los sistemas cognitivos parecen enfrentarse como contrarios más o menos afines movidos en cierto modo por una cuestión de base ideológica. Tanto unos como otros pueden dar sus frutos en un ámbito formativo, ya que su validez siempre está ligada al contexto y no al sistema en sí. A todos estos cambios no nos debemos olvidar de sumar la necesaria atención entre las partes, que aludiendo de nuevo a Muntadas, en su lema *Atención: la percepción requiere participación*, podríamos sugerir otras vías o estrategias como la novedad, las narraciones, la sorpresa, lo inesperado, la improvisación, todas ellas también claves para que el modelo de enseñanza-aprendizaje artístico actual funcione realmente como tal.

Por otra parte, estas metodologías de enseñanza-aprendizaje no han de desprenderse del modo en que se aplican. La enseñanza grupal sigue siendo uno de los modos más extendidos y aquí el docente y el grupo de estudiantes han de intervenir como grupo. En un contexto formativo artístico el modo grupal puede tener resultados potencialmente más dinámicos que si se centra en actividades individuales estudiante-profesor. Sin embargo, también debemos tener en cuenta la particularidad de las disciplinas artísticas como ámbitos profesionales en los que el artista por lo general trabaja/investiga individualmente en mayor grado que como colectivo. Esta particularidad pone en cuestión y en crisis algunas de las prácticas grupales, que a veces son interpretadas por el estudiante como obligaciones que le «desvían» de su creación/investigación personal. En este contexto es necesario, por tanto, saber combinar la identidad individual (estudiante/artista) con la identidad y sinergias grupales (grupo/colectivo artístico), tratando de elaborar secuencialmente en el aula códigos que identifiquen a ese grupo concreto.

En países como Finlandia³⁶ se ha impuesto el modelo de proyecto frente al modelo de materia o asignatura. El modelo de proyecto es mucho más amplio y corresponde mucho mejor con el sistema interdisciplinar al que aspiramos. Éste precisa de una necesaria conexión entre disciplinas; ya que ha de involucrar, en muchos casos, distintos ámbitos del conocimiento, de sus «disciplinas» y de la práctica artística (discursos, técnicas, procesos, procedimientos, tecnologías, medios). En nuestro sistema hay aún una compartimentación que sigue distinguiendo los contenidos teóricos de los prácticos en ocasiones reñidos entre áreas de conocimiento. Tal vez, el

³⁵ D.I. García. «Bologna en la Encrucijada», en Actas del Congreso «Calidad, Docencia Universitaria y Encuestas: Bologna a coste cero» (Sevilla, Asociación de mujeres laboristas de Andalucía-AMLA, Universidad de Sevilla, 2016) 17-32, en <http://hdl.handle.net/11441/45226> (consultado el 8 de octubre de 2016).

³⁶ María José Pérez Barco. «Finlandia ya no quiere asignaturas en clase», *Diario ABC*, 27.03 (2015), en <http://www.abc.es/familia-educacion/20150327/abci-finlandia-propuesta-noasignaturas-201503261404.html> (consultado el 14 de octubre de 2016).



Figura 4. Prácticas fuera del aula. Santiago Navarro.

modelo de proyectos, con un seguimiento plural y coordinado entre docentes, sería el método más integrador de las disciplinas artísticas y el más cercano a la práctica/investigación artística profesional, fomentando un desplazamiento de la enseñanza a otros lugares, foros o espacios abiertos, recorridos o tránsitos (figura 4), aunque para su desarrollo y puesta en práctica nos suscita cuestiones tales como ¿qué podemos hacer en el aula que no podamos hacer fuera de ella?, ¿es el aula o el taller el mejor lugar para el aprendizaje-enseñanza del arte actual?, ¿las dinámicas del aula-taller promueven la apertura a estímulos?, ¿no tendrían también que deslocalizarse de los ámbitos académicos los lugares habituales de la enseñanza del arte?

MÉTODOS: PRODUCTIVOS, DESCRIPTIVOS, REFLEXIVOS

En la enseñanza artística universitaria actual se entiende que debemos hacer usos de métodos que vayan encaminados a la producción/fabricación del objeto artístico y otros que vayan dirigidos hacia la descripción, conocimiento y crítica de los hechos. En este sentido, en muchas ocasiones, los métodos técnico-productivos están segregados de los métodos descriptivo-conceptuales, como si entre ellos no fuera posible la íntima interrelación y cooperación. En la mayor parte de los planes de estudio de las facultades de Bellas Artes hay una clara diferenciación y sistematización de las disciplinas de modo que queden compartimentadas en disciplinas con mayor o menor grado técnico, y otras en las que los contenidos son fundamentalmente teóricos. Cada una de ellas usa medios y vías diferentes para la consecución del pensamiento artístico. Personalmente creo que esta diferenciación tan drástica no tiene sentido si observamos las actividades que conforman el día a día del profesional del arte. Es cierto que en las primeras etapas la práctica manual/tecnológica es necesaria para el aprendizaje del utillaje, los medios y posibilidades materiales para la creación, pero también es cierto que la práctica artística, a medida que se



1. HAZ UNA COSA A LA VEZ
2. HAZ LAS COSAS LENTA Y DELIBERADAMENTE
3. HAZLAS COMPLETAMENTE
4. HAZ MENOS
5. PON UN ESPACIO ENTRE LO QUE HAGAS
6. DESARROLLA RITUALES
7. ASIGNA TIEMPO PARA CIERTAS COSAS
8. DEDICA TIEMPO A PERMANECER SENTADA
9. SONRIE Y SE ÚTIL A OTROS
10. CONVIERTE EN MEDITACIÓN LA LIMPIEZA Y LA PREPARACIÓN DE ALIMENTOS
11. PIENSA EN LO QUE ES NECESARIO
12. VIVE SIMPLEMENTE



- HOW TO WORK BETTER.
- 1 DO ONE THING
AT A TIME
 - 2 KNOW THE PROBLEM
 - 3 LEARN TO LISTEN
 - 4 LEARN TO ASK
QUESTIONS
 - 5 DISTINGUISH SENSE
FROM NONSENSE
 - 6 ACCEPT CHANGE
AS INEVITABLE
 - 7 ADMIT MISTAKES
 - 8 SAY IT SIMPLE
 - 9 BE CALM
 - 10 SMILE

Figura 5. Decálogo Zen y Decálogo productivo Fischli & Weiss.

profesionaliza, se ha de debatir en un continuo conocimiento de los propósitos, intenciones, ideas y desarrollos conceptuales que conllevan una toma de decisiones que finalmente condicionan el «producto» final. El énfasis que se hace en uno u otro método productivo o descriptivo determinan el resultado final, lo que nos hace valorar continuamente la utilidad del método según si éste produce o no resultados.

De hecho, hoy en día los métodos de producción artística suelen tener mucho que ver con los aplicados en el sistema productivo en general, centrandose excesivamente su atención en la producción ilimitada de obras e ideas, persiguiendo un cierto rendimiento, o una cierta eficiencia a la hora de organizar, planificar y atender las distintas cuestiones que surgen en la práctica artística, entendiéndolos como instrucciones que buscan un mejor aprovechamiento de las herramientas que se van adquiriendo para la producción artística, manualidad, percepción, técnicas, procedimientos... Sólo hay que recordar, por ejemplo, cómo el «decálogo productivo que la pareja artística Peter Fischli & David Weiss hallan en un taller mecánico» –cuyos enunciados se asemejan curiosamente a los principios de la filosofía Zen– (figura 5) les sirve en su discurso para investigar y observar el propio entorno «propiciando una inversión de valores y jerarquías frente a la realidad»³⁷. También un buen ambiente de trabajo y una organización mental adecuadas, que atiendan a una actitud emocional o anímica positiva y serena, podrían ayudar a una mayor

³⁷ Peter Fischli & David Weiss. «How to work better». 2016. <https://www.guggenheim.org/exhibition/peter-fischli-david-weiss-how-to-work-better>.

capacidad de concentración y, por tanto, de producción. En suma, frente a esos métodos de producción que persiguen la consecución final del producto por encima de la calidad del mismo o incluso de su proceso de ideación/elaboración –aunque a veces confluyan–, se sitúan esos otros métodos descriptivos que persiguen conocer los elementos que rodean al producto, el interés que suscita y el lugar que éste ocupa en la esfera artística, generando entre sí una especie de dependencia: obra-mercado-crítica-repercusión/validación.

Por otra parte, parece natural que el desarrollo vital del artista investigador –aun considerando la diversidad de tipologías que caben dentro de esta definición– se inicie en principio vinculado a la plástica y a medida que ejerce su profesión derive en una mayor reflexión e incluso, en el caso más extremo, abandono de su producción material. Recordemos a Oteiza con su *Propósito experimental*, donde reflexiona sobre esta idea y concluye en 1959: «El arte no es para siempre, la vida sí. El arte no es razón suficiente ni para la vida misma del artista (fuera de su indagación puramente experimental). Su razón última es desembocar (para todos) en la vida con una imaginación instantánea como servicio público (político) desde la sensibilidad»³⁸.

Esa otra vía podría establecer un tercer método encaminado a la reflexión y a la colaboración. Esto es, inculcar métodos reflexivos, que por lo general no ocupan mucho lugar en el ámbito académico en sus primeras etapas, y que persiguen volcarse hacia una actitud reflexiva y generosa, donde la cantidad de producto no es el fin último, sino la calidad del mismo y sobre todo la importancia/innovación del conocimiento/pensamiento generado y cómo éste sirve a la colectividad, a todos los niveles. En definitiva, un método de investigación artística cuya base es la plástica experimental, capaz de discurrir paralelamente a otros métodos, en colaboración con otros métodos, todos ellos direccionados hacia la creación de pensamiento artístico, cuyo fin último ha de ser la puesta en común espontánea y generosa, para que ese método plástico-experimental derive en un método relacional, dialógico y colaborativo.

INTERPRETAR EL DISCURSO PERSONAL. MAPAS Y TEXTOS QUE AYUDEN A COMPRENDER

La mayor parte de los artistas nos enfrentamos a una necesaria evolución fundamentada en suma en la estrategia de ensayo y error antes mencionada. No obstante, deberíamos entender ésta como necesaria constituyente de la práctica artística, no como una valoración de calidad del producto, obra o resultado obtenidos. En esa secuencia continua de ensayo y error se produce un continuo descarte de experiencias hechas anteriormente para avanzar en mayor o menor grado

³⁸ Jorge de Oteiza. *Escultura de Oteiza: Propósito experimental 1956-57* (Alzuza, Navarra: Ed. Jorge Oteiza Fundazio Museoa, 2007): 97; citado en el «Espacio receptivo y emoción estética. El espectador ante la obra de Jorge Oteiza» (Berlín: Universität der Künste): 1-14, en <https://www.um.es/vmca/download/docs/jon-echeverria-plazaola.pdf> (consultado el 9 de septiembre de 2016).



hacia otras no realizadas. Un proceso en el que algunos de los recursos obtenidos con anterioridad resultan identificativos y válidos para los nuevos planteamientos, mientras que otros suelen quedar descartados momentáneamente porque no casan en las nuevas experiencias.

Aludiendo a Allan Kaprow:

Para convertirnos en in-artistas (contraseña cuatro) tenemos que existir tan efímeramente como el no-artista, cuando la profesión de arte quede descartada, la categoría de arte pierda su significado, o al menos, quede anticuada. Un in-artista es aquel que está ocupado en trabajos cambiantes, en modernizar. El nuevo trabajo no supone convertirse en un «naif» batiéndose en retirada hacia atrás, hacia la infancia y el ayer. Por el contrario, requiere mucha más sofisticación de la que el in-artista pueda tener. En lugar del tono serio que ha acompañado usualmente la búsqueda de la inocencia y de la verdad, la creación in-artística emergerá probablemente como humor³⁹.

Esta progresiva puesta en práctica es un proceso igualmente aditivo y sustractivo. Del resultado de las sucesivas experiencias surge «el lenguaje», como modo de expresión que identifica cada vez más claramente al artista en relación con su producción y con las claves discursivas que la sostienen. Así, el desarrollo de dicho lenguaje se fundamenta en una continua contradicción en la que el artista se enfrenta a sí mismo con el fin de provocar cambios sustanciales en su modo de pensamiento frente a anquilosarse en sus destrezas, «manieras», o ideas. Un modo de trabajar mediante contrarios que le ayudan sin duda a hallar cierta armonía entre sus pensamientos y sus acciones. Nosotros en particular como docentes trabajamos con artistas en ciernes, y en mi opinión deberíamos esforzarnos en aplicar métodos que ayuden a «radicalizar» la naturaleza del estudiante, tratando de acentuar al extremo aquello que lo caracteriza, a la par que reforzar los contrarios, tratando de mostrarle otras vías que no ejercita:

Trabajar con la emoción para el demasiado cerebral y con el cerebro para el demasiado emocional. El que habla demasiado, que se ejercite en guardar silencio; el que es demasiado silencioso que se entrene en ser más comunicativo. Es la armonía de los contrarios, para ir finalmente más allá de los contrarios: donde ya no hay oposición ni conflicto y donde lo claro no tiene sombra ni lo lúcido atisbo de ofuscación, ni en la compasión cabe su opuesto, la crueldad. Tal es la llamada afirmación más allá de la afirmación y la negación ordinarias⁴⁰.

Esto es, la idea de contradecir el proceso creativo es el *modus operandi* del artista activo. Oponerse en la medida en que dicha oposición permite ver las cosas con mayor claridad para poder evolucionar. En suma, trasladado a la docencia, el enseñante

³⁹ Allan Kaprow. *Essays on the blurring of the art and life* (Berkeley: University of California Press, 1993): 103-104.

⁴⁰ Ramiro Calle (2005). *El Zen. Contado con sencillez* (Madrid: Ed. Maeva, 2005).



Figura 6. Mapas identitarios de estudiantes del Máster en Arte: Idea y producción.
Santiago Navarro.

tendría la doble tarea de «radicalizar» algunos modos e intereses del estudiante para afianzarlos en su lenguaje, a la par que mostrarle los extremos opuestos a su creación-pensamiento para ejercitarlos y enriquecer sus recursos.

Tras ese cuestionamiento residen preguntas claves que pueden ayudar al estudiante a acercarlo a su proyecto artístico personal. En un trabajo de introspección el artista en ciernes, consciente o inconscientemente, ha de preguntarse por su entorno para situarse en un lugar neutral y poder observar con distancia y crítica. Algunas de estas cuestiones: ¿quién soy?, ¿qué hago?, ¿cuáles son mis intereses?, ¿qué quiero/puedo hacer? ayudan en principio a situar el discurso personal y marcar una hoja de ruta. Ante estas preguntas, algunas de ellas cargadas de excesiva transcendentalidad, recuerdo que en los últimos años puse en práctica una experiencia inicial, realizada con diversos grupos de estudiantes del Máster en arte: Idea y producción (Universidad de Sevilla). Les propongo, sin previo aviso, que «inunden» un mapamundi que les facilito impreso en papel, sin información geográfica o textual. La práctica denominada «el diluvio» consiste en colorear en azul todas aquellas partes del mapa en las que no hubieran vivido, visitado o tenido alguna experiencia memorable que les hubiera marcado. De este modo, al concluir, cada estudiante puede visualizar su propio archipiélago, una imagen donde se identifica, cargada de memoria en el proceso de su elaboración, así como de potencialidad, ya que observa todos aquellos lugares-situaciones que quedan aún por vivir, y que pueden transformar dicho mapa a medida que suma experiencias y conocimiento (figura 6).

En otro orden, la incursión en una aventura individual del arte requiere de elementos de enlace, de soportes, de anclajes discursivos, con los cuales establecer un necesario diálogo. No solamente esas coincidencias han de entenderse como afinidades estilísticas o estéticas, sino que tal vez las más importantes residan en los pensamientos de autores que, distantes o cercanos, ayudan a autoafirmar el discurso personal con mayor énfasis. El lenguaje personal se sitúa así como una vía de diálogo entre lo que otros han dicho o dicen y lo que uno aporta a esa «conversación». Refiriendo al artista uruguayo de origen alemán Luis Camnitzer:



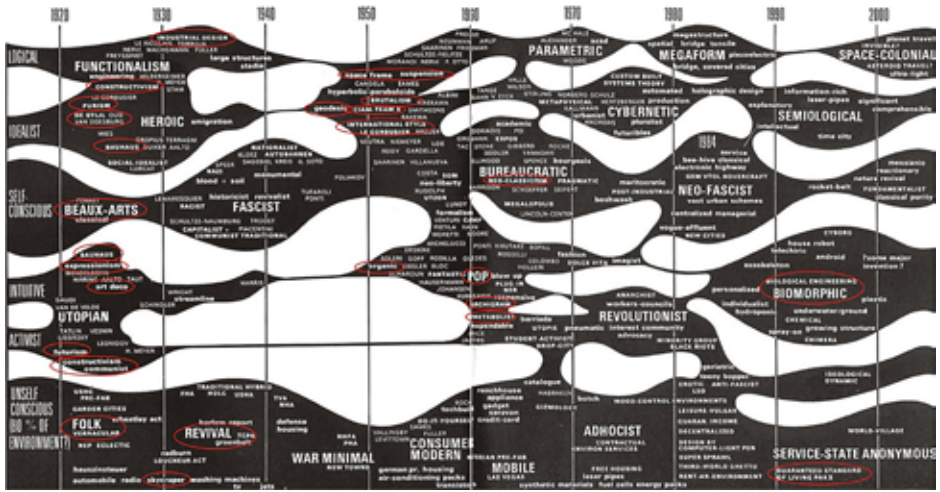


Figura 7. Mapa cronostilístico. Charles Jencks.

El artista es el primer espectador, el primer crítico, y en cierto modo, el primer cliente. Es en este momento en el cual tiene que ser capaz de mantenerse fuera de la obra para poder verla: tiene que establecer una distancia crítica. Ya no puede estar en terapia. Tiene que abandonar la autogratificación para pasar a ser un crítico implacable. Y tiene que ver su obra a través de los ojos del espectador⁴¹.

Este modo distante es útil a la hora de situar el discurso personal, pero también a la hora de situarse a uno mismo.

Del mismo modo, aludiendo al crítico de arquitectura Charles Jencks: «Los estilos no nacen del vacío, ni desaparecen en la nada»⁴². Un modo de referirse a esto lo encontramos en «Tree 2000» (figura 7), uno de sus *diagramas cronostilísticos* donde mostraba, a modo de fluido, cómo los distintos autores del siglo xx –en su caso principalmente arquitectos– discurren en una «corriente» de estilos que configuran una continua regeneración y evolución de los mismos, sin diluirse del todo en los siguientes planteamientos. Aunque podríamos pensar que los modos de visualizar el discurso han de ser únicamente, bien en imagen, a través de las obras propias y de

⁴¹ Luis Camnitzer. «Pensamiento crítico Sevilla», en *Transformaciones. Arte y estética desde 1960*, 2.ª edición, CAAC. Sevilla (2007), en http://www.caac.es/descargas/transf08_07.pdf (consultado el 12 de diciembre de 2014).

⁴² Jose Ballesteros comenta en «La evolución según Charles Jencks», <http://arqueologiadel-futuro.blogspot.com.es/2009/09/la-evolucion-segun-charles-jencks.html> (comentario enviado el 17 de septiembre de 2009).



Figura 8. La estudiante Elena Franco ante su cartograma. Santiago Navarro.

otros autores, o bien en palabras, propias y ajenas; existen otros modos de configurar y tejer una estructura visual y terminológica simultáneamente. En concreto, este modo de visualizar los estilos o de situar a los autores según su tendencia estilística o de pensamiento que vemos en los «cronofluidos» de Jenks podría servir para que el artista pudiera situarse y visualizarse ante un contexto o situación determinada. De hecho, la mayor de las veces, en las primeras etapas de un proyecto no hay una clara jerarquía que diferencie la importancia que una determinada obra o reseña pueda tener en relación con nuestra producción. Por este motivo, a veces es útil visualizarlo a través de *esquemas dinámicos* que muestren dicha jerarquía de importancia en cada momento; visualizar el estado de las cosas en «cartografías» personales que nos sitúan en un periodo o momento determinado.

Estos mapas, en la versión que fuere, mostrarían el tejido de las ideas, sus enlaces, los autores a los que se acerca o de los que diverge, otras obras referenciales, estrategias, medios y soportes que se van viendo involucrados en el desarrollo de un proyecto personal, los enfoques que van adquiriendo mayor importancia o se radicalizan en el proceso, e incluso las circunstancias vitales de un momento o periodo, etc. Para ello es necesario el carácter evolutivo del mapa conceptual, ya que nos ayuda a tener una lectura temporal del proceso seguido en sus distintos aspectos conceptuales, técnicos, referenciales, experimentales... Se trata por tanto de una manera dinámica de visualizar la progresión de nuestro trabajo y de tomar conciencia de todos los elementos que han intervenido en el proceso y las relaciones que entre ellos se han ido estableciendo. También nos permite situar estratos que van desde esas experiencias vitales a las meramente productivas o de gestión de recursos. Su configuración, por tanto, es secuencial y en cierto modo espontánea.



nea, sin pretender forzar *a priori* conexiones o relaciones entre sus elementos. Éstas han de surgir a partir de la evolución del trabajo y tomarán mayor o menor énfasis según su incidencia en el mismo. Así, en principio, el mapa se constituirá por términos aislados e ideas que aún no han tomado ni relación ni configuración. Aparte de la cuestión metodológica y terminológica, el mapa, como todo trazado relacional, admite la inclusión de imágenes, códigos, inscripciones o anotaciones gráficas (símbolos, sugerencias, ideogramas, croquis, garabatos...). En suma, el mapa ayuda a tener una visión sencilla y relacional del proceso seguido y de la estructura de pensamientos, sensaciones e ideas desarrolladas en el proyecto (figura 8).

Tanto es el interés que la plástica contemporánea ha depositado en los mapas que éstos han tomado un claro protagonismo como planteamiento plástico en sí. Usado como estrategia discursiva, dialéctica o crítica, el mapa aparece en la plástica como una estrategia anticonicista y conceptual a caballo entre el elemento pedagógico, la explicación dialógica y la analítica. Un lugar donde enumerar, transcribir, apuntar, relacionar, agrupar, testimoniar... Podemos recordar *La síndrome de Sherwood 2* (2013), de Nuria Güell, en la exposición *Jo em rebelio, nosaltres existim* (2013), en la que la autora mediante una puesta en escena debate los «modos de control de lo que puede salir a la luz y lo que debe permanecer oculto como la esencia en la que se basa el poder, convirtiendo la invisibilidad en garantía de impunidad»; o en *The Tennis Game (Conversation between Ilya Kabakov-Boris Groys)* (1999), de Ilya y Emilia Kabakov, instalación de una pista de tenis rodeada de 12 pizarras en las que a través de la idea de juego y confrontación ambos, artista y pensador, se enfrentan a una partida de tenis simultáneamente planteada para la dialéctica a través del juego.

Finalmente, para conocer el pensamiento del artista no son suficientes las vías comunes en la que los/as artistas muestran su recorrido. La más de las veces se limitan a enumeraciones cronológicas con infinidad de datos, en las que la relevancia de lo escrito sucede por acumulación de ítems con mayor o menor repercusión en los ámbitos nacional o internacional. En cambio, los/as artistas, sobre todo en su trabajo y trayectoria, consolidan progresivamente pensamientos e ideas, algunas de ellas cruciales para identificar y comprender su trabajo, y que por lo general no aparecen en estos listados. El ideario, en cambio, es un lugar donde reconocemos no sólo sus intereses, enfoques que les obsesionan, sino incluso sus opiniones sobre determinados temas o cuestiones que han motivado su producción o les han permitido evolucionar, en una manera de narrar que trasluce su pensamiento y modo de comprender y observar el mundo. Este tipo de documento, de libre redacción, probablemente diga más de su producción y de ellos/as mismos/as que las enumeraciones sistemáticas de un currículo tradicional.

RECIBIDO: junio de 2020; ACEPTADO: noviembre de 2021

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO BARRANTES, M. «La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas de Howard Gardner», *Revista Umbral*, año 2, n.º 2 (2002). Ed. Universidad Nacional Pedro Luis Gallo. Lambayeque. http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v02_n02/a23.pdf (consultado el 30 de septiembre de 2016).
- ARAÑÓ GISBERT, J.C. «Salir de las tinieblas. Curiosidad y prospectiva ante la investigación en Artes». *Tercio Creciente 2*, (2012): 13-26, <http://www.terciocreciente.com> (consultado el 15 de junio de 2022).
- BLANCO ARROYO, María A. «El paisaje transformado: Un enfoque multidisciplinar a través de la fotografía contemporánea», tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2015.
- BECKER, Carol. *Surpassing the spectacle: Global transformations and the changing politics of art*. New York: Rowman & Littlefield, 2002.
- BELTING, Hans. *Antropología de la Imagen*. Buenos Aires: Katz editores, 2007.
- BÉNICHOU, Anne. *Between the Frames: The Forum 1983-1993*. Barcelona: MACBA, 2011.
- BEUYS, Joseph. *Ensayos y entrevistas*. Madrid: Síntesis, 2006.
- BOD, R., MAAT, J. y WESTSEIJN, T. *The Making of Humanities*. Vol I. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2010.
- CAMPOS, G., y LULE, Nallely E. «La observación. Un método para el estudio de la realidad». *Rev. Xhimai VII* (13), (2012): 45-60, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf> (consultado el 12 de octubre de 2016).
- CALLE, Ramiro. *El Zen. Contado con sencillez*. Madrid: Ed. Maeva, 2005.
- CAMNITZER, Luis. «Pensamiento crítico Sevilla», en *Transformaciones. Arte y estética desde 1960*, 2.ª edición, CAAC. Sevilla (2007), en http://www.caac.es/descargas/transf08_07.pdf (consultado el 12 de diciembre de 2014).
- CASSINI, Alejandro. «Modelos, idealizaciones y ficciones: Una crítica del ficcionalismo». *Principia* 17(3): 345–364: (2013), <file:///Users/santiagonavarro/Desktop/EVA/Downloads/Dialnet-ModelosIdealizaciones-5251348.pdf> (consultado el 22 de febrero de 2022).
- GADAMER, Hans Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Ed. Sígueme, 2005.
- ECHEVARRIA PLAZAOLA, J. «Espacio receptivo y emoción estética. El espectador ante la obra de Jorge Oteiza». Postdoc-Fellow. Universität der Künste Berlin. (2007): 1-14, en <http://www.um.es/ymca/download/docs/jon-echeverria-plazaola.pdf> (consultado el 9 de septiembre de 2016).
- FISCHLI, Peter y WEISS, David «How to work better», <https://www.guggenheim.org/exhibition/peter-fischli-david-weiss-how-to-work-better> (consultado el 1-9-2016).
- GALINDO MATEO, I., MARTÍN MARTÍNEZ, J.V. *Atenea en el campus. Una aproximación a las bellas artes como disciplina universitaria*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2007.
- GARCÍA, DANIEL I. «Bolonia en la Encrucijada» en *Actas del Congreso Calidad, Docencia Universitaria y Encuestas: Bolonia a coste cero*. 17-32. Sevilla: Asociación de mujeres laboristas de Andalucía (AMLA), Universidad de Sevilla, 2016, en <http://hdl.handle.net/11441/45226> (consultado el 12 de octubre de 2016).
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1998.



- GRAEME, Sullivan. *Art Practice as research: inquiry in the visual arts*. California: Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, 2005.
- GUERRA DE HOYOS, Carmen. *El territorio como «demo»: demo(a)grafías, demo(a)cracias y epidemias*. Sevilla: UNIA, 2010.
- INTELIGRANCIA EMOCIONAL Blog, <https://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2008/11/25/sentidos-y-sentimientos/> (comentario enviado el 25 de noviembre de 2008).
- IMAZ URRUTIKIETXEA, I. «La idea metodológica en la enseñanza del arte», en *Academia* https://www.academia.edu/2335750/La_idea_metodologica_en_la_enseñanza_del_Arte (consultado el 10 de junio de 2022).
- JIPSON, J., PALEY, N. (eds.). *Daredevil Research: Recreating Analytic Practice*. New York: Peter Lang, 1997.
- BALLESTEROS Jose Blog, <http://arqueologiadelfuturo.blogspot.com.es/2009/09/la-evolucion-segun-charles-jencks.html> (comentario enviado el 17 de septiembre de 2009).
- KAPROW, Allan. *Essays on tite blurring of the art and life*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- KLEIN, Julian. «What is artistic research?». Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2010): s/n en PDFSlide <https://pdfslide.net/documents/klein-what-is-artistic-research.html> (consultado el 19 de junio de 2022).
- MARTÍNEZ MORO, Juan. *Crítica de la razón plástica. Método y materialidad en el arte moderno y contemporáneo*. Gijón: Ediciones Trea, 2006.
- NOGUERA TUR, J. «Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el sistema de Bolonia. Una experiencia desde la geografía». Cuad. De Geogr. 76 (2006): 252-271, en Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1961514.pdf> (consultado el 12 de octubre de 2016).
- OTEIZA, Jorge de. *Escultura de Oteiza: Propósito experimental 1956-57*. Alzuza, Navarra: Ed. Jorge Oteiza Fundazio Museoa, 2007.
- PÉREZ BARCO, María José. «Finlandia ya no quiere asignaturas en clase». *Diario ABC*, 27.03 (2015), <http://www.abc.es/familia-educacion/20150327/abci-finlandia-propuesta-noasignaturas-201503261404.html> (consultado el 14 de octubre de 2016).
- REDMOND, T.A., LUETKEMEYER, J., DAVIS, J., HASH, P., & ADAMS, T. (2021). «Creating space for care: Sustaining the emotional self in higher education», en I. Ruffin & C. Powell (Ed.), *The emotional self at work in higher education* (pp. 120-145). IGI Global, <http://doi:10.4018/978-1-7998-3519-6.ch007> (consultado el 3 de noviembre de 2022).
- ROBINSON, K. «Creativity and changing Educational Paradigms», en Transformation. TED2006. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms (consultado el 8 septiembre de 2016).
- SPERLING, D., LOPES DE SOUZA SANTOS, F., MARTÍNEZ SOTO, M.C. «Atención. La percepción requiere participación». *Rev. RISCO de pesquisa em arquitetura e urbanismo*, vol. 4-2 (2006), http://www.iau.usp.br/revista_risco/Risco4-pdf/trans_3_risco4.pdf (consultado el 22 de noviembre de 2016).
- SULLIVAN, Graeme. «Art practice as research: Inquiry in the visual arts.» *Thousand Oaks*, CA: SAGE. (2005), en <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2016).
- THOMPSON, Christina. «Art practice as research: A review essay». *International Journal of Education & the Arts*, 7 (Review 3). (Champaign, USA: Tom Barone, Arizona, 2006) 4-19, en <http://www.ijea.org/v7r3/v7r3.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2016).



UNESCO. «Hoja de Ruta para la Educación Artística». *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa*, 6-9 de marzo de 2006: 3, en https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17662/24_hoja%20de%20ruta_EduArt.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado el 28-12-2016).

