



Miriam Peña – Zabala

Alaitz Sasiain Camarero – Nuñez

Regina Guerra – Guezuraga

Universidad del País Vasco UPV EHU

**“DEJAR DE MIRAR
HACIA FUERA PARA
REPENSARNOS
HACIA DENTRO:
DESACELERAR A TRAVÉS DEL
AUTORRETRATO”**

STOP LOOKING OUTWARD IN ORDER TO RETHINK INWARD:
DECELERATION THROUGH SELF-PORTRAIT

RESUMEN

En la primavera de 2020, vivimos en un momento de deceleración forzada, un intervalo espacial que forzosamente interviene en el modo de afrontar la vida y por ende en los procesos educativos. Paradójicamente el sistema capitalista de producción en el que vivimos inmersos ansía volver a lo pasado, a la velocidad sin recoveco, sin observación y sin la pausa necesaria para activar la sensibilidad estética del sujeto que reivindicamos con este texto. Contextualizado en la formación inicial de profesorado, en este texto hacemos uso de la Investigación Basada en Artes y de la creación del autorretrato como una estrategia que permite desacelerar y repensarnos como sujetos únicos capaces de reflexionar críticamente a partir de la construcción de una imagen única. Los resultados obtenidos a partir de esta experiencia, evidencian que la creación artística propicia procesos de aprendizaje encarnados que posibilitan conectar con el mundo a partir de repensarnos hacia adentro posibilitando así convertirnos en sujetos críticos.

PALABRAS CLAVE

Sociedad contemporánea, Observación, Pensamiento crítico, Educación artística

ABSTRACT

In the spring of 2020, we live in a moment of forced deceleration, a spatial interval that necessarily intervenes in the way of coping with life and therefore in educational processes. Paradoxically, the capitalist production system in which we live yearns to return to the past, at a speed without nook, without observation and without the necessary pause to activate the aesthetic sensitivity of the subject that we claim with this text. Contextualized in the initial teacher training, in this text we make use of Arts-Based Research and the creation of the self-portrait as a strategy that allows us to slow down and rethink ourselves as unique subjects capable of critically reflecting on the construction of a unique image. The results obtained from this experience show that the artistic creation fosters embodied learning processes that make it possible to connect with the world by rethinking ourselves inwardly.

KEYWORDS

Contemporary society, Observation, Critical thinking, Art education

DEJAR DE MIRAR HACIA FUERA PARA REPENSARNOS HACIA DENTRO: DESACELERAR A TRAVÉS DEL AUTORRETRATO

Miriam Peña Zabala
Alaitz Sasiain Camarero – Nuñez
Regina Guerra – Guezuraga
Universidad del País Vasco UPV EHU

INTRODUCCIÓN: EL INTERVALO TEMPORAL

Dice Maialen Lujanbio (2016) que avanzamos, que todo cambia a medida que el tiempo pasa, que todo cambia, pero quizá sobre una base que no lo hace.

Se podría decir mucho sobre lo que se espera de uno y qué mecanismos usa el individuo para cumplir dichos objetivos con el fin de no ser penalizado socialmente. Emerge así una reflexión esencial en torno a cómo se articula la sociedad capitalista contemporánea, lo predominante del Qué, por encima del Cómo. ¿Qué hay que estar en forma?, vamos al gimnasio durante una hora los lunes y miércoles, ¿qué hay que alimentarse?, se hace una gran compra online que nos entregan en casa. Así, el factor espacio-tiempo se ha convertido en una variable que define y limita el Cómo, hasta tal punto de normativizar muchas de nuestras rutinas diarias bajo la justificación de que no *hay tiempo*. Paradójicamente, esta lógica resulta contradictoria por cuanto que se inserta en un espacio-tiempo en el que hemos embutido en la rutina diaria actividades que no hace tantos años necesitaríamos mucho más de un día para ejecutar. Los *intervalos espaciales* (Han, 2015a) se suprimen, por lo que podría decirse que la variable espacio-tiempo se transforma “en una aceleración que conlleva un empobrecimiento semántico del mundo” (Han, 2015a, p.61).

En un sistema social de horarios encajados, como de si un *Sudoku* se tratase, cada hora está dedicada a una tarea específica, que se repite en el momento y lugar preciso, en base

a un modo de hacer basado en términos de producción, encadenado de un eslabón al otro, en relación por ejemplo a que terminamos una acción, y cogemos el autobús que nos lleva a enlazar con la siguiente tarea. A veces el trayecto del autobús también se emplea en el diseño de la gestión de otra fracción de tiempo en la que sería preferible optimizar la tarea destinada a ese espacio, ya que si no se hace, podemos tener el peligro de que el día se descuadre. Nos atrevemos a decir que muchas de las personas que leen estas líneas se pueden identificar con la aceptación social de una organización óptima de tiempo-espacio que posibilite afirmar que somos personas *respetables e incluso ejemplares* en base a cuantas más tareas seamos capaces de llevar a cabo en el engranaje del día a día. De este modo el intervalo temporal, la grieta, el recoveco que se aleje de los términos acogidos a avanzar en base a criterios productivos, se esconde, no existe, queda invisibilizado.

Se da la paradoja de que este texto se crea en un momento histórico donde el orden establecido tambalea. En el 2020 todo ha parado, y aunque haya sido de modo forzoso, inevitablemente el intervalo espacio-tiempo ha encontrado su lugar, o al menos un nuevo lugar. “Entramos en un período de caos del sistema-mundo, que es la condición previa para la formación de un nuevo orden global” (Zibechi 2020, p. 113). Esta reflexión nos lleva a pensar en la variable velocidad como un agente que puede ser decisivo en relación al modo y el posicionamiento desde el que abordamos la

tarea a realizar. Esta idea deriva de un capítulo de la serie *House of Cards* (Fincher, 2015). En uno de los capítulos unos budistas son invitados a la Casa Blanca y en un recibidor bastante transitado comienzan a componer un delicado mandala con una fina arena de colores saturados. A lo largo del capítulo parece como si realidades paralelas de velocidades

desacompañadas convivieran. El ajetreo de la Casa Blanca en convivencia con la minuciosa creación de los monjes de ritmo acompañado, sin pausa, en perfecta sintonía entre cuerpo, mente y objeto

Figura 1, 2 y 3

“House of Cards”. Fotogramas del capítulo siete de la tercera temporada, Fincher, 2015.



En pocos días los monjes terminan y deshacen su delicado mandala con la sencillez de un barrido que recoge la arena. El momento de creación, sus tiempos, su ejercicio de introspección ha concluido. Se van. Solo queda la huella de un trazo barrido, arena en un color indefinido debido a la mezcla de lo que queda, de lo que fue. Ciertas partículas de arena recuerdan que algo ha ocurrido allí.

El presidente, al anochecer, después de un día de trabajo, cuando parece que cierta tranquilidad llega también a la Casa Blanca, comenta que no ha tenido ni tiempo de ver el trabajo realizado por los monjes. Le regala una foto de la creación a su mujer, una que ha encargado. Vuelve a confrontarse la experiencia pausada, desacelerada y encarnada de vivencia *in situ*, frente al objeto acabado, enmarcado, *bello*, decorativo, el objetivo a conseguir de la obra definitiva. La imagen estanca y gélida de una vivencia que nunca volverá. Vivir para trabajar o trabajar para vivir. ¿Entenderá algo del mandala aquel que lo tiene enmarcado?

Sin entrar en juicios de bien o mal, se pretende vincular la aceleración inherente a la idea del *planning milimetrado*, diríamos que necesario para alcanzar todos los objetivos marcados a lo largo de un día, o a la vida de altos estándares que nos marcamos y hemos asumido como normales, es ahí donde el *Cómo* se rebela y adquiere interés.

Este esquema es fácilmente aplicable al marco educativo, ya que en realidad ese sentir es vinculable a cualquier acción implicada de la estructura capitalista contemporánea. Un tiempo establecido, con un horario en forma de créditos, con unas tareas que cumplir, en el que excederse casi se penaliza por necesitar dicho tiempo para otros menesteres, la tarea a desempeñar docente-discente está claramente acotada a la retícula. Transportando este sentir al ámbito de la formación inicial de profesorado, en inicio un estudiante se matricula en un Grado que ocupará cuatro años de su vida. Durante ese tiempo *lo que debe aprender* se fragmenta en diversas áreas de conocimiento, y a su vez éstas responden a unas guías docentes establecidas. Todo está organizado para que cada componente de la ecuación sepa lo que tiene que hacer en cada momento. Es necesario un orden en una comunidad educativa de miles de estudiantes donde los recursos deben de ser ordenadamente gestionados. Eso es lo que hemos decidido.

Los intervalos no funcionan únicamente como retardadores. También tienen como misión ordenar y articular. Sin intervalos no hay más que una yuxtaposición o un caos de acontecimientos desarticulados, desorientados. Los intervalos no solo estructuran la percepción sino también la vida (Han, 2015a, p.62).

En este paisaje, paradójicamente se pide al docente universitario —nosotras—, que el alumnado debe de estar inmerso en un aprendizaje significativo, basado en metodologías transformadoras, que reivindiquen la semántica del mundo que proclama Han (2015a), con atención individualizada, que encuentre en la formación un lugar de emoción clave en el engranaje de la vida (...) y millones y trillones de cosas más que no encuentran las piezas necesarias en el puzzle que nos han dado para tal tarea.

Este requisito docente aparentemente alcanzable, a nuestro modo de ver, es un reto de ciertos tintes utópicos. En inicio, parece sencillo comprender e incorporar ciertas metodologías direccionadas hacia la construcción de un sujeto crítico. En nuestro modo de vivir en semejante ecosistema, desde el posicionamiento docente, todo esto parece una delicada canción con la que todos podamos emocionarnos, pero que solo unos pocos tienen la sutileza de reproducir.

Por lo tanto se le pide al docente —nos referimos a la experiencia docente universitaria— que sea capaz de plantear y desarrollar propuestas, basadas en un proceso pausado de intervalos significativos. Se le pide por lo tanto, que reproduzca dicha delicadeza de la canción y que a su vez que el alumnado —futuro docente— adquiera competencias para aprender a reproducirla. En esta tesitura el reto ha pasado a ser una comprensión metodológica accesible, a rozar lo extraordinario de la aplicación.

Es necesario repensar constantemente en los modos y entender que es impensable estancarse en ellos. Por cuanto que la sociedad está en constante movimiento, la educación debe seguir los mismos patrones de transformación. Dicho de otro modo (...) pensar en la arquitectura de la transmisión (Acaso, 2014, min. 21.13).

¿Sí? ¿Debemos de seguir los mismos patrones de transformación? La reflexión debe de ser mucho más profunda, en la que nos invade un deseo de empastar lo fragmentado, dejar de mirar hacia fuera para repensarnos hacia dentro. Y es que tal y como afirma (Shön, 1992) la educación se caracteriza por una complejidad, de conflictos, con incertidumbres pendientes de desvelar. En este andamiaje del que somos

parte, como docentes se nos pide ser transformadoras. Acaso, ¿nosotras transformamos? ¿nosotras nos transformamos? ¿Nosotras nos hemos transformado? ¿Se nos pide acaso ser personas ajenas a la reticulada fragmentación social en la que vivimos inmersas? No sabemos si sabremos ser eso, y aunque lo intentemos, —persiguiendo a nuestro deseo de procesos de introspección en busca de ese intervalo que reivindica Han—, las ofertas emergentes de *dos por uno* también salen en nuestra pantalla, y también acumulamos *puntos travel*.

EL VALOR DE LA IMAGEN ÚNICA

En esta tesitura este texto aborda la mencionada fractura social de alta velocidad en la que todas estamos inmersas, abordando dicha velocidad desde la Educación Artística, y más específicamente desde una aproximación reflexiva a la producción de imágenes compulsiva que predomina en la actualidad. Parece de vital importancia comprender cómo nos relacionamos con éstas imágenes, y cómo éstas se resignifican en la construcción de la sensibilidad estética inherente al ser humano. Frenar y observar su potencialidad, y así quizá dar cuenta de su cualidad de empastar lo fragmentado, de encontrar un hueco intervalo si nos acercamos a las imágenes como una oportunidad de propiciar un aprendizaje encarnado (Braidotti, 2014).

En una sociedad en la que recibimos de tres mil a cinco mil impulsos comerciales al día, nuestra retina está más que adoctrinada a un consumo incesante de impulsos visuales. Ya avisaba Warhol de la democratización de la producción en cadena, donde todo el mundo podría tener a Marilyn Monroe en la pared de su casa. Aunque no haya pasado ni un siglo de esta declaración provocadora, la propia reivindicación de esa democratización, y lo que significa, deriva en una velocidad expansiva de reproducción del objeto tanto formal (móviles con cámara, variedad de aplicaciones ...) como conceptualmente (descargas de material intelectual, democratización de generar contenido, la multiplicación de un *me gusta/no me gusta* en redes sociales...), hacen que la idea de Warhol ya no sea una novedad, e incluso parezca, de algún modo, desfasada o antigua. La posibilidades de la imagen se expanden desde que “las tecnologías del ciberespacio se instalaron en el hábitat natural del ser humano, las imágenes acosan y confunden, con su doble cara, la impostada o la real, multiplicán-

dose en un devenir incierto” (González Gea, 2017, p.346).

La onda expansiva y su multiplicidad es tal que, los límites de lo que puede reproducir el sujeto anónimo en la sala de su casa nos lleva, por ejemplo, a la reciente legislación revocada *in extremis* por un juez de Estados Unidos (Noain, 2018) referente a colgar en la red planos de piezas de armas, para posteriormente poder descargarlas, y que cualquiera pueda reproducir y construir armas mediante una impresora 3D. La democratización de la producción en masa es ya una realidad global con bondades y límites vertiginosos con los que tendremos que aprender a bailar.

En busca de la imagen única

En contraposición a la producción y propagación en masa, se incide en el poder de la imagen única e intransferible que puede conectarnos con lo más íntimo. Valoramos con detenimiento cómo nos conforma y deforma la creación de una imagen, cómo alberga un poder camaleónico tan invasivo que incluso deja de parecer algo generado para un fin, y convive en una amalgama de barroquismo mediático resignificándose y reconfigurándose sin cesar.

Inciendo en la importancia de la imagen única, nos vemos inmersas en las cajas de los rastros en busca de fotos analógicas que fueron creadas sin afán de repetición. Se trata de cajas llenas de fotografías desordenadas en las que las manos revuelven en busca de algo que el otro no sabe. Es una actividad entre emocionante y nostálgica ¿Cómo han terminado todas esas fotos en ese enjambre del olvido? Cogemos y deseamos las instantáneas casi como si no fueran personas las que contienen dichas imágenes, hemos normalizado la magia de un instante plasmado en un soporte bidimensional. Nos atrevemos a decir que muchas de ellas han vivido enmarcadas en alguna mesita, en alguna sala, han viajado en alguna cartera, han viajado kilómetros en un sobre, o han convivido con otras semejantes en un álbum visitado de vez en cuando. En ese instante se refuerza la idea de la idea de la imagen única, esa colección que se guardaba con mimo, esa que tenían las familias no hace tanto tiempo y que cuidaba como algo excepcional.

Pero para los que las manoseamos en la caja del rastro las miramos con otro prisma. Bus-

camos la composición extraña, diagonales, contrastes, quizá vacíos (...) Y es que lo raro es no encontrar personas en las fotografías, lo raro es no encontrar vestimenta preparada para la ocasión, lo raro es no contar con un decorado, es evidente que no se contaba con un excedente con el que experimentar, cada fotografía responde a La fotografía. ¿Cuánto cuesta esta foto del columpio? Preguntamos al dueño del montón de fotografías. *Esta es de las raras, vale el doble.*

Y es que, ¿Quién tiene una foto de hace cincuenta años en la que aparece una mujer entrada en años cumpliéndose, en una composición fotográfica completamente descompensada para la época? ¿Quién le daría al *click* en aquel momento? ¿Quién tendría una cámara para *malgastar* una fotografía única de tales características?



Figura 4 y 5

Fotografías superiores. Rastro de Madrid. Fotografía documental del lugar (Fotografía de las autoras), 2016.

Figura 6

Fotografía inferior. Rastro de Madrid. Fotografía rara extraída del montón, (autoría desconocida), 2016.

A partir de la vivencia estética, sabemos el valor que alberga el estar detrás de la cámara, apretar el botón ante una composición u otra y encontrar en el espacio de génesis (Peña-Zabala, 2019) una captura genuina. Nos encontramos en otro plano de apreciación de la imagen, en un estado consciente de la capacidad de ver que describe John Berger (1976). Han (2015b) incide en esta idea desde un enfoque que nos interesa en la práctica docente. Habla de lo delicado de conseguir ver, y por consiguiente la sensibilidad que emerge del sujeto vulnerable cuando esto sucede. Lo vulnerable abre su coraza y enseña sus recovecos y grietas.

Y este es el instante que nos interesa, el del valor de la imagen única, y aplicarla en la formación inicial de profesorado, ya que es como un modo de hacer contra-sistema que requiere el momento de borrachera icónica que vivimos. Volvemos a las ideas de inicio, a la deceleración en busca de lo intrínseco del individuo, alejarnos de lo normativizado de la generación obscena de imágenes y buscar la grieta en la que cada uno puede encontrar un espacio de diálogo que permita cuestionarnos y poder así avanzar.

Por lo tanto se trata de identificar las fortalezas de la democratización de la imagen. Un lienzo aupado en gran medida por las redes sociales donde todas las personas creamos y compartimos imágenes. “La fotografía, por su lenguaje icónico universal, hace que se comporte como uno de los mejores vehículos para soportar la ficción” (Caro Cabrera, 2016, p.111). Esta asunción social, esta normatividad en la que las imágenes forman parte nuestra cotidianidad deriva en una alfabetización visual asumida e integrada por una práctica naturalmente interiorizada. Aceptamos esta realidad como una bondad desde la que nutrimos en la práctica docente. Ahora, y si nos detenemos en el ¿Cómo? en el proceso, en la búsqueda, en el detenimiento al fin y al cabo, tal y como se ha mencionado anteriormente, en dejar de producir para afuera para proyectarnos y repensarnos hacia adentro, hacia una sensibilidad estética que nos permita conectarnos con nosotras mismas.

Los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y

la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos (Pérez-Gómez, 2019, p.4).

SENSIBILIDAD ESTÉTICA INTRÍNSECA

Sin querer afirmar que toda persona tiene la misma disposición ante la sensibilidad estética, sí que una gran cantidad de personas la tiene sin saberlo o sin darse cuenta conscientemente de ello. En nuestra opinión, este es un problema al que no se ha reparado suficientemente desde la educación artística, esto es ¿Cómo poner de relevancia la potencialidad de la sensibilidad estética que reside de por sí en el individuo?

Puede parecer que el mundo conformado a partir de dicha sensibilidad estética es un lugar reservado para unos pocos. A veces se tiende a interiorizar y creernos de verdad ese tipo de afirmaciones cuando por ejemplo en clase se escuchan declaraciones como que “en mi casa todo el mundo dibuja mal, es de familia”, o como cuando una alumna dijo “yo soy muy torpe para pensar cosas bonitas”, la cual emerge como una frase de una profunda complejidad incluso para utilizarla como detonante al hablar de la sensibilidad estética, ya que palabras completamente estereotipadas como torpe y bonito, juntas, se sitúan contundentes en una frase tan breve. Estos son unos ínfimos ejemplos de una gran masa social que tiene interiorizada que *todo* está perdido, en la mayoría de los casos sin saber ni tan siquiera, que es ese todo. Estas manifestaciones proliferan en el contexto del aula, quizá sin ser demasiado conscientes del contenido preocupante de esas afirmaciones que provienen de un tejido de futuros docentes. Sentenciar que no se posee ninguna sensibilidad estética ¿qué nos dice de todo ese futuro profesorado que tendrá la futura labor de ejercer de guía de las generaciones venideras? “Todo el mundo comenzó con un sí. Una molécula dijo sí a otra molécula y nació la vida” (Lispector, 2014b, p.11). Lo importante es dar cuenta de que es difícil que algo suceda sin no acontece el Sí.

Paradójicamente la sensibilidad estética está presente en las representaciones más cotidianas. Ponemos el acento en la disparidad de elecciones estéticas que hacemos a lo largo del día y son recurrentes los ejemplos desde

dónde acercarnos al menos tangencialmente a la dialéctica de lo que puede ser una experiencia estética. Pero aunque estemos en lo cierto, ¿qué sucede si el sujeto no es consciente de ello? Es aquí donde aparece latente la paradoja, cuando no sucede el Sí que reivindica Lispector. Existe por lo tanto una inminente necesidad de sacar a flote todas esas posibles sensibilidades potenciales, —incidiendo en los posibles intervalos— y es tarea en gran medida del profesorado —nosotras, nuestra tarea— estar atentas, identificar esos matices y poner el foco, en lo que se aprende y da forma a esos pensamientos innatos y quizá únicos, haciéndolos suyos, ya que esto logrará que sean importantes para ellas (Eisner, 2004, p.131). Por lo tanto una de las esencias de este trabajo reside en proporcionar los mimbres que permitan a las personas conectar con lo que son capaces de sentir a través de la experiencia estética, desde el convencimiento de lo que todos somos capaces de crear.

Desde la necesidad de educar la mirada para empezar a construir interiormente, de manera un tanto efectista, nos sirven como ejemplo objetos de deseo de un sujeto globalizado. Como rápidamente distinguimos el valor estético de un *Iphone* o un coche *Lexus*, en una sociedad de consumo verdaderamente estética —aunque sea alienado—. Y aún mejor, si es que alguien no lo sabe lo que son dichos objetos en base a su nomenclatura, —refiriéndonos al sujeto globalizado—, ante una imagen de dichos objetos rápidamente entendería a los objetos de deseo a los que nos referimos. De esta idea se desprende que la sensibilidad estética está implícita en la razón de ser del ser humano y ésta emerge en cualquier manifestación sensible de ser interpretada.

Con el objetivo de matizar esta idea, nos alejamos de elementos mercantilistas para poner el acento en representaciones ínfimas, como puede ser la luz cálida tambaleante de una vela o el movimiento armonioso de una medusa. Quien más quien menos ha quedado prendado alguna vez de la calidez de una llama. Quien más quien menos ha pegado su nariz a un cristal hipnotizado por el movimiento armónico de una medusa de transparencias o colores fantásticamente empastados. La llama que parece amarilla en inicio, despliega una gama infinita de colores cuando se contempla con detenimiento. La medusa fácilmente identificable se transforma en múltiples patrones abstractos que nos seduce e hipnotiza sumer-

giéndonos en un encadenamiento contemplativo que nos conecta con lo que allí sucede. La técnica *Trataka* pone el acento en dicha acción contemplativa de observar con detenimiento. Esta acción supone un acto de conciencia que rompe con las asociaciones de la llama como signo, y el fenómeno fascinante y complejo de la contemplación deriva de una profunda asimilación perceptiva. Y es que “el sentimiento estético en la apreciación interior de la belleza se puede considerar una ciencia que nos lleva al conocimiento, y a un estado del alma próximo a lo divino” (Novoa, 1999, p.374). Oteiza (2009) nos habla en la misma línea de pensamiento y reivindica una función del arte que “desemboca (para todos) en la vida con una imaginación instantánea como servicio público (político) desde la sensibilidad” (p.5). Por lo tanto, una experiencia estética posibilita expresar una intensidad de sentimientos los cuales quedan definidos como experiencias únicas de vida. De estas ideas se extrae que, “el aprendizaje se gesta entre el sujeto y el objeto. Solo ellos dos son los protagonistas” (Rodríguez Estrada, 2005, p.49). Y aunque evidentemente existen otros componentes auxiliares que añaden o restan pregnancia a la propuesta, como en una relación de enamoramiento dichos componentes pasarán a un segundo plano.” ¿Será verdad que la acción supera a las palabras?” (Lispector, 2014a p.16).

Observar qué es observar

Se podría decir por lo tanto que el que observa de modo consciente se abstrae, y puede llegar a sumergirse en mundos imaginarios infinitos, y “es a la toma de conciencia a la que llamamos emancipación, y la que abre todo tipo de aventuras en el país del conocimiento” (Ranciere, 2010a, p.49), ya que “a partir de la exploración permanente que interroga la realidad más allá de las apariencias se plantea la búsqueda de sentido para interpretar el mundo y la propia actuación” (Hernández y Ventura, 2008, p.19).

El concepto observar sugiere calma, es paciente y lleva sus propios ritmos. Observar, —entendido como un acto canalizador del pensamiento— requiere tomar conciencia de ello, en cuanto que es un acto de empoderamiento en el que cada individuo es responsable y en el que de algún modo, decide formar parte o no. Como tal es un concepto que aboga por la transformación continua. Sugiere un pensamiento genuino e inquieto, que establece

anclajes hacia nuevos prismas, una deriva hacia un pensamiento poliédrico por cuanto que nunca la observación será la misma, ni la modificación que genera, ni la re-observación que pueda acontecer a partir de las modificaciones. Barthes (1994) incide en esta idea cuando afirma que, “la observación modifica lo observado”(p.43). Es una frase estructuralmente sencilla compuesta de cinco palabras, y en la que el concepto observar se repite. Suponemos que su pregnancia responde a ese impacto fugaz no redundante. Tanto la estructura sintáctica como su semántica plantea un rizo-ma sin fin, en el que cada observación alimenta a la siguiente sin cesar, el metalenguaje de la estructura de la frase nos lleva a detenernos en ella, ya que la propia estructura responde a la definición de observar.

Aun así, aunque compartamos la idea de Barthes, hacemos el ejercicio de situarnos en un lugar antagónico y nos preguntamos ¿Quedaría la posibilidad de no observar? ¿Se puede observar y no ser consciente de ello? ¿Siempre se observa? ¿Cuánto se observa? ¿Cómo se mide la capacidad observadora?, (...) se plantean de este modo un sinfín de cuestiones que resuenan en torno a la frase de Barthes, generando millones de incógnitas imposibles de abarcar hasta el punto de perdernos en su magnitud. Incluso da miedo no tener la capacidad de formular alguna pregunta pertinente, ya que si no se pregunta, es que como si no se buscara una respuesta. Hablamos entonces de una no observación que no puede modificar lo observado. Deducimos que la capacidad de observación de cada individuo es la que establece su propio límite. Se expande sin límites generando sinergias infinitas si se está predispuesto a impregnarse de éstas incondicionalmente, huyendo de lo preconcebido, de lo asimilado, de lo que se presupone.

Toma especial relevancia por lo tanto un ejercicio de conciencia—desde el discente—, hacia la observación y más desde el ámbito educativo donde se invita al alumnado —futuro docente— a abandonar la actitud pasiva de mero receptor, a aprender a filtrar los contenidos visuales través de la práctica y repensar cómo nos relacionamos con lo icónico. Qué papel juega en nuestra sociedad y qué usos podrían derivar de las imágenes si la entendemos desde los significados que pueden emerger de los diferentes planos de creación.

METODOLOGÍA

Objetivos

A partir de las ideas trabajadas en el texto, se propone una intervención en la formación inicial de profesorado que persigue ahondar en los siguientes objetivos:

Se quiere destacar como oportunidad educativa lo que emerge del sujeto vulnerable cuando la vivencia estética se da mediante la creación genuina. Se busca por lo tanto generar un espacio de creación en el que el alumnado pueda encontrar un intervalo de búsqueda donde emerjan las creaciones genuinas.

Desde un punto de vista metodológico se quiere indagar en el uso del autorretrato como estrategia educativa de deceleración, en contraposición a un contexto global de producción compulsiva de imágenes. Se busca por lo tanto poner el acento en la Investigación Basada en Artes (IBA) como un marco de acción introspectivo contextualizado en la práctica artística.

El autorretrato desde la Investigación Basada en Artes

Barthes (1989) y Foncuberta (2019) coinciden en que la fotografía tiene la capacidad de convertir el sujeto en objeto. El primero en referencia a los retratos de mediados del siglo. XIX, y el segundo en cuanto al reino de los autorretratos *selfies* con slogans del siglo XXI, llegando incluso a comparar el dolor que este tránsito inflige en el sujeto con el de una operación quirúrgica (Barthes, 1989, p.41). Este devenir objeto, la significación del mismo y la manera en el que éste es expuesto en la actualidad por ejemplo en las redes sociales, nos hace pensar en qué estrategia se podría tomar en el ámbito educativo para poder enriquecer el *empobrecimiento semántico* que observa Han (2015a) como consecuencia del ritmo frenético de esta sociedad y su consumo de imágenes-réplicas, que sacia y crea desidia, pero pocas veces disidencia.

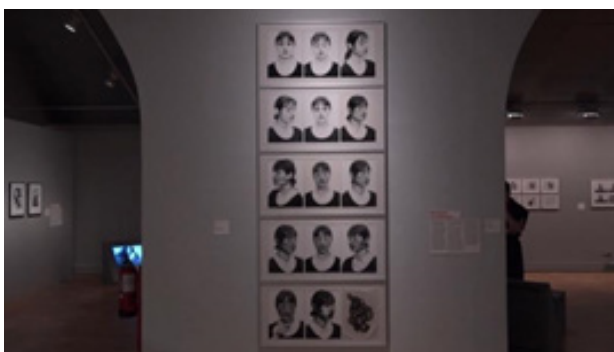
A la hora de abordar la intervención, pensamos que los procesos artísticos permiten generar los *intervalos-espaciales* (Ibidem) que posibilitan dar respuesta a la emergencia de la sensibilidad estética, y es entonces cuando el autorretrato surge como una estrategia aliada para trabajar en torno al sujeto vulnerable a partir de la observación, lo observado y la

persona que observa. Se trata no sólo sobre lo que acontece delante de nuestras miradas, sino también de la significación detrás de la observación que hacemos de nuestras propias prácticas sociales y de nuestra propia persona. Tenemos en cuenta lo que Barthes (1989) describe al sentirse delante de un objetivo “todo cambia: me constituyo en el acto de posar, me fabrico instantáneamente otro cuerpo, me transformo por adelantado en imagen (...) la fotografía crea mi cuerpo o lo mortifica” (p.39) y es ahí donde toma sentido buscar otras maneras de investigar basadas en el arte, más allá de los límites restrictivos de la comunicación discursiva, para poder expresar significados que de otra manera serían inefables (Barone y Eisner, 2012).

Cuando se piensa en ejemplos de autorretratos, se encuentran infinitas visiones de este modo de hacer desde la prehistoria hasta la actualidad, siempre presente, como una necesidad intrínseca del que crea, la necesidad de búsqueda en su propio ser. En esta propuesta ponemos el acento en la abundancia de imágenes registradas por un objetivo. La cámara fotográfica, hoy en día sustituida por la cámara del móvil, es el objeto que nos cuestiona, nos juzga, nos hace ser conscientes de nuestro propio cuerpo y su performatividad. Encontramos sugerente hacer referencia a la Exposición ¡Feminismos! (Schor y Segarra, 2019) que recoge el trabajo de 70 artistas, en su mayoría a través de series fotográficas, interesadas en ampliar perspectivas al explorar la performatividad de su rostro y cuerpo en contextos específicos, con una clara intención investigadora sobre la relación de los espacios con el cuerpo, y sobre el efecto que el uso y la representación del cuerpo tiene en su relación con la

Figura 7 y 8

Fotogramas de vídeo. Reportaje de exposición ¡Feminismos!, CCCB, 2019. Autoría del museo.



sociedad en la que les ha tocado vivir y con ellas mismas.

No debemos olvidar que el autorretrato se presenta rotundo fuera de las esferas establecidas del Arte, vive entremezclado con lo cotidiano, por lo que se presenta como un modo de hacer perfectamente asumible por cualquiera que tenga un teléfono móvil. Fontcuberta reflexiona sobre la *condición maleable de la identidad* en internet “Los retratos y sobre todo los autorretratos, se multiplican y se cuelgan en la red expresando un doble impulso narcisista y exhibicionista que también tiende a disolver la membrana entre lo privado y lo público” (Fontcuberta, 2016, p.48). En ese afán por mostrar tu vida, tus acciones y tu mejor cara al público perdemos la capacidad de indagar más allá de la imagen que proyectamos al exterior.

Por lo tanto, dejar de mirar hacia afuera para repensarnos hacia adentro a través del autorretrato, nos permite poner la atención en otras maneras de hacer centradas en aspectos vinculados a la sensibilidad estética que emerge de nuestro propio ser, que dan muestra de los entramados complejos en los que los/las actores/as de la sociedad globalizada y acelerada se encuentran. En este *intervalo-espacial* se pretende dar cuenta de explorar las dimensiones estéticas que los procesos artísticos ofrecen y reforzar estrategias que consigan dialogar con las ideas de *identidad maleable* que Fontcuberta esboza. Nos apoyamos en Barone y Eisner (1989) cuando afirman que los proyectos de Investigación Basada en Artes utilizan efectivamente la dimensión estética tanto en sus fases de investigación, como representacionales y que a su vez cumple una importante necesidad humana: la necesidad de sorpresa, el tipo de

re-creación que surge desde la apertura a las posibilidades de perspectivas alternativas sobre el mundo.

Fases de la intervención

La investigación se presenta en modo de una intervención en el aula de formación inicial de profesorado. Se apela a la necesidad de trabajar a través de lo contemplativo, a la observación desacelerada, y se reflexiona a partir de la creación de un autorretrato introspectivo, entendiendo éste como un modo intransferible de repensarnos, al fin y al cabo, como una oportunidad para observar y contemplar las oportunidades de la imagen si las abordamos desde lo genuino que emerge desde cada individuo, abogando por la búsqueda de un intervalo para ello

Interés de un enunciado:

Uno a uno mismo

La idea de vivir una experiencia estética conectada a la creación genuina nos llevó a diseñar un enunciado que tuviera que ver con el concepto del autorretrato. El autorretrato a modo de comienzo, de presentación e indagación en uno/a mismo/a. El alumnado recibe un enunciado titulado *Uno a uno mismo*. La premisa consiste en elaborar un autorretrato, “genera un autorretrato para exponer tu mundo interior: tus intereses, tus características, tus sensaciones, tus sueños pueden estar presentes”.

El alumnado es libre de hacer uso de la fotografía del modo que considere oportuno, no existen barreras técnicas ni conceptuales. “De este modo aprender a ver es cualquier cosa menos un proceso activo y consciente. Más bien es dejar que algo suceda o un exponerse a un suceso” (Han, 2015b, p.54). En definitiva se trata de dejar de lado el yo que es ajeno a lo que le rodea, y convertir la relación con el objeto en un yo-tú, que se da cuando nos enamoramos (Freud, 2010), cuando aceptamos que lo otro forma parte de nosotros mismos.

Aprender del mismo modo con el que se aprende la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que ya habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas adivinando (Ranciere,

2010a, p.28).

Un sobre: mirar hacia adentro y hacia afuera

En estos tiempos donde estamos tan expuestos a los medios, donde el concepto de la privacidad ha perdido su valor o al menos se ha desvirtuado y donde el concepto de la imagen única es algo inexistente, se decide utilizar un sobre para plasmar una imagen que haga alusión a un autorretrato. La materialidad del sobre y su significación genera conexiones que asociamos con una nostalgia hacia un pasado no tan lejano donde el tiempo tenía otro tempo y lo privado tenía otro valor, donde recibir un sobre generaba una sensación única. Por lo tanto, las cualidades funcionales y simbólicas del sobre generan unas sugerentes analogías sobre lo que implica ahondar en la noción de autorretrato y permite trabajar conceptos como dentro/fuera, expuesto/cubierto dando la opción de que la obra pudiera quedar oculta o cerrada en sí misma dada las características físicas del sobre.

Para ello a modo de condición se le da a cada estudiante un sobre blanco que funcionará como soporte. Este soporte “puede ser pintado, escrito, doblado, cortado, agujereado, roto, cosido, pegado...” Las decisiones que debe tomar el estudiante a la hora de manipular el sobre blanco a menudo lo paralizan y debe de hacer frente a ese bloqueo a través de la intuición y los conocimientos propios que ya posee. “Este tipo de enunciado característico se hace partícipe de la provocación y lleva al estudiante a la búsqueda de soluciones, a cuestionarse y a tomar decisiones que le acerquen a la investigación como método y a la creación como respuesta” (Grau, 2000, p.69-70). Se le anima a tomar decisiones propias que darán un carácter personal e íntimo al trabajo, buscando la autoafirmación del alumnado ante un proceso artístico basado en metodologías artísticas que llevan a buscar su propio modo de hacer.

RESULTADOS

En base a los objetivos planteados se presentan los siguientes resultados. Se quieren destacar los resultados de trabajar en un contexto de observación pausada donde el que crea a

partir de dicha búsqueda pueda encontrar el mencionado intervalo donde emerge su propio ser genuino.

A través de pequeñas composiciones realizadas con dibujos, fotos, collage o conceptos escritos, los estudiantes pudieron autorretratarse y exponer sus intereses, aficiones o sueños en la superficie del sobre. En algunas propuestas se visibiliza la necesidad de ir más allá y mostrar aquella parte de sí mismos que normalmente ocultamos y que a menudo nos incomoda que los demás vean. Hubo quien cuestionó cómo se comporta cuando es observado por el otro, hubo quien mostró sus identidades más ocultas y hubo quien se permitió no mostrarse ante los demás cerrando el sobre intencionalmente. Las dos caras del sobre permitieron crear varios mundos dentro de un solo mundo, retratando incoherencias, sensaciones opuestas, paisajes interiores, un mundo íntimo lleno de pequeños matices que iban más allá de las características físicas de la persona retratada

y que desvelaba una intimidad no medida, a través de un trazo, un material o una composición de imágenes escogidas al azar, permitiendo al estudiante repensarse y mostrarse desde la vivencia que le aporta el proceso artístico en sí.

Un solo elemento y unas pocas premisas fueron suficientes para desatar una acción, inicialmente individual e introspectiva para luego dialogar y exponer en conjunto dotando un nuevo escenario a esa búsqueda de la identidad que adquiere un matiz múltiple y colectivo cuando se muestra al resto de la clase. Fue asombroso ver cómo un simple sobre se convertía en una excusa para poder reflexionar y hablar sobre la propia identidad a veces única, a menudo múltiple y compleja, que a veces queda oculta tras una máscara o las similitudes de unas características que conlleva cada generación. Al fin y al cabo los relatos se presentan como un entramado multiplano de todo lo que somos, individuo y colectivo, un

Figura 9 y 10

Autorretrato “una a una misma” de Jone Muniategiandikoetxea, 2019. Autoría de la estudiante.



En relación al segundo objetivo que subraya las bondades de investigar a través del arte, se quiere destacar que la libertad de acción que reside en el enunciado da lugar a trabajar desde lo *subjetivo* y a través de un proceso artístico que ayuda a indagar en su propio relato y establecer una *conexión personal* (Acaso y Megías, 2017) con el trabajo realizado. “En lugar de partir de lo objetivo, el tipo de pensamiento que potencian las artes trabaja desde y hacia lo subjetivo, a través de lo narra-

tivo y no desde la evidencia” (Acaso y Megías, 2017, p.115) Eso nos lleva a trabajar desde la intuición, otorgando prioridad a la búsqueda y convirtiendo el proceso en un viaje hacia uno/a mismo/a, alejándonos de la proyección en un resultado. El alumnado responde con implicación y hace uso de sus recursos de experimentación de prueba y error para abordar el proyecto. Es entonces donde los matices de lo matérico de la imagen y sus posibilidades estéticas encuentran su lugar, y emerge lo ines-

perado, ese modo de narrarnos que ofrece la imagen donde la palabra nunca podrá llegar, ya que en esa relación objeto-cerebro-mano el arte encuentra su propio intervalo de acceder al conocimiento y conectar con lo intrínseco del ser humano, ya que una de las potenciales consecuencias de la investigación basada en artes es ampliar nuestras concepciones sobre las maneras en las que llegamos a conocer (Barone y Eisner, 2012, p.4).

Figura 11 y 12

Autorretrato "Una a una misma" de Uxue Pardo, 2019. Autoría de la estudiante.



CONCLUSIONES

El autorretrato nos ha servido como estrategia de introspección para que el alumnado reflexione sobre quién es y cómo se ve a sí mismo, pero también sobre cómo le influye el entorno, sobre cómo se expone o se oculta en

un contexto donde puede incluso reinventarse o adoptar diversas identidades o narrarse en relación con lo otro. En el contexto de este abanico de infinitas posibilidades es importante destacar que resulta impredecible e inclasificable dar cuenta de todo lo que sucede cuando cada uno asume como un ejercicio de introspección generar un autorretrato. Entendemos por lo tanto lo inabarcable de la tarea discente. Aun así cuando eso sucede nos colocamos en un lugar donde el intervalo genuino del que crea ha encontrado su lugar, donde la observación más íntima puede que haya ocurrido a través de un matiz estético, y es ahí donde el crecer personal del individuo aparece y donde el discente pasa a una segunda línea. Y es que quizá en la aceptación de lo inalcanzable desde un posicionamiento que reivindica desacelerar el proceso de aprendizaje vital y corporeizando la experiencia (Ellsworth, 2005), encontramos un lugar donde "la actividad docente es una práctica performativa, es decir, es una práctica que nunca se completa ni se acaba" (Ellsworth, 2005, p.162), por lo que se traza como una urgencia reflexionar sobre esos espacios-tiempo, sobre los mencionados intervalos, para que el repensarnos hacia adentro ocurra.

Para concluir tomamos como referencia la idea de que "la experiencia estética puede surgir en cualquier encuentro que una persona tenga con el mundo" (Eisner, 2004, p.6). Desde la formación inicial de profesorado consideramos esencial proyectar la idea que todo alumnado es capaz de acercarse a la experiencia estética como una característica intrínseca del ser humano. Si el futuro docente es contagiado por este sentir, donde encuentre ese intervalo de observación en un mundo lleno de pliegues de comprensión, este a su vez será capaz de transmitir dicha potencialidad a su futuro alumnado desde edades más tempranas.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2014). *La Educación Disruptiva* (Conferencia completa). Fundación TelefónicaMX, De la brecha tecnológica a la brecha metodológica (19 de junio de 2014). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-cbcYxp49Os>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking, Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. California: Sage.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1994) [1984]. *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, episode 1. Emitido el 8 de Enero de 1972, UK: BBC Four. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2km4IN_udIE
- Braidotti, R. (2014). Writing as a Nomadic Subject. *Comparative Critical Studies*, 11(2-3), 163-184.
- Caro Cabrera, M. (2016). La página como soporte plástico: El caso de Adventure Series de Tracey Moffatt. *Arte y Políticas de Identidad, Culturas de Creatividad*, 14(1), 109-130.
- Eisner, E. (2004) [2002]. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Fincher, D. (Productor). (2015). *House of cards*. Temporada 3, Episodio 7 [serie de televisión]. EU: Netflix y Sony Pictures Televisión.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Fontcuberta, J. (2019). *Construcciones post-fotográficas de la expresión*. En E. Moreno (Comisariado). Conferencia llevada a cabo en *Emotional*. Tabakalera, Donostia/San Sebastian.
- Freud, S. (2010) [1966]. *El Malestar en la Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gonzalez Gea, E. (2017). ¿Qué quieren las imágenes? Una crítica a la cultura visual. *Laocoonte, Revista de Estética y teoría de las Artes*, 4, 346-349.
- Grau, E. (2000). *Escultura y metodologías de la creación*. Proyecto docente vinculado a Plaza Interina en la UB, Facultad de Bellas Artes de Barcelona. (Sin publicar).
- Han, B.C. (2015a) [2009]. *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2015b). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización de curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento en un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Lispector, C. (2014a) [1973]. *Agua viva*. Madrid: Siruela.
- Lispector, C. (2014b) [1977]. *La hora de la estrella*. Madrid: Siruela.
- Lujanbio, M. (2016). *Beti-bezperako koplak*. En, Maialen Lujanbioren asteroko saioan, Faktorian, Euskadi Irratia. (3 de febrero de 2016). Recuperado de, <https://sustatu.eus/1454494199197>
- Noain, I. (1 de agosto de 2018). *Armas impresas en 3D: la última amenaza de EEUU*. El Periódico, Recuperado de, <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20180801/la-justicia-de-eeuu-bloquea-unos-manuales-para-imprimir-armas-en-3d-6971156>
- Novoa, M.G. (1999). La intuición estética en la educación. *ADAXE, Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 369-375.
- Oteiza, J. (2009) [1963]. *Quousque Tandem...!* Pamplona-Iruña: Pamiela.
- Ranciere, J. (2010a) [1987]. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ranciere, J. (2010b) [2008]. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). *Creatividad en la educación escolar*. México DF: Trillas.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós (MEC): Barcelona.
- Schor, G. y Segarra, M. (2019). *iFeminismos!* [Exposición]. CCCB: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Peña-Zabala, M. (2019). *El devenir del acontecimiento poroso. La vivencia del espacio social a través de prácticas estéticas contemporáneas*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-1.

Zibechi, R. (2020). A las puertas de un nuevo orden mundial. En Pablo Amadeo, *Sopa de Wuhan, Pensamiento Contemporáneo en tiempo de pandemia*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).