

Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa Working around the limits: ABR can be many things, but not everythingⁱ

Fernando Hernández-Hernández, Indaga-t,
University of Barcelona
fdohernandez@ub.edu

Rachel Fendler, Indaga-t
University of Barcelona
rachel.fendler@ub.edu

Resumen

Durante más de una década el grupo de investigación ESBRINA ha tomado la perspectiva narrativa de investigación como medio para comprender cómo los sujetos experimentan las situaciones que reclaman nuestra atención. En este contexto, el acercamiento a la Investigación basada en las artes (IBA) ha sido un proceso natural, en la medida en que la utilización de modos de conocer relacionados con las artes permiten desvelar y narrar las experiencias de los sujetos y nuestra relación con sus relatos. A partir de esta trayectoria, en esta comunicación, además de señalar un episodio de epifanía en nuestra exploración sobre lo que pueden contribuir prácticas artísticas a repensar la ontología, epistemología y metodología de la investigación no sólo en artes, sino en las ciencias sociales y las humanidades. Lo hacemos desde la experiencia que llevamos a cabo en un curso de IBA para estudiantes del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona que en el que participamos y que nos permite introducir una serie de consideraciones que pueden contribuir a delimitar los fundamentos y aportaciones de la IBA.

Palabras Clave

Investigación basada en las artes, investigación artística, indagación, perspectiva narrativa

Summary

For over a decade, within the consolidated research group ESBRINA - Contemporary subjectivities and educational environments (2009SGR 0503) we have been using narrative inquiry, not as a trend but as a necessity that responds to the work we endeavour to carry out. Our aim is to give an account of how narratives derived from the experiences of subjects who participate in a research project can contribute new knowledge and promote greater understanding. In addition, we assume that the researcher cannot remain external to the phenomenon that s/he is investigating. Inquiry and research are two processes that can converge, but which can also follow autonomous paths in our attempt to shed light on the complexity of the actions, stories and representations that we generate. These and other principles guide us in our understanding of what it means to carry out research within the social sciences.

In this line of work we have begun to produce narratives that aim to contextualize the interviews we carry out, communicate the “behind the scenes” occurrences that aren’t captured in the transcriptions, and embody the subjects in our texts, transmitting the singular moment of our encounter. To converse with or interview someone means, for us, to establish a relationship. In this sense, our turn to arts-based research is a “natural” development of our work; by incorporating artistic methods (visual and literary), we gain tools that allow us to reveal that which would remain unseen. Thus, we are able to build on the possibilities that narrative inquiry offers. In addition, within ESBRINA, some members are academics in the Fine Arts Faculty, where the debate on and interest in research (beyond what takes place during the creative process) has grown in recent years.

In this context, and as a result of the changes taking place in European degree programs, as they are

adapted according to the Bologna Plan for the European Space for Higher Education, in 2011 we were able to introduce a course on arts-based research, as an elective for fourth-year undergraduate students. Organizing this course allowed us to establish connections between what we had been reading, writing and debating in the graduate studies program, and the experiences, doubts, and projects of undergraduate Fine Arts students whose initial understandings of research relate to what takes place in studio class, in connection with the use of the scientific method (Fendler & Hernández-Hernández, 2013). This adventure, which begins anew with each group of students—so far there have been four—provides a context for exploring, experimenting, discovering and sharing publicly what we have learned during the collaborative process undertaken throughout the semester.

From this experience contributions, tensions, and grey areas emerge that have taught us that there are many ways to approximate and undertake arts-based and artistic research, but that not all use of visual material or literary text can be housed under these terms. This communication will review and discuss the vision of arts-based and/or artistic research that is emerging from this experience.

Key words

Arts-based research, artistic research, inquiry, narrative research.

Introducción

Aviso a los lectores: Esta presentación fue pensada y escrita antes de la publicación del libro de Jagodzinski & Wallin (2013). De haberlo leído previamente hubiéramos afrontado el debate que plantean en torno a la cuestión ontológica relacionada con el tipo de saber y pensar que se relaciona con la Investigación basada en las artes (IBA). Dejamos esta y otras cuestiones que esta publicación nos brinda para explorarlas en el marco del doctorado de Artes y Educación y del curso de Investigación basada en las artes del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Esperamos hacerlas públicas en las III Jornadas.

Una historia para comenzar

Hace unos 15 años, cuando Fernando coordinaba el curso experimental de formación del profesorado de secundaria en educación artística (Hernández, 2011), sucedió un hecho que le puso sobre aviso sobre la importancia que las prácticas artísticas podrían tener para dar cuenta de procesos de relación complejos —en este caso formativos— que de otra manera se mantendrían invisibles en los límites de un informe escrito. Un grupo de cuatro mujeres estudiantes habían realizado sus prácticas en un contexto de relaciones cuanto menos problemático. Su tutora, una profesora comprometida con la educación, de tradición de izquierdas y manifiesta feminista, había planteado un marco de relación con las estudiantes caracterizado por acentuar las tensiones ya inherentes en este tipo de colaboración. Antes los modos de encarnar por este grupo el ser mujer, los sentidos de la militancia, la vivencia de la sexualidad, las relaciones con los alumnos, la apariencia externa,... se desató un cuestionamiento cotidiano sobre la presencia y maneras de estar de las jóvenes futuras docentes de secundaria.

En una sesión de seguimiento de las prácticas, las cuatro mujeres plantearon resistirse a esta forma de ejercicio del poder que las menoscaba y que les ponía difícil llevar a cabo el proyecto educativo y los modos de relación con los jóvenes que habían planeado. También manifestaron las tensiones personales que esta relación les generaba. Planteaban rebelarse, cuestionando las contradicciones que la profesora evidenciaba, especialmente entre lo que defendía como su talente abierto, democrático y feminista y la presión de control que ejercía sobre las estudiantes al impedirles manifestarse tal y como se sentían. Como mentor les planteé si este enfrentamiento, además de una satisfacción personal, les aportaría algún beneficio que les permitiera aprender. Si la única posibilidad de resistencia era la confrontación. Era un grupo inteligente, algunas con formación

política y con experiencia de activismo social,... y decidieron pensárselo.

Llegó el día de la presentación de las memorias de prácticas al resto del grupo de colegas. Fernando tenía curiosidad por saber la historia que contarían estas jóvenes mujeres. Vio que llevaban una caja que parecía contener algún objeto misterioso. Cuando llegó su turno contaron una historia. Algunos días, después de las prácticas en el centro de secundaria, se encontraban para compartir y descargar las tensiones derivadas de las situaciones vividas. Un día decidieron que, al igual que lo habían hecho otras mujeres que utilizan arpilleras (Agosin, 2008) o patchwork/quilt (Turner, 2009) como modo de relación y de memoria, ellas podrían, mientras que se encontraban para compartir, comenzar a tejer un quilt en el que se recogieran las experiencias que les habían marcado en las prácticas. En aquella época, algunas colegas como Laura Trafí y Montse Rifà presentaban la obra de Faith Ringgold (Cameron, 1998) como un referente de que otro modo de situarse en la práctica artística era posible. Abrieron la caja y desplegaron un quilt que perfectamente podría cubrir una cama de un adulto, formado por cuadros en los que se mostraban situaciones de las prácticas. Sobre estos cuadros comenzaron a reconstruir su historia y a dar cuenta de lo que para ellas, para fortalecer sus relaciones y para su proceso de formación había representado este modo de compartir y de narrarse. Todos las escuchábamos entre la admiración y el reconocimiento por cómo habían sabido dar la vuelta a una situación que, en un momento dado, pareció que iba a llevar a un conflicto irresoluble.

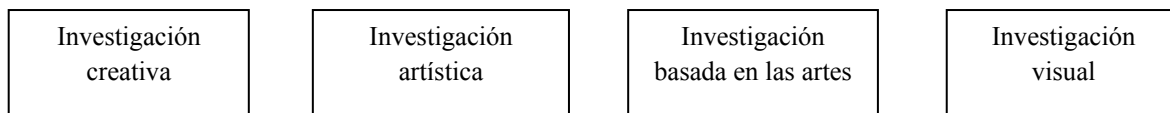
No sabemos si conservan fotos del quilt, no tenemos una copia del informe que le acompañó, pero Fernando recuerda que aquel día descubrió algo que, en estos últimos años ha ido cobrando sentido en nuestro trabajo como profesores, investigadores y activistas: las prácticas artísticas y los modos de reflexión desde las artes, posibilitan experiencias de relación, maneras de narrar y visibilizar procesos de subjetivización que otras prácticas de indagación e investigación no permiten. A las jóvenes futuras profesoras realizar un quilt no sólo les había permitido narrar-se, sino también visibilizar-se y autorizar-se en una práctica que conectaba con la experiencia de otras mujeres que habían vivido episodios de opresión y silencio y que habían encontrado en esta manera de compartir, de constituirse en compañía, de resistir y mostrarse una posibilidad para deshacer las ataduras que las instituciones y las formas de dominación les imponían. Construir un quilt había sido un modo de desarrollar un sentido del pensar y del conocer que expandía los límites del relato de un informe de prácticas. Se había convertido en un acto de performance, en un evento, que dirían Jagodzinski y Wallin (2013).

Lo que nos permite reflexionar esta historia

Esta historia además de señalar un episodio de epifanía en nuestra exploración sobre lo que pueden contribuir prácticas artísticas a repensar la ontología, epistemología y metodología de la investigación no sólo en artes, sino en las ciencias sociales y las humanidades, nos permiten introducir una serie de consideraciones que pueden contribuir a delimitar los fundamentos y aportaciones de la IBA. Consideraciones que constituye el foco de esta contribución que tiene la finalidad de esbozar un marco para situar lo que puede ser la Investigación basada en las artes y que se ha ido tejiendo con las experiencias de compartir del curso del mismo nombre en el grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Pero antes de afrontar cada una de estas caracterizaciones, que no cierran en modo alguno nuestra reflexión, sino que señala el momento en el que nos encontramos, vamos a hacer dos puntualizaciones que nos parecen necesarias para situar lo que queremos plantear.

La primera tiene que ver con algunos de los sentidos que presenta la relación entre investigación y artes. En el curso mencionado, exploramos la diferencia y las relaciones que pueden existir entre:



Esta diferencia, que si bien tiene una finalidad pedagógica y organizativa y reconoce relaciones y vínculos, nos permite mostrar que no es lo mismo, ni se fundamenta en las mismas premisas y modos de relacionarse con el conocimiento, el sentido de investigación que tiene lugar cuando se plantea la pregunta 'qué voy a hacer' que cuando la cuestión de partida se refiere al 'qué quiero conocer'. Tampoco tiene el mismo sentido el proceso de indagación que se vincula con la noción de investigación cuando se trata de preservar el secreto del proceso de producción de una obra artística, desde la consideración de que lo importante es hacer público un resultado que habla por sí mismo, que cuando existe la preocupación de desvelar y hacer público el proceso, las fuentes, los modos de relación que se generan en torno al proceso de generar una obra artística. Convirtiendo en ocasiones este desvelamiento en la propia obra. Estas cuestiones las afronta con detalle Sullivan (2011) cuando explora la fundamentación de la práctica artística como investigación. Dos cuestiones nos parecen relevantes destacar de su análisis: el carácter paradigático de la investigación artística, y los modos de conocer que amplía –más allá de los que posibilitan las formas de investigación en las ciencias sociales y experimentales- la investigación desde la práctica artística.

También apuntamos que no tiene el mismo el sentido epistemológico usar las imágenes en la investigación desde, por ejemplo, la sociología o la etnografía visual, que desde un proyecto de fotoperiodismo o de documentación de un proceso de aprendizaje. También ilustramos que no es lo mismo utilizar la fotografía o el vídeo como práctica de pedagogía artística, que para expandir el sentido de la indagación a partir de plantear una pregunta de investigación (qué queremos conocer) y luego generar evidencias que permitan su puesta en relación como modo de análisis e interpretación que posibilite expandir las experiencias de conocer.

En Fendler y Hernández-Hernández (2013) ya presentamos lo que caracterizaba, relacionaba y diferenciaba las tres primeras de estas modalidades, señalando que nuestro punto de interés no iba tanto por la investigación creativa (que consideramos es la que se aborda de manera preferente en los talleres de la facultad y en el estudio de muchos artistas), sino por las otras modalidades de investigación. Algunos de los trabajos que se presentan en estas jornadas abundan en nuestro interés por comprender y expandir –desde el doctorado en Artes y Educación- los sentidos de la investigación artística (Calderón, 2014) o del papel de la documentación visual como proceso de investigación (Abakerli Baptista, 2014).

La segunda distinción tiene que ver con la diferencia apuntada por Eisner (1998) entre investigación e indagación. Sin asumir del todo su carácter dicotómico, pues consideramos que hay procesos de indagación en una investigación formalizada que se vincula a un marco epistemológico y metodológico no narrativo (Hernández-Hernández, Domingo, Miño, Ornellas, 2013), pensamos que es útil en la medida en que enuncia dos modos de conocer y de saber. La indagación, en tanto que apertura al mundo, no se conforma con la idea de investigación que impone unos límites dentro de los cuales se ha de inscribir de antemano el fenómeno con el que nos relacionamos y del cual tratamos de conocer algunos de sus relaciones. Esta disposición hacia la indagación hemos ido viendo que es clave en la investigación artística y en la IBA.

Plantear los límites de lo que puede ser una investigación basada en las artes

Esta comunicación, lo que aquí se plantea, no busca definir un marco normativo sobre lo que puede ser considerado IBA. Barone y Eisner (2012) ya tratan en uno de los capítulos de su libro la cuestión de qué es y no es IBA. Lo que aquí se presenta emerge de la experiencia relacionado con los debates, dudas y tensiones que van surgiendo con los estudiantes, tanto en las sesiones como durante la realización de los proyectos de IBA del curso más arriba mencionado. Forma parte del saber que hemos ido adquiriendo en compañía y de la necesidad de apuntar que no todo lo que lleva el sello de IBA quizá deba ser considerado como tal, a menos que explicita sus fuentes, referencias y lo que fundamenta sus decisiones –el proceso de reflexividad. Las que vienen a continuación podrían ser, por el momento, las que nos orientan para distinguir entre una experiencia de educación en artes, una investigación creativa, una investigación artística, con o sobre imágenes o basada en las artes.

1. La movilización de la subjetividad de quienes investigan

En un trabajo de próxima publicación, Laura Traff-Prats (en prensa) reclama “la movilización de la subjetividad como una estrategia de resistencia a las historias dominantes la educación pública”. La subjetividad no es por tanto, una mirada que proyecta un relato sobre el yo de carácter autorreferencial, sino que, como ella misma destaca, tiene “un componente crítico y esencial del conocimiento”. La subjetividad se vincula así con la experiencia que por vivida se reconoce y comparte cuando es narrada de manera visual, literaria, performativa o musical. Pero no es un relato de ensimismamiento, sino que, como señala Pinar al referirse a las finalidades de un currículo cosmopolitista “relocaliza el funcionamiento privado de la subjetividad para conectarlo con la historia y de esta manera subraya la historicidad de la experiencia” (Pinar; 2009: viii).

Llevado al terreno de la IBA el proceso de indagación que se sigue permite a los participantes aprender a narrar-se y descubrir la importancia de poner la experiencia en relato (artístico) como parte de un proceso que no se centra en una subjetividad que se proyecta en sí misma, sino en la relación con los otros o con la experiencia sobre la que se indaga de manera compartida. Los dos textos que vienen a continuación, que forman parte de los auto-informes de los estudiantes y la figuras 1 y 2, en la que se refleja la visualización de los relatos sobre las experiencia del desencanto son reflejos de la importancia que la movilización de las subjetividades (compartidas) tiene en nuestra manera de relacionarse con la IBA.

Durante las clases he tenido la sensación de que íbamos poniéndole nombre y formato narrado a cosas que ya estaban dentro de mí pero que no sabía contar. Por ello, la importancia de aprender a narrar y narrarse, que tanto hemos trabajado me parece un concepto fundamental. Parece que necesitamos el espejo de la narración del otro para poder vernos con más claridad. En el otro encontramos un espacio donde colocar algo que llevamos dentro y a veces no sabemos definir. (Laura).

Pero este narrarse, que pasa primero por la conversación y luego por la producción de textos e imágenes, que se constituyen en evidencias para un relato de indagación, posibilitan, como muestran las figuras 1 y 2, su transformación (a partir de la actividad de pequeños grupos) en nuevos relatos donde texto e imagen se entrecruzan para generar un nuevo relato.

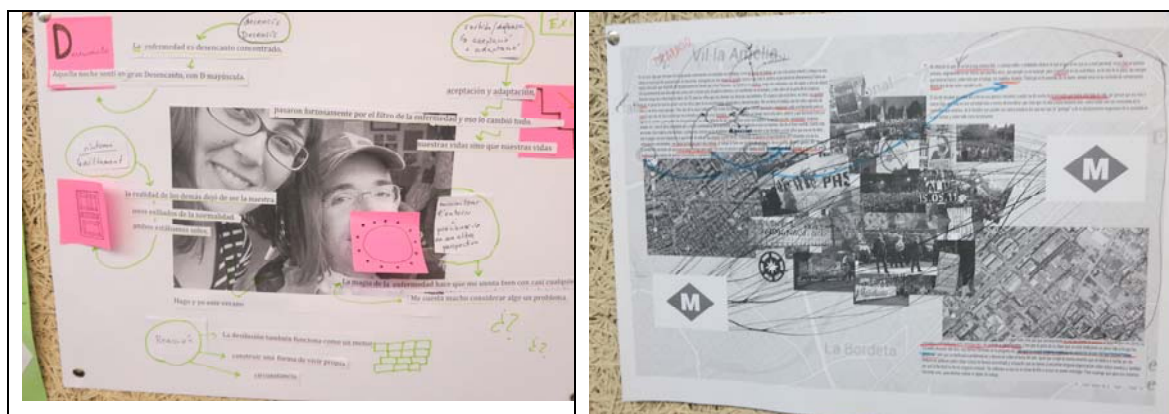


Figura 1 y 2: Figura 1: Fernando sobre una actividad de grupo. (2013). Visualización del relato de desencanto de Laura. Figura 2: Fernando sobre una actividad de grupo. (2013). Visualización del relato de desencanto de Lara.

La subjetividad se proyecta así en la experiencia que cobra un nuevo sentido cuando se pone en relato y se comparte, generando resonancias que permiten trenzar historias de grupo para reconstruirse en relación.

El otro tema con peso ha sido el valor de la experiencia. Creo que la valoramos poco (más allá de la vertiente empírica donde importa más los hechos ocurridos que como los hemos vivido). Es por eso que me sorprendió que la IBA tuviera en la experiencia personal y, sobre todo, de la narración de ésta, uno de sus pilares fundamentales. Me ha parecido indispensable el hecho de aprender a narrar (nos), al final es saber explicar de una manera u otra lo que hemos vivido, lo que nos ha conformado. Jùlia.

Seguramente que subjetividad no es una característica clave en otras maneras de relacionarse con la IBA, pero en nuestro caso, no sólo nos ayuda plantear el sentido de lo que es una investigación con sujeto, sino que contribuye a la generación del saber con otros, favoreciendo así la creación de comunidades de indagación. Desarrollar cómo nos acercamos a una noción –y experiencia encarnada- tan escurridiza como la de subjetividad ha de ser objeto de una futura exploración.

2. El carácter narrativo de la experiencia de indagación

Sería difícil pensar la emergencia de la investigación artística y la IBA sin el giro narrativo que se inicia a finales de los años sesenta del pasado siglo, y que corre paralelo al distanciamiento de la epistemología realista, del representacionismo y del método científico (Hernández y Rifá, 2011; Kholer Riessman, 2008). Denzin y Lincoln (2000) en la introducción al *Handobook of qualitative research*, señalan como a partir de este cuestionamiento una serie de autores en el campo de la educación como Greene, Eisner, Pinar, Clandinin y Connelly comenzaron a promover la utilización de formas de investigación autobiográfica-narrativas, literarias, así como la investigación basada en las artes con la finalidad de “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson y Ellis, 2008: 450).

Durante la década de los noventa, se consideró como investigación narrativa a aquella forma de investigación cualitativa que en un sentido amplio, se basaba en narrativas que describían la acción humana. Se comenzó entonces a utilizar el término “investigación narrativa” como un referente articulador, en el que se incluían una variedad de prácticas de investigación emergentes y que se articulaban en lo que Denzin (1997) denominó como las *narrativas del yo*. Esta conexión con la

perspectiva narrativa, con algunas de sus caracterizaciones y sentidos es el segundo aspecto que orienta el sentido de la IBA que adoptamos en nuestros proyectos.

Relación que se refleja en el rescate que de lo narrativo hacen los estudiantes. Así, cuando llegábamos al final del curso y hacíamos balance de lo que para cada uno había significado el proceso seguido, varios estudiantes señalaron la importancia que había tenido descubrir la relación de la IBA con la perspectiva narrativa.

El enfoque narrativo en IBA es muy importante porque se interesa por la dimensión subjetiva de la vida, mira como se producen significados y conocimientos, no los clasifica y mide. Una forma de llegar a comprender la dimensión social es comprender la particular en el contexto que lo rodea, esto se puede llegar a conocer a través, por ejemplo, de entrevistas o haciendo historias de vida. Lara

Quizá fue Lara, la autora de esta cita, quien abundó más en la importancia que tenía aprender a narrar-se como parte de un proceso que vinculaba indagación, conocimiento y saber. Con ello pone en juego no sólo cuestiones epistemológicas (qué y cómo se conoce cuando se narra) sino también políticas en la medida en que se pone en marcha un proceso de autorizarse y narrarse en compañía que tiene repercusiones en cómo se genera el conocimiento que se teje en la IBA (Figura 3).



Figura 3. Rachel (2013). Explorando las narrativas sobre el desencanto.

Señalar y reconocer el lugar del otro en la perspectiva narrativa resulta clave para descentrar y replantear el relato del artista individualista que suele predominar en las instituciones dedicadas a la enseñanza del arte. Al introducir la importancia de narrar-se en relación, se abre un sentido democrático de la investigación, que nos sitúa en lo que Nowotny, Scott y Gibbons (2001) denominan el modo 2 de conocimiento, y que se caracteriza porque la razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales, no siendo sólo una formulación teórica, sino que tiene su expresión en términos prácticos en organizaciones como los grupos de investigación.

La perspectiva narrativa implica epistemologías éticas y prácticas y a la vez repensar las relaciones de poder, la relación siempre se construye con el otro, ya que el otro tiene algo que decir, por lo tanto genera nuevas maneras de mirar que se alejan de miradas universales y totalitarias sobre verdad y conocimiento. Construye nuevos conocimientos o modos de entender y pensar y los comparte. Por eso es más democrática por que tiene en cuenta al otro y ve el pensamiento como un rizoma, como una red de conexiones y

no como un árbol que crece hacia arriba en donde la parte más alta es el conocimiento y la parte más baja es el desconocimiento. Lara.

Tener como referente la perspectiva narrativa en la IBA supone también que el conocimiento se genera tanto en el contexto de implicación como de aplicación. La manera de dialogar en torno a los relatos que cada cual había escrito sobre su relación con el desencanto que se refleja en la figura 3, supuso no sólo abrirse a la experiencia relatada de los otros, sino tomarla como evidencia para generar un conocimiento compartido que se reflejó más tarde en los dos vídeos y la publicación digital que se generaron en el seno de los grupos.

3. *La dimensión performativa y generadora de eventos.*

Abel venía a clase de forma intermitente. Cuando se presentaba siempre venía con alguna idea que exponía al grupo viniera o no a cuento. Un día nos dijo que quería que nos hiciéramos una foto. De una caja sacó unas máscaras blancas que repartió para que nos las pusiéramos. Luego hizo dos fotos. Una de ellas aparece en la figura 4. Es una foto que nos representa y donde no se aprecia la diferencia entre docentes y estudiantes. Da cuenta de una experiencia de performatividad pedagógica que genera un evento que diluye nuestras referencias individuales, evocando la imagen cinematográfica de un grupo de atracadores o de militantes de Anonymus. Sobre el papel de la performance pedagógica Garoian (1999) señala que "performance art enables students to learn the curriculum of academic culture from the perspective of their personal memories and cultural histories. In doing so, performance art represents the praxis of postmodern theories in art and education" (p. 1). Desde la propuesta de Garoian consideramos que la experiencia de la que da cuenta la fotografía nos coloca en una posición de extrañamiento que permite intuir las diferentes posicionalidades por las que fuimos transitando a lo largo del curso.



Figura 4: Abel (2013). Colectivo desde el anonimato.

Judit Vidiella (2008), en su tesis doctoral, tiene un apartado dedicado a las pedagogías de contacto, en el que plantea que la performatividad pedagógica “permite repensar los dispositivos de normalización y regulación del saber y los individuos, mediante la exploración de otras estrategias y espacios de constitución del conocimiento, corporalidades y subjetividades” (p. 319).

En nuestro grupo-clase, hemos pasado por un proceso en el que ha habido momentos de todo: momentos de duda, desencanto, búsqueda, interacción con los compañeros...

Pero sobre todo muchos momentos de reflexión con el que estábamos investigando, que seguramente no habrán quedado reflejados en un vídeo final de pocos minutos, pero que los que hemos vivido el proceso de cerca, se nos han movido cosas dentro, aunque sólo sean dudas o reflexiones que parece que no te llevan a ninguna parte. Ingrid

Para Vidiella (2008) “Una pedagogía performática posibilita la ‘puesta en escena’ de los sujetos corporeizados más allá del trabajo únicamente intelectual y lingüístico. Como herramienta pedagógica, la performance cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo-mente; pensamiento-acción; conocedor-conocido; profesor-alumno; individual-colectivo; teórico-práctico; crítico-criticado, profesional-*amateur*, etc. y va más allá de la producción meramente intelectual” (pp. 319-320). Esto rompe el estatismo del proceso pedagógico, cuestiona la direccionalidad profesor-estudiante y provoca que cada sesión de clase se constituya en un evento en el que se prevé lo que puede pasar pero donde no se sabe lo que va a suceder.

Como en el curso de IBA se empezaba hablando de un tema y este iba mutando en experiencia colectiva a medida que el alumnado y el profesorado iban dando su opinión y sus argumentos. Fue, probablemente, la primera vez en que no me sentí estafado por un profesor que se presentaba como igual ante sus pupilos. Jan

Porque, la narrativa forma parte esencial de IBA, lo que a mí personalmente me ha ayudado mucho a pesar también tengo que decir que me costó hacerlo desde mí y no de mí. Una vez hicimos traspasar estas fronteras, creamos vínculos suficientes para empezar a plantear las cuestiones relacionadas con la investigación. Porque hay que tener en cuenta que hacer IBA como asignatura implica hacer IBA, es decir, en todo momento estamos aplicando una investigación en práctica a la vez que aprendemos conceptos, visualizamos ejemplos y compartimos experiencias, lo más difícil es saberlo, y eres consciente de que se ha estado produciendo este fenómeno cuanto tomas distancia, cuando ha pasado tiempo y comienzas a plasmar aquello y debes dar fe de ese proceso. Meritxell.

Las citas precedentes muestran dos aspectos que se derivan de la performatividad pedagógica que se desplegó en el grupo: por una parte, desde la imprevisibilidad en la que como grupo nos situábamos; por la otra, desde la imbricación entre la fundamentación y la práctica. Estos dos aspectos que señalan Jan y Maritxell constituyen dos derivaciones que hacen que cada sesión, cada encuentro que teníamos entre las 8 y las 10 de los lunes y los martes, articulara una praxis que permitía tejer la investigación no como algo ‘fuera’ de nosotros, sino como un proceso del que formamos parte, porque actuamos en él desde diferentes posiciones y lugares.

4. Una praxis otra que expande la experiencia artística

La IBA, tal y como la experimentamos, no puede abordarse desde una perspectiva esencialista de las artes y desde una posición individualista del rol del artista. Requiere reconocer, como apuntó Alfred Porres en su balance de un curso de doctorado sobre IBA, que “los referentes artísticos de algunos ejemplos de IBA parecen vinculados a un territorio expresivo y plástico que el arte contemporáneo hace tiempo que atravesó. La noción de artista vinculada a estos referentes ha sido contestada por prácticas artísticas colaborativas que desdibujan la noción de autoría y pueden aportar estrategias interesantes para la IBA” (Porres, 2007-2008). Esta expansión y cuestionamiento de arte y de la figura hegemónica del artista aparece no sólo en la cita de Lucía, sino también en el ambiente que se refleja en la figura 5.

Trabajar la IBA desde la practica implica trabajar desde uno mismo, desde la

experiencia individual y colectiva que involucra. Aquí algo para mí muy bonito y de gran importancia. Trabajar desde las artes, es decir, vincular la investigación al amplio campo artístico, convierte el espacio de la IBA en un espacio de vida, de tránsito y transformación. De las cosas maravillosas que tienen las artes es eso: en ellas siempre el sujeto está presente, involucra a los demás y crea vínculos entre individuos. Lucía.

Son estas prácticas expandidas las que nos hacen pensar que de la misma manera que no estamos hablando de una práctica artística basada en el secreto y en la idea de que las obras hablan por sí mismas, también hemos aprendido que cualquier proceso artístico no es necesariamente una investigación.

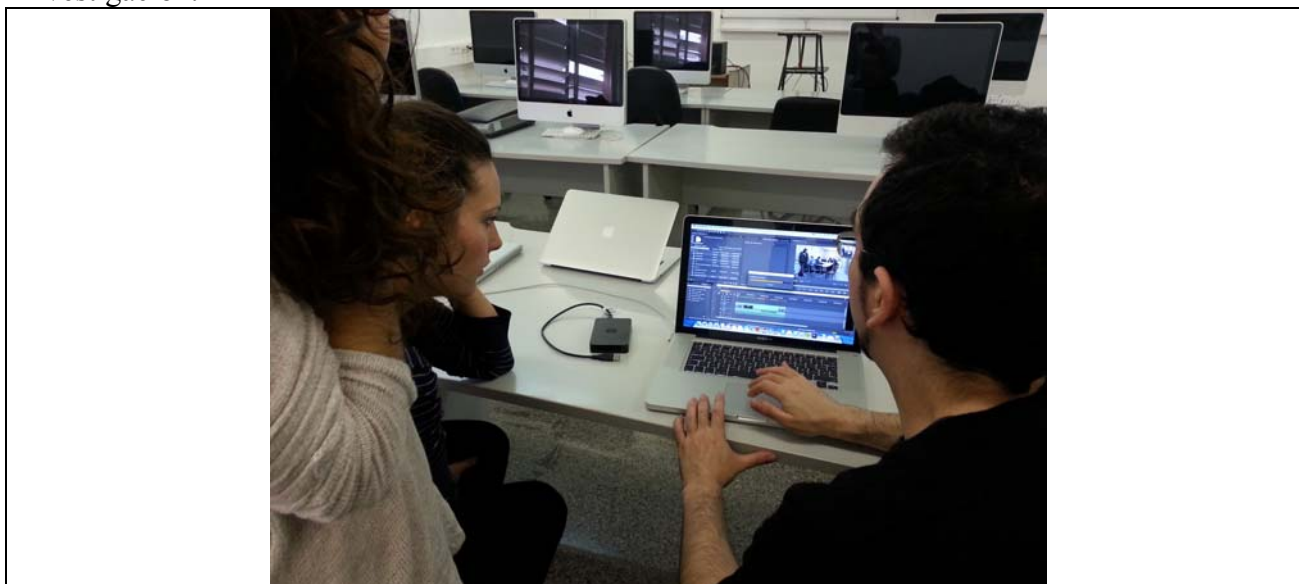


Figura 5. Rachel (2013). Proceso grupal de realización de uno de los vídeos del proyecto de IBA.

Pues una investigación, como también señaló Alfred Porres, siempre tiene un contexto (educativo, terapéutico, con jóvenes, con colectivos,...) y se sitúan desde un marco epistemológico y metodológico desde donde se formula. En esta misma línea, *los artefactos y dispositivos artísticos no se reducen a las imágenes*. También hay que considerar los gestos, las acciones, las palabras, los textos, la música como manifestaciones que pueden servirnos para expandir nuestro conocimiento del problema de estudio y expandir la relación con unas artes otras (Figura 4).

5. *Descentrar lo pedagógico y dar a la IBA un sentido crítico que proyecte la realidad desde otro lugar*

En otro lugar (Hernández, en prensa) hemos planteado que lo pedagógico necesita ser rescatado de las Ciencias de la Educación, pues tiene otros sentidos que reclaman librarlo de ese monopolio de saber. Sobre todo, si se le considera el terreno de lo pedagógico como práctica de producción de identidad o de praxis a través de la cual aprendemos a vernos a nosotros mismos en relación con el mundo. Uno de estos aprendizajes, como señala Lara, tiene que ver con la relación del grupo, no como un modo didáctico de aprender, sino como modo de compartir que cambia el lugar del aprender y refuerza la acción colectiva, como un ensayo de práctica política.

A nivel de grupo-clase y como valoración personal, relacionado con los contenidos de la asignatura, he aprendido que trabajar en grupo sin conocer al grupo es muy difícil, pero eso, creo que a la vez refuerza y da peso a la importancia de la IBA y pone de manifiesto su necesidad como herramienta de conocimiento y significación individual y social, ya que esta se basa en el conocimiento del yo pero desde el otro y para el otro. Lara.

De aquí que, asumir esta posición genere, por ejemplo, un desplazamiento de lo pedagógico hacia la cultura y la acción política. Lo que da sentido a la propuesta de Paulo Freire de que la pedagogía es política “porque su tarea consiste en revitalizar cuestiones de acción individual y social, así como examinar cómo se produce y aplica el poder y cómo se le opone resistencia a través de un conjunto de historias, formaciones sociales, instituciones y prácticas significativas” (Giroux, 2003: 142). Esto sucede cuando los tránsitos por las dudas o las tensiones no se consideran motivo de fracaso, sino posibilidad para adentrarse un proceso en el que, mediante la reflexión, todos los participantes indagan sobre el sentido de esas experiencias, vinculándolas no sólo con el momento, sino con la trayectoria de aprender.

Conecto esto con algo que los profesores mencionaron en una clase: Cómo un desajuste, al ser narrado desde una perspectiva personal, activa una toma de conciencia de naturaleza crítica que permite a las personas empoderarse y actuar. Laura.

También tiene que ver con la elección de las problemáticas sobre las que se quiere indagar para conocer. En este curso la temática tuvo que ver con cómo la situación social que se vive en España afectaba a quienes participábamos en el curso. Especialmente se puso el foco en las experiencias de desencanto de la actuación de los políticos y de las posibilidades de contar otras historias diferentes a las que son contados en los medios de comunicación y en las voces de quienes gobiernan.

Cuando decidimos investigar sobre el desencanto y cómo nos situábamos frente a este, para mí fue un ejercicio de auto-narración el hecho de construir un mapa que representas mi posición frente lo que supuso el 15M y cómo lo viví yo. Fue un ejercicio difícil para mí, pero a la vez me ayudó a comprender lo complicado narrarlo a ti mismo, desde dentro, en el marco social y cómo esto afecta a nuestra construcción de la realidad que nos rodea. Lara.

Todo este proceso no persigue un fin celebratorio o demagógico, ni una valorización de un resultado más o menos estetizado. Lo que se pretende es inducir a cambio de posición y, por tanto, de mirada, respecto a los lugares naturalizados por los que circulamos en nuestros entornos cotidianos.

Creo que durante todo el semestre he estado adquiriendo conocimientos sin quizá ser del todo consciente pero he de confesar que no he podido extraer la IBA de la cabeza en lo que hacía en casa, en cómo ver las cosas, en qué me decían las imágenes, analizándolas de otro modo ... en fin, llevándolo. El caso es que yo tenía muy claro que quería hablar en mi trabajo sobre la maternidad y sobre la dificultad que tenemos muchas mujeres para quedarse embarazadas. Meritxell

A este tránsito contribuye la utilización de modos artísticos de indagar y de narrar: produciendo textos en el que yo se pone en contexto; cartografiando visualmente modos de relación de las experiencias (de desencanto, en esta ocasión); analizando las evidencias generadas para traducirlas en relatos en los que se evidencian otros sentidos y modos de relación entre imágenes y textos, generando modos de narrar que den cuenta no sólo de los resultados sino del proceso, de manera que el proceso sea el principal resultado (en esta ocasión en dos vídeos y un libro relato), documentando visualmente el proceso del grupo, compartiendo en el campus virtual experiencias relaciones que se generan desde el curso,...

IBA es una manera más de compartir. Tiene que ver con prácticas artísticas e investigadoras, con modelos de indagación (derivados de la praxis artística) y llega a lugares donde la ciencia no puede (el arte es un lenguaje simbólico). Júlia.

En el recorrido con los estudiantes hemos reafirmado también que cualquier investigación con imágenes no es una investigación basada en las artes. La utilización de las imágenes y el papel que tienen en la investigación, el significado que les otorgamos puede adoptar diversas funciones como plantearon Siegesmund y Freedman (2013) en las primeras jornadas de estos encuentros. Una imagen puede ilustrar, documentar o mediar en una investigación de diversas formas y no todas están relacionadas con la Investigación basada en las artes. En este sentido parece relevante recordar la cuestión planteada por Wells (2003:2) “¿Qué puede revelar una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?” para considerar el lugar de las imágenes en la investigación a la hora de reconstruir el proceso seguido y hacer público el ‘resultado’.

Señalar límites y posibilidades

La IBA no persigue, desde nuestra experiencia, ni estetizar un proceso de indagación, ni ilustrarlo con imágenes. Implica adentrarse en un proceso de conocer, que requiere seguir un proceso, generar evidencias (textuales, orales, visuales, corporales, musicales,..) que puedan dar cuenta de los sentidos, las capas, los planos de aquello que tratamos de comprender expandiendo sus significados.

En este proyecto se necesita adentrarse en un proceso de fundamentación que dé cuenta de las relaciones de este tipo de investigación con los cambios en las concepciones del arte y las prácticas artísticas a las que se puede vincular. También ponerse en relación con los debates epistemológicos y metodológicos de los que forma parte el sentido de conocer que se propone, siempre con la finalidad de dar cuenta, de desvelar ‘algo’ que de otra manera se mantendría invisible. La figura 5 es un intento de representar los fundamentos y conexiones que los estudiantes siguieron cuando se adentraron en lo que puede ser la Investigación basada en las artes. Ilustra cuestiones como los diferentes tipos de investigación en y sobre las artes, los fundamentos construccionistas, el papel del giro narrativo, las modalidades de IBA, el proceso de toma de decisiones en la investigación, la importancia de los modos de trabajo en grupo, los tipos de evidencias que se generaron y los modos de presentación de los relatos finales que se organizaron para responder a la pregunta: ¿cómo constituimos nuestras relaciones con el desencanto que genera la realidad social?

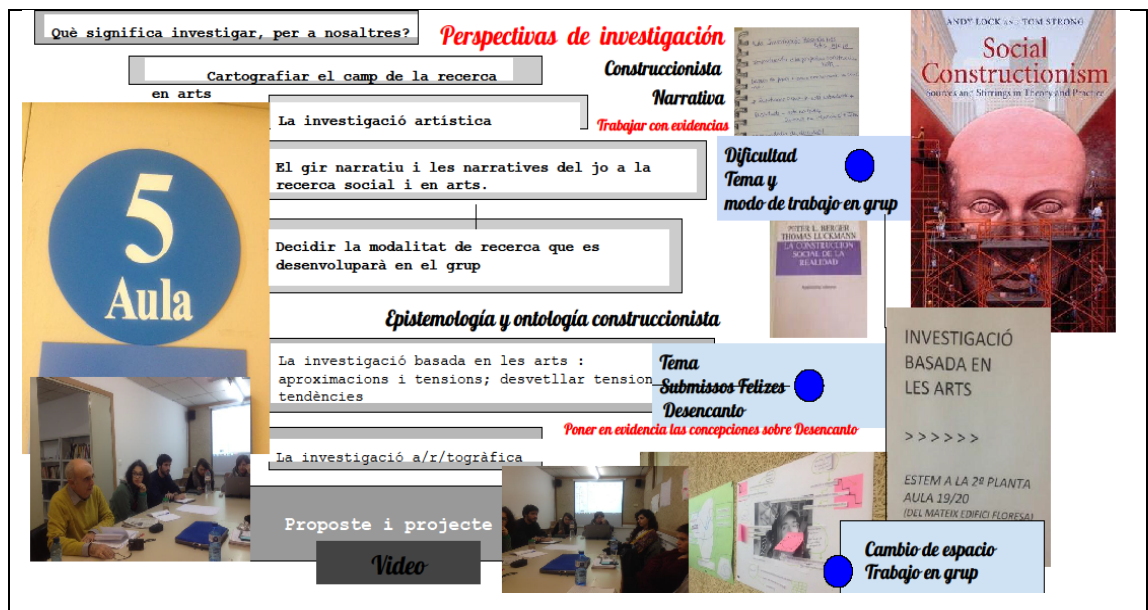


Figura 6: Valeria (2013). Recorrido del curso de Investigación basada en las artes 2013-2014.

En este recorrido hemos visto que la IBA no sustituye a otras formas de investigación que se vinculan con la perspectiva narrativa (etnografía, investigación- acción, fenomenológica,..), sino

que ofrece un modo de indagación que no sólo implica a los participante sino que desvela modos de relación que otras modalidades de investigación no posibilitan. Además de requerir, como apunta Júlia, un rigor –basado en la reflexividad- que puede vincularse al que reclama la investigación educativa desde la perspectiva del *Bricolage* y que han explorado Kincheloe y Berry (2005).

La verdad es que pienso que en nuestro contexto (y lo que conozco) nos falta muchísimo demostrar que en las investigaciones sociales, humanísticas y especialmente las artísticas tienen tanto rigor, importancia y utilidad que las más reconocidas. Júlia.

La IBA así considerada tiene mucho de viaje en el que se sabe donde se comienza pero no donde se llega. Por eso, dar cuenta del recorrido resulta relevante. Pero también, como señala Meritxell, supone un reposicionarse frente al saber, el conocimiento, el aprender y la relación pedagógica.

Yo te recomendaría IBA por varias cosas, porque seguramente durante el proceso no entenderás que tienes que hacer ya que estamos acostumbrados a un mismo sistema y los cambios nos desconciertan. Porque los conocimientos que adquieras los aplicarás con muchas más cosas de las que al principio serás consciente, porque hay una metodología de aprendizaje totalmente diferente y esto te situará frente a las cosas en otros ángulos, porque lo desarrollarás en grupo y te verás enriquecido, porque aprenderás con la práctica y no te hablo de una técnica y que los docentes te darán autonomía pero no te dejarán a la deriva sino que formarán parte de todo esto y quizás tú podrás aportar a ellos algo de interés. Meritxell

Por eso consideramos que no todo el mundo puede hacer IBA, que no puede ser una moda, ni un comodín que se solape con experiencias de educación de o a través de las artes. Plantearse la IBA como aquí sugerimos no es otro modo de hacer arte, en procesos de formación, en la escuela o con colectivos. Tiene una finalidad indagadora, de acercarse a conocer aquello que no sabemos; tiene como propósito cuestionar los lugares comunes y las miradas naturalizadas y generar modos de relación que expandan el sentido de conocer y ser (con otros). Por eso, pensamos que la IBA puede contribuir al proyecto de unas ciencias sociales y de unas artes otras, que escapen de la autocomplacencia (en la que con tanta frecuencia transitan las artes) “desvelando los mecanismos de dominación, la provisión de un saber hacer en la práctica, y la producción de versiones diferentes sobre la realidad” (Ema, 2013:28). Todo un desafío al que esperamos haber contribuido desde esta presentación.

Notas

ⁱ Esta comunicación debe mucho a la experiencia que hemos compartido en el primer cuatrimestre del curso 2013-14 con los estudiantes de la asignatura Investigación basada en las artes del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. A todos ellos nuestro reconocimiento por la experiencia que nos han brindado y la posibilidad de aprender juntos que nos han regalado.

Referencias y Bibliografía

Abakerli Baptista, Mariane (2014). Fotografíar para contar otra historia: Una experiencia de formarse en grupo mediante procesos de indagación. 2nd *Conference on arts-based and artistic research: Critical reflections on the intersection between art and research*. Granada, 29 y 30 de enero.

Agosin, Marjorie (2008). *Tapestries of Hope. Threads of Love. The Arpillera Movement in Chile*

1974-1994. Lanham, Merylan: Rowman & Littlefield Publishers.

Calderón, Natalia (2014). How can artistic research open up new spaces for knowledge? Notes from my research residency experience at Helsinki University of the Arts. 2nd *Conference on arts-based and artistic research: Critical reflections on the intersection between art and research*. Granada, 29 y 30 de enero.

Cameron, Dan (1998). *Dancing at the Louvre: Faith Ringgold's French Collection and Other Story Quilts*. Berkeley: University of California Press.

Eisner, Elliot (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ellingson, Laura; Ellis, Carolyn (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En: J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.

Ema, José Enrique (2013). ¿Qué habrá sido de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 15-34.

Fendler, Rachel; Hernández-Hernández, Fernando (2013). What Does Research Mean for Fine Arts Students? En: F. Hernandez-Hernandez & R. Fendler (Eds.), *1st Conference on arts-based and artistic research: Critical reflections on the intersection between art and research*, pp. 227-232. Barcelona: University of Barcelona - Depsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/45264>

Garoian, Charles R. (1999). *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany, NY: SUNY

Giroux, Henry (2003). Paulo Freire, el pensamiento profético y la política de la esperanza. En: *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. (pp. 130-148). Madrid: Morata.

Hernández-Hernández, Fernando (en prensa). Pedagogías culturales: El proceso de constituir(se) en un campo que vincula conocimiento, indagación y activismo. Em: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. *Pedagogias Culturais imagens e artefatos visuais que educam*. Santa Maria, Brasil: ufsm.

Hernández, Fernando (coord.) (2011). *Aprender a ser docente de secundaria*. (Learning 'being' secondary school teacher). Barcelona: Octaedro.

Hernández, Fernando ; Rifà, Montserrat (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, Fernando; Domingo, Maria; Miño, Raquel; Ornellas, Adriana (2013). The ethnography of an ethnography. Studying learning experiences in and outside school with young people. *European Conference for Educational Research –ECER 2013*. Estambul, 10 -13 de septiembre.

jagodzinski, jan; Wallin, Jason (2013). *Arts-Based Research: A Critique and Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kincheloe, Joe; Berry, Kathlenn (2005). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. London: Open University Press.

Kholer Riessman, Catherine (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.

-
- Denzin, Norman (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. (1ª ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Pinar, Willian (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
- Porres, Alfred (2007-2008). Intervención en el Seminario de doctorado sobre Investigación basada en las artes. Programa de doctorado Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Siegesmund, Richard; Freedman, Kerry (2013). Images as Research: Creation and Interpretation of the Visual. En: Hernandez-Hernandez & R. Fendler (Eds.), *1st Conference on arts-based and artistic research: Critical reflections on the intersection between art and research*. (pp.18-26). Barcelona: University of Barcelona - Deposit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/45264>
- Sullivan, Graeme (2011). The artist as researcher. New roles for new realities. En: J. Wesseling (ed.) *See it again, say it again. The artist as researcher*. (pp. 79-101). Amsterdam: Valiz.
- Trafi-Prats, Laura (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad. En Oliveira, Marilda; Hernández, Fernando (orgs) *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: ufsm.
- Turner, Patricia (2009). *Crafted Lives: Stories and Studies of African American Quilters*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Vidiella, Judit (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los Estudios de Performance*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- Wells, Liz (Ed.) (2003). *The photography reader*. London: Routledge.