



Proyectos RIP: aproximaciones al arte a partir de ensayos visuales deductivos.

Ángel García Roldán



RIP PROJECTS: APPROACHES TO ART FROM DEDUCTIVE VISUAL ESSAYS.

ABSTRACT

The approach to the complex world of the contemporary image is a task that requires us to unravel those "other eyes" from art, advertising, movies or television. This task involves a space of dedication, research and constant experimentation in teaching fine arts and Visual.

The experiences in this article arise before the need for establishing new methodologies for a relational education within an artistic education allowing to transform the information to acquire new knowledge. These procedures should also serve for closer not only to art in general, but also to the art of our days and review the history, offering new points of view that shorten the distance between the past and what lies ahead. In other words: how art is taught before and how we can teach it now, assuming their distances and nearby to change the codes of reading and interpretation regarding the work of art and its experience in the classroom.

Keyword: Arts based Research, Visual Arts based Educational Research, Deductive visual-essay, Visual comparison, Art Education.

RESUMEN

La aproximación al complejo mundo de la imagen contemporánea es una tarea que nos obliga a desentrañar aquellas "otras miradas" provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión. Esta tarea supone un espacio de dedicación, investigación y experimentación constante en la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales.

Las experiencias recogidas en este artículo surgen ante la necesidad de establecer nuevas metodologías para una educación relacional dentro de una Educación Artística que permita transformar la información para adquirir nuevos conocimientos. Estos procedimientos habrán de servir además para acercarnos no sólo al arte en general, sino también al arte de nuestros días y revisar la historia ofreciendo nuevos puntos de vista que acorten la distancia entre lo pasado y lo que está por venir. Dicho con otras palabras: cómo se enseñaba antes Arte y cómo podemos enseñarlo ahora, asumiendo sus distancias y cercanías para cambiar los códigos de lectura e interpretación a cerca de la obra de arte y su experiencia en el aula.

Palabras clave: Investigación basada en las Artes, Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, Ensayo visual deductivo, Comparación visual, Educación Artística.



Figura 1. Título Visual. RIP. Jan Van Eyck por Lorena Barcalá. Ángel García Roldán (2009). Video-morphing. 0´5" Frames pertenecientes al videoensayo deductivo del Proyecto RIP de la autora (Lorena Barcalá, Jan Van Eyck, 2009) (abajo-derecha) y un Cita Visual (Jan Van Eyck, Retrato de hombre con turbante, posible self-portrait, 1433) (arriba-izquierda). En García Roldán, A (2012)

1 INTRODUCCIÓN.

Los proyectos **RIP**, suponen una metodología de apropiación y transferencia estética basadas en la interacción con las imágenes procedentes del arte. Parten del acercamiento, conocimiento y análisis de los distintos aspectos formales y conceptuales contenidos en la obra de arte, situando a la experiencia en un lugar privilegiado frente a los enfoques históricos y biográficos habituales en educación –preocupados más por el estudio de sus épocas y estilos que por establecer una experiencia creadora entre el objeto artístico y su observador-. Del mismo modo, estos proyectos no priorizarán la adquisición de conocimientos técnicos, basados en el aprendizaje de las diversas técnicas gráfico-plásticas, al

contrario favorecerán un aprendizaje significativo que superará la dificultad de la destreza técnica y el handicap de sus tecnologías.

Es común que la mayoría del alumnado que accede a los estudios universitarios de formación de profesorado, desconozca y confunda las diferencias básicas entre: artesanía-arte, artista-artesano, o manualidad-creación artística, generándose un interesante debate cuando nos planteamos a qué llamamos Arte. Ante esta situación dialógica que requiere una reelaboración y actualización de las perspectivas habituales desde las que es tratado todo lo que tiene que ver con el arte y lo artístico, debemos de olvidar las reglas utilizadas hasta la fecha para pasar de la contemplación indirecta a la comprensión directa; de la repetición

mimética a la acción interpretativa. De este modo, conscientes de la necesidad de incluir en todos los programas educativos nuevos instrumentos y experiencias que favorezcan el acercamiento, entendimiento y disfrute de las nuevas formas y expresiones del arte, planteamos los 'Proyectos RIP. Diálogo de poéticas contemporáneas', como una metodología relacional, introductora del proceso creativo, a partir de la cual los estudiantes podrán reconocer y valorar las distintas manifestaciones del Arte, aportando discursos estéticos propios semejantes a los de partida.

2 A QUÉ LLAMAMOS ARTE.

Para entender mejor nuestra propuesta aclararemos algunos conceptos sobre el Arte actual que plantean no pocas confusiones en los distintos contextos educativos alrededor de la Educación Artística. Para empezar, el Arte de hoy como en el de antaño, se sustenta sobre narrativas particulares que pretenden representar el mundo tal cual es en cada momento. En la actualidad sus creadores se muestran más interesados por cuestiones como la identidad, el género, la sexualidad explícita, los movimientos migratorios y la interculturalidad, el terrorismo, las estéticas del cuerpo, la ecología, el consumo, las formas del arte de masas y lo sublime mediático, etc, que por temáticas más propias de siglos anteriores, aunque existan modelos de representación y lenguajes que pervivan a lo largo de toda su historia. Por otro lado, ya no podemos hablar de la obra de arte en los mismos términos y características que antaño. El "aura" que rodeaba la creación artística antes de su reproductividad técnica ha desaparecido, o al menos se ha enfriado como diría José Luís Brea¹, obligándonos a considerar

nuevos valores como el 'poder de difusión' y nuevas relaciones entre espectador y obra, que variarán dependiendo del lugar, del momento y del espectador. Entonces, ¿a qué podemos llamar arte?. Antaño bastaba describir algunas cualidades como el valor expresivo, el valor de original, su aceptación y validación por parte de las instituciones culturales y artísticas, el valor económico que sustentaba su valor de cambio,... En definitiva, el Arte era una suma de valores que definían sus límites. Pero las nuevas plataformas y contextos mediáticos obligan a pensar de otra manera. Para José Luís Brea, la experiencia del arte en la actualidad se verifica principalmente a través de los media, donde el verdadero conocimiento significativo, didáctico y formativo, de casi todo lo que cada cual posee sobre el campo del arte, se adquiere a partir del contacto con sus reproducciones y la función que ocupa el original en la mayoría de las situaciones en torno al Arte es la de ser una garantía referencial que valide nuestra experiencia. El nuevo paradigma de la escena artística actual ha transmutado el valor de reproducción de la obra de arte por su nuevo valor de difusión, en el que la cantidad de las reproducciones a las que se somete una obra de arte es sustituida por su porcentaje de transmisión, en redes sociales y medios de comunicación.

Cuestionarnos ¿a qué llamamos arte? nos obliga plantear otras tantas cuestiones ligadas con su reconocimiento y difusión: ¿Qué estrategias desarrollar para que el acercamiento pueda ser reflexivo y autónomo?. ¿Cómo podemos evaluar los procesos generados en estas interacciones a la vez que mostrar

obra de arte en la era postaurática. Barcelona: Anagrama. 1991. Disponible en: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=19

1 Brea, Jose Luis. *Las auras frías. El culto a la*



Figura 2. Título Visual. *Autorretratos*. Eloís Castro y Nicolas Ramajo (2010). Fotografía digital. Fotoensayo deductivo compuesto por los autorretratos de los autores a partir de la fotografía *Ronald Fischer, Beekeeper*, (Richard Avedon, 1981). En García Roldán, A (2012)

todos los resultados con el objetivo de plantear y relacionar nuevas propuestas y avances?. ¿Cómo superar el tradicional diálogo docente-alumno en torno a la obra de arte y situar la experiencia como el lugar central de la interacción significativa?

Los proyectos RIP ponen a disposición de los estudiantes la posibilidad de plantear la propia actividad como un proceso de indagación constante, en la que las proposiciones iniciales –la formulación de la pregunta sobre qué podemos considerar Arte–, ha de ser considerada al inicio para desarrollar un proyecto personal de búsqueda y análisis cuyas conclusiones son el propio proceso.

La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias

*personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra.*²

Llamamos a una pluralidad de obras "Arte", en función de una diversidad de argumentos y miradas que enhebran la variedad de discursos de las distintas manifestaciones artísticas. La cuestión sobre ¿qué es arte?, experimenta hoy un desplazamiento fuera de su ámbito de influencia directa para preguntarnos ¿a qué llamamos arte? Entendemos que el arte puede comprenderse como un sistema cultural que proyecta los significados de la cultura.

Según Aguirre y Arriaga, las obras de arte necesitan ser pensadas más que ser simplemente vistas. Los significados de las obras no son inmanentes al objeto sino que adquieren sentido en

² Aguirre, Imanol y Arriaga, Amaia. Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 53. 2010. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie53a09.htm>



Figura 3. Título Visual. *Sin título*. Noelia López Alarcón (2012). Fotografía digital. Fotoensayo deductivo compuesto la fotografía de la autora (derecha) a partir de la obra fotográfica *Encadenada* de Garcia Alix.

las conexiones de sus signos artísticos con el sistema con el que interactúan. La interpretación de cualquier obra de arte puede dar pie a una pluralidad de significados, porque la interpretación es un proceso abierto que se cierra tras la interacción del espectador. Este distanciamiento que frecuentemente se muestra como “extrañamiento” nos sitúa ante el abismo entre lo que se nos presenta y las expectativas previas. La sencillez de la pregunta inicial –planteada como hipótesis– no deja de parecer compleja: o intentamos atender a la naturaleza de “signo” de la obra –desde una orientación semiótica– ya que el arte no deja de ser una forma de expresión y de comunicación, o buscamos otras propuestas en el espacio objetivo –a través de sus características formales–, o bien ofrecemos otras posibilidades –presentes en el desarrollo interpretativo– como por ejemplo, la fenomenología –relación entre los hechos y el ámbito en el que se hacen presentes– donde la obra estaría libre de una percepción basada en presupuestos. Esta indefinición nos obliga a preguntarnos: ¿no será este misterio lo que concede

realmente a la obra su carácter de obra artística?, ¿no será que la demostración de encontrarnos ante un obra de arte sea el hecho de su resistencia a todo planteamiento explicativo? Desde este otro punto de vista, la Educación Artística ha de aportar la experiencia y recorrer con ella el laberinto de las formas y posibilidades del arte, planteando una orientación colectiva, tanto en el desarrollo de una educación estética, como en la búsqueda de otros criterios que hagan frente a las palabras vacías que han consagrado tradicionalmente a las obras y que han convertido a la Educación Artística en una raquítica materia que no encuentra un espacio pleno en la educación y en los sistemas educativos a pesar de mantener su presencia en ellos.

El arte se concibe como un hecho no sólo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino también como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Este planteamiento queda recogido por el concepto de interpretación de Dewey basado en la experiencia como eje en torno al cual la obra es interpretada.



Figura 4. Título Visual. Sin título. Patricia Rivero (2012). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de la obra fotográfica Lisa Lyon (Robert Mapplethorpe, 1982) (Izquierda)

Dewey afirma que las imágenes y emociones propias se unen también en el objeto y se funden con su materia. *Tal separación radica en la idea de que la cualidad estética no pertenece a los objetos como objetos, sino que es proyectada en ellos por la mente. Es la fuente de la definición de la belleza como "placer objetivado", en vez de que sea un placer en el objeto hasta el punto de que el objeto y el placer estén unificados e indivisos en la experiencia.*³

Como apuntan Aguirre y Arriaga, la experiencia es el catalizador del acto de comprensión: La obra sólo tiene sentido si conecta con el espectador, por lo tanto, el significado de la obra no reside en ella misma, per sé, sino en la interpretación que se genera – incluso en la posibilidad de que esto

ocurra–, aunque definitivamente es la interrelación entre la experiencia desarrollada por el espectador la que genera el significado y necesidad del encuentro. Este encuentro puede darse a un nivel verbal, pero en el ámbito de la educación artística habrá de consumarse además a través de la experiencia creadora. Por lo tanto, el valor de la obra de arte dependerá de la intención de su autor, de la perspectiva del espectador, del contexto en el que se muestra y desde el que se produce. Los artefactos del arte reclaman una mirada crítica que plantee que las cualidades artísticas no son sólo unas características esenciales o intrínsecas al objeto, sino que son también características relativas al contexto y a la mirada del otro. Por este motivo es adecuado cambiar la pregunta tradicional y situarnos ante una nueva formulación que de sentido a la propia vivencia de cada sujeto, haciéndolo

³ Dewey, John. *El Arte como experiencia*. Barcelona. Paidós. 2008. p. 280. Disponible en: <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>

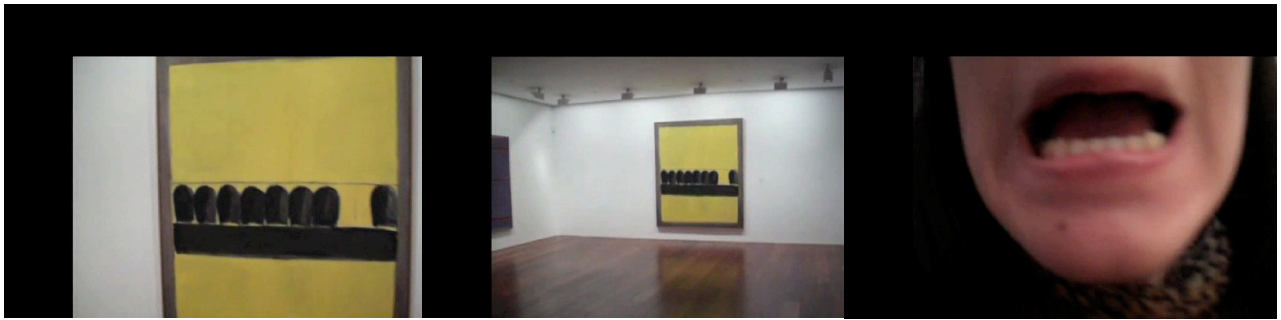


Figura 5. Título Visual. *Sin título*. María García Cordones (2009). Video. Fotoensayo deductivo a partir de los frames del videoensayo deductivo de la autora en el que se cita audiovisualmente la pintura titulada *Solitarios* (José Guerrero. 1971). En García Roldán, A (2012)

participe de una cuestión fundamental para poder situarlo en el ámbito del arte. Este razonamiento es necesario para plantear todo el proceso, ayudándonos además, a enfocar las consideraciones de los estudiantes, como espectadores críticos que se enfrentan a las obras, haciendo uso de su conocimiento previo y del análisis especulativo e interpretativo de la mirada experiencial. Además concederemos importancia a la mediación cultural, desde el contexto en el que se expone el discurso. Consideramos, del mismo modo, que la crítica a las cuestiones del gusto y su juicio estético, son los motores que generan el problema de la atribución de calidad y valor artístico de la obra de arte y son las causantes del criterio personal y la confusión habitual entre lo artístico –como un tipo de experiencia humana– y el arte –como calificativo de lo bueno, la calidad y el buen hacer–. Por lo tanto, acercarnos al Arte y sus hechos no debe suponer mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a una necesaria y permanente interacción que hacer posible la interpretación.

3 PROYECTOS RIP. ENSAYOS VISUALES DEDUCTIVOS A PARTIR DE CITAS.

Los proyectos RIP parten del ensayo visual como estrategia válida para

realizar un recorrido vivencial, donde la acción y la interacción con la obra de Arte ofrecerán distintos caminos para su comprensión –cualquiera que sea su época, técnica o concepto–.

*Para proponer una emancipación en la mirada del visitante, para alejarlo del mero "ser espectador", debemos de ser capaces de proponer y gestionar un discurso icónico a modo de ensayo visual que permita elaborar tantos discursos sean posibles alrededor del visitante y la institución museística.*⁴

Dejamos la contemplación de la obra a través de su doble mediático, para participar de ella, adquiriendo un papel protagonista en un juego de apropiaciones estéticas y comprensiones retóricas, que nos alivian de los encorsetamientos de la disciplina y de la rigidez del enfoque historicista.

*Lo que la retórica puede aportar a la creación artística es ante todo un método de lectura pero también un método de creación. La retórica es, en este sentido, el repertorio de las diferentes maneras con las que se puede ser persuasivo al intentar transmitir una imagen y con ella una idea o un conjunto de ellas.*⁵

⁴ Guerrero Higuera, G. La mirada del visitante a partir de la fotografía: preguntas visuales para la categorización del visitante a través de las imágenes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3. p. 88. 2014. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AenlkWTI5SmxMenc/view>
⁵ López Fernández Cao, Marián. La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*,

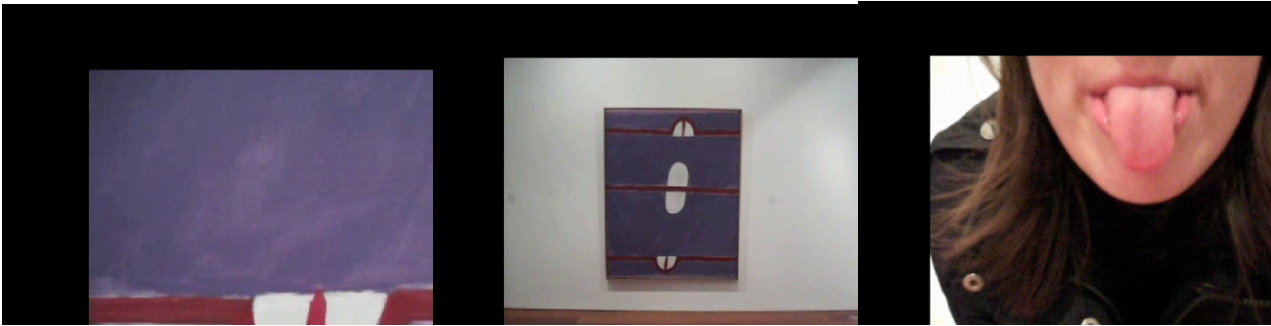


Figura 6. Título Visual. Sin título. Lorena Barcalá Fernández (2009). Video. Fotoensayo deductivo a partir de los frames del videoensayo deductivo de la autora en el que se cita audiovisualmente la pintura titulada *Alcazaba* (José Guerrero. 1973). En García Roldán, A (2012).

De esta manera se propone una relación de los conocimientos promovidos a partir de la acción-indagación con las obras y las relaciones que se desarrollan en cada una de las experiencias performáticas, en las que la creatividad y la acción de comparar son el único procedimiento para alcanzar la solución de los problemas y obtener respuestas a las preguntas que se suceden. Dejamos, por tanto, de ser sujetos pasivos ante la obra de arte para convertirnos en el centro de la experiencia y dar forma a nuestras respuestas desde los artificios de la imagen.

Para Roldán y Marín Viadel, la comparación de imágenes es una de las estrategias visuales más frecuentes en los trabajos de investigación educativa que hacen uso de imágenes para introducir contenidos y conceptos. En el caso de las investigaciones basadas en las artes visuales, el discurso visual estructurado a partir de la comparación de imágenes no requiere de aclaraciones verbales, pues son las propias imágenes las que garantizan la demostración de las relaciones establecidas y los conceptos relevantes que de ellas se desprenden.⁶

Nº 10. 1998. pp 61. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A>

⁶ Marín-Viadel, R. & Roldán, J. "Instrumentos y técnicas en las Metodologías de Investigación basadas en las Artes Visuales". IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual.

El ensayo visual conforma un conjunto de imágenes (fotografías y video-registros principalmente) que son dispuestas atendiendo a una estructura organizativa y que promueven ideas propias en un discurso visual complejo. El trabajo con unos u otros dependerá del fin que dispongamos en cada proyecto, teniendo en cuenta la complejidad de la narrativa y el sentido de la indagación que propongamos en cada proyecto RIP. Aunque el punto de partida pueda parecer similar, esto es, la utilización de una cita visual o referencia para deducir una imagen propia (fotografía o secuencia videográfica) que muestre un discurso con respecto a la primera, en el caso del videoensayo la narrativa resultante nos ofrece una línea de tiempo con distintas concreciones temporales lo que complejizará el resultado y el tratamiento de sus imágenes en cada fragmento del video. El fotoensayo al contrario, ofrece una estructuración atemporal que permite trabajar con parámetros y estructuras más evidentes dentro de una forma visual plana que puede abarcarse con golpe de vista. *El vídeo-ensayo, por tanto, desarrolla un camino de búsqueda y exhibe su especulación en cada momento de su realización, evidenciando sus propias limitaciones y potencialidades a través de distintas herramientas que generan su discurso como la edición –o montaje– y*

Jaén. 2012



Figura 7. Título Visual. Sin título. Ignacio Sánchez León (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autor (derecha) a partir de la obra fotográfica La Gauche Divine (Oriol Maspons, 1963) (Izquierda)

*la acción performática, y cuyo objetivo no es otro mas que el de desarrollar y enriquecer la propia expresividad y opinión del autor. Estas especificaciones cobrarán una especial importancia en el ámbito del aprendizaje audiovisual y la enseñanza artística permitiendo una diversidad de discursos y flujos de influencia entre todos ellos que lo convertirán en una forma creativa de investigación y aprendizaje audiovisual adecuado en la enseñanza artística –especialmente interesante en la formación del profesorado de educación primaria y secundaria–.*⁷

Como señalan Marín-Viadel y Roldán⁸, existen diferentes formas de controlar

⁷ García Roldán, A. El video-ensayo en la formación audiovisual del profesorado. Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes. Porto. Portugal. 2012. p. 50. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/108470539/InVisibilidades-03>

⁸ Marín-Viadel, R. y Roldán Ramírez, J. "4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales". Actas del la 2ª Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística. Granada.

visualmente el significado de las imágenes entre los que destacan dos variantes de fotoensayo: los fotoensayos deductivos y los fotoensayos metafóricos. Los proyectos RIP se centran principalmente en el primero, aunque incluyen también el soporte videográfico (videoensayos a partir de video-citas o video-referencias) por lo que preferimos hablar más ampliamente de Ensayo Visual Deductivo, cuya definición y utilidad se ajusta a las aportadas por Marín-Viadel y Roldán para el fotoensayo deductivo: *Junto a imágenes de producción propia, los autores asocian o reúnen una o varias referencias visuales o textuales que ayudan al lector a comprender los límites semánticos, las raíces ideológicas, los fundamentos y los procesos creativos con los que se relaciona o en los que se enmarca el significado del ensayo. (...) suelen*

Universidad de Granada. 2014. pp. 24
Disponible en: http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolan_joquin.pdf

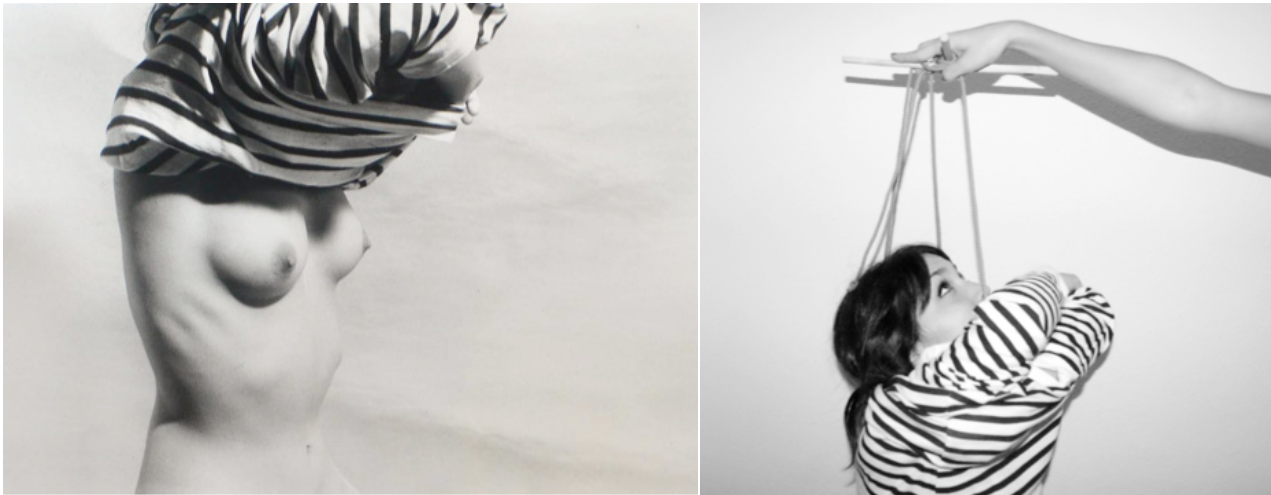


Figura 8. Título Visual. Sin título. Rosa Viñuela Molina (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de la fotografía titulada Un au tricot rayé (Willy Ronis, 1970) (Izquierda)

*utilizarse tanto para fundamentar los informes de investigación en el estado de la cuestión, como para elaborar conclusiones visuales.*⁹

La siglas RIP, hacen referencia a las tres fases del proceso de indagación-acción propuesto como experiencia artística en relación con la obra de arte: Representación, Interpretación y Presentación. Los proyectos RIP suponen una metodología basada en la fotografía performática y el video-performance que utiliza como referencia una obra de arte, ofreciéndonos la posibilidad de identificar y reconstruir la misma desde puntos de vista personales, donde el juego identitario del/los participantes y la referencialidad planteada en el juego garantizan:

1. Un acercamiento positivo al arte realizado en cualquier momento histórico incluyendo las formas del arte actual.
2. El acceso a los conocimientos a través de la interacción directa con la obra.
3. El uso creativo de las nuevas tecnologías que hacen uso de la fotografía, el video o el

videomorphing, reconociendo en ellas un instrumento válido y útil en la enseñanza artística.

Los proyectos RIP implican una representación' de la obra original desde un enfoque único y personal ofreciendo una interpretación visual y conceptual de la imagen-obra. Durante el proceso y en el visionado final de cada proyecto se dedica una especial atención a los procesos de deconstrucción e 'interpretación' de la obra referencial para plantear una puesta en escena de aquellos elementos formales y conceptuales más destacables del original. De este modo se desarrolla y construye una nueva 'presentación' dentro de un discurso que evidencia el pensamiento referencial.

Los procesos desarrollados en cada proyecto favorecen una vivencia del Arte que amplifica el conocimiento sobre los distintos autores tratados, la intencionalidad de sus obras, la diversidad forma y las estructuras conceptuales de las mismas. Los estudiantes adoptan de este modo una actitud reflexiva que permite reconocer y valorar su necesidad en la sociedad y cultura contemporánea.

En nuestro estudio hemos comprobado

⁹ Idem.



Figura 9. Título Visual. Sin título. Laura Cañas Rodríguez (2013). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autora (derecha) a partir de un fragmento fotográfico de una obra de Robert Mapplethorpe. (Izquierda)

una diversidad de procedimientos y recursos que ayudan a establecer y desarrollar esta interacción con las imágenes procedentes del arte y que caracterizan a cada tipo de Proyecto RIP. Los más frecuentes son el 'Fotoensayo', por su capacidad para interpretar todo tipo de narraciones visuales estableciendo nodos interpretativos en torno a una imagen referencial; el 'Videoensayo' por su capacidad de generar narrativas temporales en relación a imágenes que tratan temáticas más complejas; el 'videomorphing', por su capacidad de síntesis en el tratamiento de ambas imágenes –la referencial y la creada– y el establecimiento de conclusiones visuales en el sentido de lo evidente y las coincidencias.

Todas estas morfologías RIP acogen además, una forma común de difusión –con un claro interés divulgativo– concretada en los 'Portafolios digitales' que sirven además como recurso didáctico, ordenando, planificando, exponiendo e interpretando, el conjunto de los procesos y procedimientos desarrollados. De este modo se genera una documentación de todos

los procesos, a modo de memoria, que podrá ser analizada por el docente y utilizada por los estudiantes como un material didáctico de referencia en futuras experimentaciones.

4 EL DESAFÍO DE JUGAR CON UNA OBRA DE ARTE.

La identidad de la obra no está garantizada por una determinación clásica o formalista cualquiera, sino que se hace efectiva por el modo en que nos hacemos cargo de la construcción de la obra misma como tarea¹⁰.

Para Gadamer el movimiento caracteriza el espacio de juego, especialmente en aquellas cuestiones referidas al arte. La libertad que en el se desarrolla describe una forma de automovimiento fundamental que enlaza con la filosofía aristotélica en la que lo que está vivo impulsa el propio movimiento:

El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende hacia un final o una meta, sino al movimiento

¹⁰ Gadamer, Hans Georg. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona. Ediciones Paidós. 1991. pp 36. Disponible en: <http://www.dooos.org/libros/Gadamer.pdf>



Figura 10. Título Visual. Lección de anatomía. Juan Ignacio Checa (2011). Fotoensayo deductivo compuesto por la fotografía de la autor (derecha) a partir de la obra La lección de anatomía (Rembrandt. 1632) (Izquierda)

en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente (...) una determinación semejante de movimiento de juego significa, a la vez, que al jugar exige siempre un "jugar-con" (...) eso no es otra cosa que la participatio, la participación interior en ese movimiento que se repite. Esto resulta mucho más evidente en formas de juego más desarrolladas: basta con mirar alguna vez, por ejemplo, al público de un partido de tenis por televisión. Es una pura contorsión de cuellos. Nadie puede evitar ese "jugar-con". Me parece, por lo tanto, otro momento importante el hecho de que el juego sea un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él.¹¹

Es a través de este "jugar-con" que planteamos un juego de roles dentro del propio Arte y es necesario que los resultados de la interacción hagan referencia a lo que produce como a lo que se refiere:

Precisamente, el concepto de obra no está ligado de ningún modo a los ideales clasicistas de armonía. Incluso si hay

¹¹ Ibidem pp. 31-32.

formas totalmente diferentes para las cuales la identificación se produce por acuerdo, tendremos que preguntarnos cómo tiene lugar propiamente ese ser-interpelados. Pero aquí hay todavía un momento más. Sí la identidad de la obra es esto que hemos dicho, entonces sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que "juega-con", es decir, para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio.¹²

Con todo ello Gadamer plantea una cuestión práctica que conduce hacia la identificación del sujeto con la obra de arte, sostenida por la formulación de que su identidad consiste precisamente en que hay algo "que entender" a través de ella, esto es; a lo que se refiere o a lo que dice. Un desafío que sale de la obra y que espera ser correspondido exigiendo una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado su desafío. La construcción desarrollada a través del juego interpretativo reside, según Gadamer, en el reto de la obra de arte y debemos de llegar a él a través de su lectura, aunque ésta, aclara, no consista en deletrear y pronunciar palabra tras palabra, sino que, deberemos de ejecutar un permanente movimiento hermenéutico

¹² Ibidem p. 34.

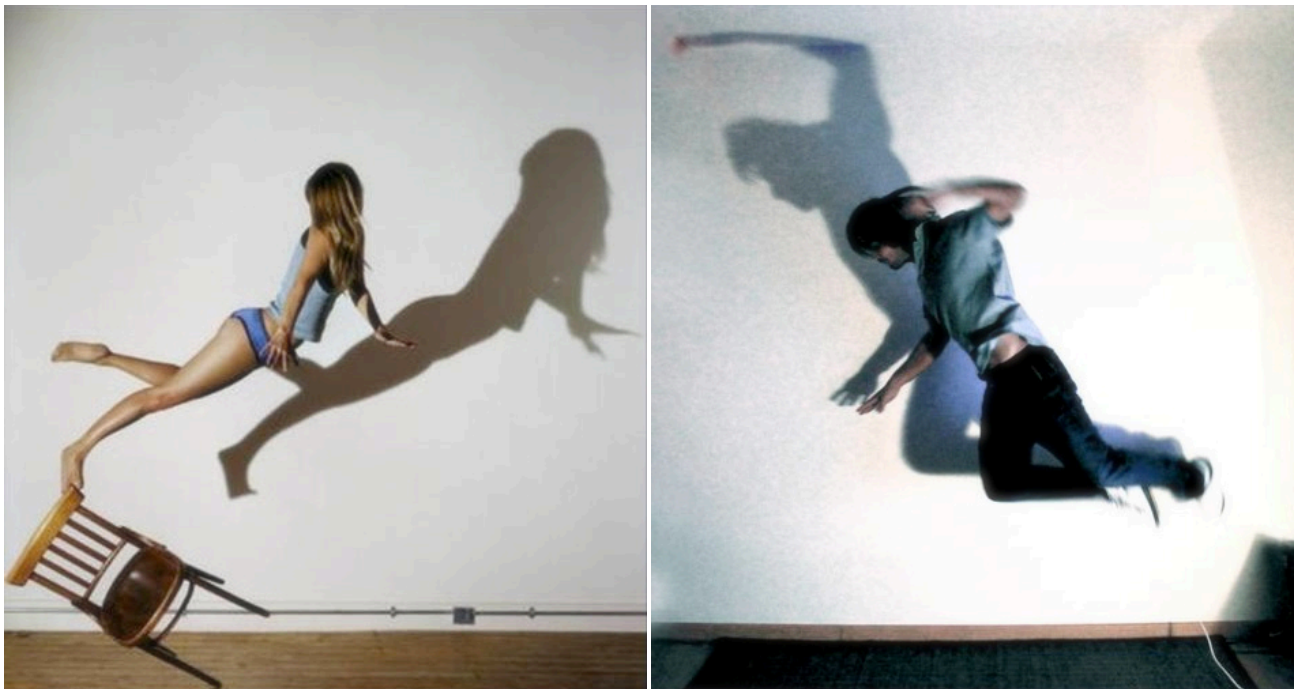


Figura 11. Título Visual. Sin título. Mario Romero (2011). Fotografía Digital. Fotoensayo deductivo compuesto la fotografía de la autor (derecha) a partir de un fragmento fotográfico de una obra de la serie *Bram Stoker's Chairde Series*. (Sam Taylor Wood. 2005) (Izquierda)

que genere distintas expectativas respecto al sentido del todo: "Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo".¹³

Pero, ¿cómo podemos desarrollar un programa artístico basado en este juego interpretativo? Se trata de un acto sintético en el que reuniremos muchos elementos presentes en la obra. En cierto sentido, desarrollaremos una lectura como si se tratara de un texto escrito. Esto es, se empieza a "descifrar" una obra de arte de la misma manera que un texto y en esta compleja estructura de relaciones visuales el análisis de la retórica visual nos ayuda didácticamente a analizar las imágenes desde el punto de vista de su significado. En este sentido Marian López Fernández Cao sugiere en su artículo "La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte

y de la imagen"¹⁴, que dicho análisis es útil porque relaciona los distintos lenguajes de las artes y el diseño – literario, poético, fílmico, artístico y publicitario–, permitiéndonos imbricar las diferentes técnicas creativas de los distintos soportes y códigos de creación.

De igual modo ocurre con las distintas lecturas que pueden hacerse del objeto artístico, sea este una pintura, una escultura, una fotografía, una instalación o una videocreación. La lectura es significativa y atiende a la realidad de la obra misma sí lo que el sujeto proyecta es comprensible para los demás, además de permitir su comprobación a través del grado de proximidad de sus formas en las distintas morfologías de la interpretación. La variabilidad de

¹³ Ibidem p. 36.

¹⁴ López Fernández Cao, Marián. La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10. 1998. pp 39-62. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A>



Figura 12. Título Visual. Tote Hasen. Jhesus Series. Garcia Roldán. A y Guerrero Higuera G. (2014). Videomorphing. Fotoensayo formado por una secuenciación de morphing a partir de las medias visuales simples formadas por dos fotografías, las correspondientes a los retratos de los participantes y la de la pintura anónima de un Cristo del siglo XV. En Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo (Garcia Roldán y Guerrero Higuera. 2014)

posibilidades que el estudiante puede disponer y desarrollar en el juego, es correlacional a la proximidad de las formas que desarrolla en su Representación-Interpretación-Presentación. Más allá del grado de evocación y el nivel de semejanza o parecido, el resultado final de cada proyecto RIP ofrece un significado concreto y una solución conceptual que valida la profundidad del discurso y la comprensión de la obra de referencia. ¿Cuál es el grado de significatividad cuando algo se muestra experimentable? Es evidente que cualquier teoría de la imitación, de la reproducción, o de la copia naturalista, pasa totalmente por alto esta cuestión. En estos casos de lo que se trata es de lograr un parecido lo más fiel posible con respecto al original, aunque esto no nos proporcione una mayor grado

de significatividad. Somos consciente de que lo que realizamos es una copia, no un nuevo original con sentido propio.

Pero lo que nosotros proponemos es una cosa bien distinta; no tratamos de conseguir una reproducción exacta, en todo caso lo que se plantea es una representación de los elementos de la obra que hagan visible su significado. Por eso, cualquier las cuestiones en relación al parecido no han de formularse desde la interrogación: ¿le ha salido bien?, o ¿está bien reflejado?. En todo caso deberemos de propiciar un círculo hermenéutico que plantee cuestiones como: ¿qué es lo que entendemos con nuestra imagen?, o ¿cómo nos habla la obra y qué es lo que nos dice?

Igualmente, para no confundir las posibilidades de interpretación



Figura 13. Título Visual. Tote Hasen. Marie Series. Garcia Roldán. A y Guerrero Higuera G. (2014). Videomorphing. Fotoensayo formado por una secuenciación de morphing a partir de las medias visuales simples formadas por dos fotografías, las correspondientes a los retratos de los participantes y la de la pintura anónima de un Virgen del siglo XV. En *Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo* (Garcia Roldán y Guerrero Higuera. 2014)

planteadas con arbitrariedad deberemos de estar muy atentos para que estas intervenciones no se conviertan en simples generalizaciones o clichés que a menudo se dan a la hora de hablar de arte. Además, será importante plantear nuestro trabajo en el aula desde un enfoque que estructure el mapa de relaciones para hacer posible la interacción entre los individuos así como la de los diferentes grupos creados en las experiencias. Nuestro papel alternará, en la medida de lo posible, algunas tareas tradicionales del docente: situaremos o aclararemos algunos conceptos fundamentales, marcaremos y asignaremos los tiempos, moderaremos los debates –cuando surjan–, planteando nuevas formas de mediación entre las experiencias y las interpretaciones en relación a las obras y al contexto desde las que las vivimos. Insistiremos, de esta manera, en vehicular estas opiniones con las experiencias compartidas; con

las dimensiones visuales, formales, materiales, conceptuales, etc, proyectadas por las obras, evitando con ello que el juego interpretativo se convierta en una charla arbitraria con conclusiones anecdóticas y poca profundidad significativa. En este sentido, se intentará relacionar las obras mostradas y las interpretaciones visuales surgidas aplicando algunos criterios relacionados con el contexto: ¿cómo se desarrollaron las experiencias?, ¿quién participó?, ¿de qué forma se llegó a la idea? De esta manera se destacarán las historias personales y sus proyecciones sociales –tanto en los originales como en las interpretaciones del alumnado–, abriendo nuevos espacios de simbolización, identificación y reconocimiento alrededor de la obra de arte. Como afirma Imanol Aguirre en el texto: *El acceso al patrimonio Cultural, retos y debates*, lo que hace educativo a estos dispositivos de la

experiencia artística:

*Lo que hace educativos a los dispositivos de experiencia que son los objetos patrimoniales no es precisamente la legitimidad discursiva de la que pudieran ser portadores, su pertenencia a ese reino de las bellas artes o la excelencia cultural. Su interés formativo reside en su disposición para engendrar o recorrer historias personales, familiares o sociales, abriendo un espacio de simbolización donde comprenderlos y con ello de comprender mejor a quienes los produjeron.*¹⁵

Nuestra tarea se orientará a preservar las condiciones del juego interpretativo para que mantenga el poder de potenciar en el estudiante la capacidad de simbolización, el reconocimiento de lo relevante y pertinente, el interés por la asociación y visualización de los recorridos cognoscitivos y emocionales, y la comprensión de todos aquellos aspectos visuales –formales, materiales, y procesales– presentes en cada obras elegida. Además tenemos que destacar la especificidad de estas experiencias, lo que nos obligará a disponer de un amplio margen para la improvisación en un escenario en el que no todos los movimientos pueden ser previstos, obligándonos a adaptar nuestra función docente a las particularidades de realización y concreción formal de cada uno de estos proyectos.

La gran responsabilidad que tiene la educación en su compromiso con la alfabetización visual está estrechamente ligada al razonamiento de que sólo sí nos convertimos en los verdaderos intérpretes de lo que miramos podremos ser espectadores activos de una cultura audiovisual que nos domina: La mayor parte de la información es visual y no asimilarla

¹⁵ Aguirre, I. Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En V.V.A.A. "El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates". Pamplona: Universidad Pública de Navarra. 2008 p.115.

adecuadamente puede afectar al control de nuestra conciencia.

La imagen con su peculiar manera de apropiarse de otras imágenes, participa activa y progresivamente de la sedimentación interpretativa que entendemos deseable y favorable en una cultura audiovisual plural e independiente. La interacción con las imágenes provenientes del arte, hace posible la generación de estrategias para disponernos ante un universo audiovisual, conscientemente y con determinación. Los observadores-espectadores podrán ejercer su derecho a réplica, contestando los enunciados visuales y comprendiendo la naturaleza narrativa de los mismos. Es necesario que los sistemas educativos promuevan un espectador activo, consciente de la diversidad de discursos visuales porque han accedido a las funciones creadoras de sus mensajes, y en este punto, el primer obstáculo que deberemos de superar será la ubicuidad de perspectivas dentro del aprendizaje: al mismo tiempo seremos observadores, espectadores o intérpretes de los artefactos.

*Interpretar y manipular significa inventar.*¹⁶

CONCLUSIONES.

Acercarnos al Arte y sus hechos no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a la necesaria interacción entre los interlocutores que haga posible la interpretación.

A través de los Proyectos RIP comprobamos que podemos hacer llegar las nuevas cualidades de lo artístico a los espectadores de un entorno educativo, generando espacios potenciales de reflexión en el que el

¹⁶ Román Gubern. *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama. 1996. p 37. Disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/biblio/Gubern%20Roman-Del_Bisonte_A_La_Realidad_Virtual.pdf



aprendizaje además de ser autónomo es también colectivo.

Constatamos a través de estas experiencias y las herramientas puestas en juego que podemos evaluar los procesos generando una memoria que vincule en el tiempo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, valorando la utilidad del modelo y haciendo probable su repetición como procedimiento metodológico válido en otras circunstancias. Optimizamos de esta manera los procesos en un corto periodo de tiempo y ponemos a disposición de los alumnos y alumnas la posibilidad de reconsiderar la propia actividad como un proceso de investigación constante. El portafolio digital o catálogo de procesos, documenta y recopila cada uno de los proyectos estructurando un material didáctico colectivo de enorme interés educativo.

La utilización del Fotoensayo, el Videoensayo y la mezcla de ambas a través de las técnicas de *morphing*, suponen los procedimientos más idóneos para la indagación visual, permitiendo al estudiante situar el referente en el propio análisis y guiar su proceso creativo. El texto queda relegado a una cuestión demostrativa de los procesos y las inquietudes, disyuntivas y soluciones surgidas durante los mismos. Los participantes de los proyectos RIP asimilan que la imagen debe de hablar por sí misma y que al igual que las suyas los artefactos son portadores de significado. El conjunto de afirmaciones visuales del grupo nos permiten situar diferentes puntos de vista y establecer un doble rol en el juego interpretativo, basado en la identidad y la memoria colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIRRE, I. (2008): "Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas

en la difusión del patrimonio". En V.V.A.A. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*". (67-118). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

- AGUIRRE, I. y ARRIAGA, A. (2010): "Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte". *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. nº53. <http://www.rioei.org/rie53a09.htm> [3, noviembre, 2014]

- AGUIRRE, I.; FONTAL, O.; DARRAS, B.; RICKERMAN, R. (2008): *El acceso al patrimonio cultural, retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

BREA, J. L. (1991): *Las auras frías. El culto a la obra de arte en la era postaurática*. Barcelona: Anagrama. http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=19 [9, noviembre, 2014]

- CATALÀ DOMÈNECH, J. M (1999): "El film-ensayo: la didáctica como una actividad subversiva". *Archivos de la Filmoteca, Revista de estudios históricos sobre la imagen*. no 34. Valencia. IVAC. 79-97.

- DEWEY, J. (2008): *El Arte como experiencia*. Barcelona. Paidós. <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf> [9, noviembre, 2014]

- GARCÍA ROLDÁN, A. (2012): *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*. Tesis. Granada. Universidad de Granada. <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Garcia-Roldan.compressed.pdf> [3, noviembre, 2014]

—, (2012b): "El video-ensayo en la formación audiovisual del

- profesorado". *Invisibilidades. Revista ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. Porto. Portugal. pp. 47-56.
<http://es.scribd.com/doc/108470539/InVisibilidades-03> [9, noviembre, 2014]
- , (2014): "El Caso. Culturas de lo visual en entornos educativos". *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3, pp. 61-82. [9, noviembre, 2014]
<https://drive.google.com/file//0B5Sju9aeFZ8ATEhhc2hEMmRPa1E/view> [9, noviembre, 2014]
- GARCÍA ROLDÁN, A. y GUERRERO HIGUERAS G. (2012): "Tote Hasen: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta". *Actas del la 2ª Conferencia sobre Investigación basada den las Artes e Investigación Artística*. Granada. Universidad de Granada.
http://art2investigacion.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/garca_roldan_angel_guerrero_higueras_gema_roco.pdf [3, noviembre, 2014]
- , (2014): *Lo que es mirado te mira. Morphing en el museo*. Granada. Vera icono Producciones. A.C.
<http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira> [9, noviembre, 2014]
- GUERRERO HIGUERAS, G. (2014): "La mirada del visitante a partir de la fotografía: preguntas visuales para la categorización del visitante a través de las imágenes". *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 3. p. 83-89
<https://drive.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AenlkWTI5SmxMenc/view> [9, noviembre, 2014]
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. N. (2006): "La imagen que piensa. Hacia una definición del ensayo audiovisual". *Comunicación y Sociedad*. Vol. XIX. No 2. 75-105.
<http://dspace.unav.es/dspace/stre> am/10171/8332/1/20090618142319.pdf [3, noviembre, 2014]
- GUBERN, R. /1996): *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/biblio/Gubern%20Roman-Del_Bisonte_A_La_Realidad_Virtual.pdf [9, noviembre, 2014]
- JARAUTA, Francisco (ed.) (1991): *La transformación de la conciencia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (1998): "La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen". *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10. pp 39-62.. 1998.
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110039A> [9, noviembre, 2014]
- MARÍN-VADEL, R. y ROLDÁN RAMIREZ, J. (2014): "4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales". *Actas del la 2ª Conferencia sobre Investigación basada den las Artes e Investigación Artística*. Granada. Universidad de Granada.
http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/marin-viadel_ricardo_rolدان_joaquin.pdf [5, noviembre, 2014]
- MARÍN-VADEL, R. y ROLDÁN RAMIREZ, J. (2012): "Instrumentos y técnicas en las Metodologías de Investigación basadas en las Artes Visuales". *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Jaén.