



# SER ESTUDIANTE DE BELLAS ARTES COMO CONFLUENCIA DE RELATOS

UNA APROXIMACIÓN  
AUTOETNOGRÁFICA  
CLARA NAVARRO CARDONA







**SER ESTUDIANTE DE BELLAS  
ARTES COMO CONFLUENCIA  
DE RELATOS**

**UNA APROXIMACIÓN  
AUTOETNOGRÁFICA**

**Clara Navarro Cardona**

Ser estudiante de Bellas Artes como confluencia de relatos.  
Una aproximación autoetnográfica.

Clara Navarro Cardona

NIUB 16814685

Tutor: Fernando Hernández Hernández

Curs 2018-2019

Universitat de Barcelona

Facultat de Belles Arts

Departament de Pedagogies Culturals



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Resumen

El presente trabajo consiste en un recorrido a través de los relatos que confluyen en la propia experiencia como estudiante de arte y especialmente de Bellas Artes. La narración autobiográfica en cómic establece un discurrir a través de temas variados surgidos de la experiencia, que son tratados y puestos en relación con un contexto sociocultural más amplio, de modo que se genera una aproximación autoetnográfica que considera críticamente la propia subjetividad mediante un entretendido de relatos y teoría. El trabajo se nutre de la idea de que la experiencia es una forma válida de conocimiento que puede llevar a una mayor comprensión del contexto sociocultural en el que se inscribe, y viceversa.

La revisión crítica de relatos apprehendidos con anterioridad permite entender el choque producido entre lo que se espera de la carrera y lo que ésta finalmente aporta. Otros temas ineludibles comprenden la incertidumbre, la confusión, la búsqueda del propio arte, el imperativo de producción, la necesidad de autoridad y reglas, la pasión movilizadora del arte y la pérdida de ésta, el papel de la tradición y el del discurso crítico.

Palabras clave: investigación basada en las artes; aprendizaje de arte; autoetnografía; Bellas Artes; investigación narrativa; autobiografía; cómic.

## **Abstract**

This project goes through the topics that come together in my own experience as an arts student and specially as a Fine Arts student. The autobiographical story in comics establishes a discourse through various issues emerged from experience, which are related to a larger sociocultural context. So, an autoethnographical approach is generated, which considers critically the own subjectivity through an interweaving of personal stories and theory. The project comes from the idea that experience is a valid source of knowledge which can lead to a greater understanding of the sociocultural context of which it is part, and vice versa.

The critical review of previously apprehended stories allows us to understand the clash between what was expected from the college career and what it brings. Other unavoidable issues include uncertainty, confusion, the search for one's art, the production imperative, the need for authority and standards, the creative passion and its loss, the role of tradition and the critical discourse.

**Keywords:** Arts based research; arts learning; autoethnography; Fine Arts; narrative research; autobiography; comics.

# Índice

Agradecimientos	11
Cartografía	12
Introducción	13
El recorrido hacia el tema	16
Metodologías	23
La investigación basada en las artes	24
El relato autoetnográfico	25
Desarrollo	27
<b>1. Punto de partida</b>	
Cómo empezó todo	29
La artista profeta	29
La burbuja y los otros	32
Las turbulencias	33
Los monstruos	37
Dibujo y pintura	39
<b>2. Bellas Artes</b>	
Elegir Bellas Artes	41
Qué te encontrarás en Bellas Artes:	
primera advertencia	42
El choque. Tradición y Duchamp	44
Autoridad y reglas	48

<b>3. El cómic</b>	
La aparición de Laura	54
La escuela de cómic	57
Cosas raras	58
Supuesta incapacidad para crear arte prescindiendo de la narrativa	61
<b>4. Sin ganas</b>	<b>62</b>
<b>5. Capitalismo y mecanismos productivos</b>	<b>66</b>
<b>Conclusión</b>	<b>72</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>75</b>

*Sería difícil situar ese momento inaugural en el que las personas como Sibila sintieron que dibujar, actuar, grabar vídeos, escribir poemas o investigar el mundo las movilizaba, proporcionando empuje a su existencia. Sería quizá viable si pudiéramos unir con una cuerda una sucesión de pequeños momentos reiterados que configuraron un sentido vital, la necesidad de volver a esa práctica que reconciliaba la vida cotidiana con la sensación de “vida” de veras.*

*REMEDIOS ZAFRA, El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital.*

## **Agradecimientos**

A mis profesoras de dibujo Xefa y Araceli.

A Laura Endy por cruzarse en mi camino.

A Fernando Herráiz por fijarse en mis cómics y animarme a usarlos para este trabajo.

A Enrico Beccari por sus recomendaciones.

A Fernando Hernández, por ser mi tutor y por introducirme a la IBA.

A mi familia por apoyarme y por contagiarme su pasión por los libros, la historia, los museos, los viajes y la narrativa. Por tener infinitas cantidades de papel en casa y haberme dejado gastar tanto como quisiera para hacer garabatos.

A todos los profesores que han hecho que estudiar esta carrera sea tremendamente interesante.



## Introducción

El presente trabajo de fin de grado es una reflexión que se articula a partir de una aproximación autoetnográfica y, como tal, parte de tres premisas. La primera es la idea de que la experiencia es una fuente legítima de conocimiento. La segunda es el hecho de que toda experiencia individual está fuertemente entrelazada con el contexto sociocultural en el que está inscrito el sujeto. La tercera es la constatación de que las artes y la narrativa pueden tener una fuerte carga de identificación de unas personas con otras y que, en última instancia, tienen un potencial subversivo e incluso un poderoso antídoto contra la soledad.

Las metodologías de investigación cualitativa, basadas en las artes y en la enunciación de la propia experiencia, parten de estos supuestos y también de la constatación de que las formas de investigación tradicionales, basadas en la razón empírica y la recogida de datos, resultan a menudo insuficientes cuando se trata de profundizar en fenómenos culturales o de indagar en campos de estudio alejados de las ciencias y que se encuentran con frecuencia subordinadas a los modos de hacer de estas. La adopción de la Investigación Basada en las Artes (IBA) y de planteamientos propios de la autoetnografía como tratamiento y cuestionamiento de la propia experiencia es una respuesta a todas estas cuestiones.

A menudo sucede que durante el propio recorrido como estudiante de humanidades uno se encuentra más reflejado en planteamientos teóricos —en campos como la filosofía, la sociología, la teoría de género...— que en cualquier biografía, novela o relato de ficción. En la ficción se hace muy presente la subordinación al imperativo de evasión y entretenimiento: novelas policíacas, históricas, de aventuras y de amor —del que funciona— suelen ser los géneros más extendidos. El potencial de identificación de las narrativas con las condiciones de vida que atraviesa el lector parece diluirse en esta evasión de la cotidianidad en favor de otros mundos. Luego están los libros de autoayuda, por supuesto, que no proponen profundizar en una cuestión sino superarla.

Mi hipótesis es que a menudo se tiende a individualizar situaciones, dudas y malestares que en realidad están muy extendidos por el hecho de que no están apenas presentes en los grandes relatos. En este sentido, el feminismo no debió ser otra cosa que la toma de conciencia de que el malestar que una sentía no era sólo suyo ni era tan diferente al de muchas otras mujeres. El primer paso del feminismo debió ser sin duda ese gesto de poner en común la experiencia vital de una mujer con otra para llegar a la conclusión de que ese malestar no era individual, era sistémico. De ahí el potencial subversivo del compartir relatos de vida.

La relación ambivalente de una persona con su trabajo, sus estudios o su condición es un tema que tiene un gran potencial expresivo, comunicativo y de puesta en común. Para un estudiante de arte, considero que la ambivalencia sería bastante mayor dado que se añadiría la —desde siempre— problemática condición de “artista” y las necesarias fricciones con la propia obra y los modos de entender el arte, que pueden ser diversos y estar sujetos a cambio. Los propios grandes relatos —aún presentes— que ensalzan el mito de artista tienden además a poner el acento en su soledad y en la incompreensión ajena como condiciones necesarias para el genio. Aunque es probable que exista, no me he topado nunca con la narración de un recorrido de vida como estudiante de arte que dé cuenta de las necesarias tensiones que todo ello produce. Esa relación específica, en ocasiones fructífera, en ocasiones frustrante, del estudiante de arte con las peculiaridades de su materia es algo que he llegado a echar de menos en la ficción.

Me he topado sin embargo con la compleja novela de autoficción *El cuaderno dorado* de Doris Lessing, que profundiza en la relación ambivalente de la escritora protagonista con el partido comunista al que pertenece, con su condición de género, con los hombres y con su propia escritura. También me he topado con el ensayo *El entusiasmo* de Remedios Zafra, que propone un acercamiento a la cuestión de la precariedad y el trabajo creativo en la era digital, rompiendo para ello los corsés formales para adentrarse en modos de hacer propios de la ficción —que permiten el acercamiento del lector con la protagonista que sufre la situación expuesta, algo que las estadísticas nunca podrían favorecer—. Por último, el trabajo *Investigación autobiográfica y cambio social* de Fernando Hernández y Montserrat Rifà —que da cuenta de autobiografías de docentes universitarios y su relación con los cambios en la universidad— me llevó a sopesar la opción de trabajar yo misma a partir de mi experiencia como estudiante de Bellas Artes.

La hipótesis o tensión del TFG consiste pues en cómo representar, investigar y profundizar en la confluencia de relatos que experimenté como estudiante de arte mediante una aproximación autoetnográfica. Para tal fin me propongo hacer un balance de mi propia experiencia y de las cuestiones y relatos interiorizados que se desprenden de ella sirviéndome de un recorrido a través del cómic. Éste es un medio narrativo que resulta accesible y permite cierta fluidez en su lectura.

## **El recorrido hacia el tema**

Mientras que el proceso de redacción del trabajo final de grado comprende necesariamente el tiempo estipulado para ello, la elección previa del tema de dicho trabajo sin embargo puede haber sido resultado de procesos que tuvieron lugar semanas, meses o incluso años antes.

Durante cursos anteriores, cada vez que se mencionaba el Trabajo de Fin de Grado, me decía: ya que tendré que volcarme mucho en él, prefiero desarrollarlo con ganas. Para conseguir eso, pensé, sería necesario encontrar un tema cuanto más interesante para mí, mejor. También estaba presente la idea de un TFG que de algún modo recogiera algo aprendido durante la carrera. Se trata de una aspiración recurrente: un TFG conclusión, un punto final.

Durante no pocas ocasiones se me ha presentado un dilema: el de cómo ligar la propia creación artística a la teoría —muchas veces teoría crítica— que se nos da en las llamadas asignaturas teóricas. Problematizar la representación, cuestionar, investigar... ¿mediante la pintura o el dibujo? Aquello se me antojaba como algo fuera de mi alcance. En algunas ocasiones he tenido problemas para escoger un tema para un proyecto, que solucionaba tomando conceptos teóricos y llevándolos al dibujo o a otros medios, sin apenas sentir que el trabajo tuviese mucho que ver conmigo. La sensación de hacer arte vacío persistía dado que no fui capaz de conjugar los tres elementos: teoría, práctica y sentir personal.

Para el momento que tuviera que empezar con el TFG, esperaba ya dominar esa cuestión y ser capaz de presentar ambiciosos proyectos que aunaran teoría y práctica, y además de forma personalmente satisfactoria para mí.

## IBA

Fue en el primer cuatrimestre de tercero cuando entré en contacto con la optativa de *Investigación Basada en las Artes*. Al principio, como todos mis compañeros, no entendí en qué consistía la IBA. Luego vislumbré que esta manera de hacer daba respuestas a mis dudas acerca de cómo conjugar creación y teoría de forma satisfactoria. Efectivamente, era necesario indagar sobre un tema, pero se ponía el acento entre la relación afectiva entre el tema y el tú. Cada creación artística era una respuesta al tema entre muchas posibles, o abría otra cuestión a su vez. En aquella asignatura se insistió en un axioma: “sólo aprendes cuando te sientes afectado”. Decidí que lo mejor sería que mi TFG fuese Investigación Basada en las Artes.

A la vez que se investigaba sobre el tema, surgían cuestiones y planteamientos críticos acerca de cómo hacer y hacia dónde dirigir el trabajo, que luego quedaban recogidas en el propio trabajo. Los profesores insistían en la importancia del proceso de toma de decisiones y luego daban cuenta de éste y de sus motivos. Luego me di cuenta de que si se hacía así no era por gusto sino debido a las metodologías adoptadas, que exigían mantenerse en una postura crítica constante.

## Recorridos

Paralelamente, algunas asignaturas teóricas a las que asistía consistían en hábiles recorridos históricos para explicar cómo hemos llegado hasta la situación actual en el arte y en la sociedad. Después de estas sesiones los alumnos salimos alicaídos y taciturnos, concentrados en esas problemáticas y esas cuestiones complejas que se nos han planteado. Dichas asignaturas para mí han sido: *Crítica de la representación*, *Visualidades contemporáneas*, *Políticas Artísticas y propiedad intelectual*, pero también una asignatura que escogí en mi reciente erasmus, *Fenomenologie delle arti contemporanee*. El punto de inflexión tuvo lugar cuando me planteé que asistir a este tipo de recorrido histórico-fenomenológico me estaba siendo de gran ayuda para entender el sistema actual del arte y el anclaje, siempre problemático, del artista. Otra estudiante erasmus, que no hacía Bellas Artes, pero sí otra carrera de humanidades, se rio de este interesado recorrido histórico a través de artistas y movimientos del pasado, a lo que le respondí que en cierto modo para los estudiantes de arte estas clases eran en cierto modo catárticas.

Pero lo más importante era encontrar un tema. Si algunos de mis afectos y experiencias podían dibujar un punto de partida, ¿cuáles eran? ¿Qué podía interpelarme lo suficiente? Mi experiencia es la de un estudiante, lo ha sido desde que tengo memoria si consideramos que a partir de párvulos se es estudiante. Ahora bien, desde que empecé en bachillerato artístico me considero una estudiante de arte. ¡Y eso me ha traído no pocas confusiones, replanteamientos e incomodidades!

¿Qué significa ser estudiante de arte hoy? Ahí estaba mi tema. Al que quizás podía tratar de responder con mi experiencia, con lo aprendido durante la carrera y con una investigación basada en artes.

### Un antecedente: Los escritos de la confusión

Poco después de cumplir 18 (curso 2015-2016) empecé a escribir con regularidad acerca de muy variados temas. Muchos tenían algo que ver con las cosas que en ese momento me ocurrían, y la propia relación con el arte o con la carrera de Bellas artes también aparecía a veces. Esos textos permiten trazar una evolución que va de una excitación inicial a un posterior derrumbamiento y frustración y, finalmente, a una toma de conciencia acerca de lo que significa estudiar Bellas Artes o de los puntos fuertes de la propia facultad. Por ejemplo:

*Facultad. Casi un trimestre entre tus muros. La novedad ya hace tiempo que dejó de flotar en el aire como el polvo de hadas de Campanilla. Cayó al suelo, se quedó pegada y ya no hay quien la levante. Hemos pasado de dar vueltas por los pasillos todos a una, desesperados por encontrar la clase correcta, a ir directos y sin pensar. Hemos pasado de sentirnos misteriosamente acogidos por una institución venerable —por la que han pasado generaciones de artistas—, a sentirnos como en otro instituto, yendo aquí y allí y sintiendo que el edificio es sólo una carcasa. (13 diciembre 2015)*

*Mañana hay facu ya. Cuatro horas de laboratorio de grabado y dos de conceptos del arte contemporáneo. No se puede decir que esté muy ilusionada. El año pasado por estas fechas estaba desbordante de alegría. Ahora sólo sé que tendré que levantarme a las seis, coger el bus y presentarme allí a que me digan en qué material hay que gastarse el dinero este curso. (11 septiembre 2016)*

*Abriste la puerta de la facu y sólo encontraste niebla, niebla gris que se escapaba en todas direcciones y que no se dejaba atrapar ni resumir. Pensaste, esto ocurre ahora que estoy en primero, ya encontraré objetos tangibles, ya aparecerá la fórmula mágica que lo engloba todo. (25 octubre 2017)*

*Pero cuando te alejas, ves cosas que no podías ver mientras estabas allí. Por ejemplo: la filosofía, tan presente en mi facultad, no se ve mucho aquí en Brera o en las otras facultades de España. Los otros estudiantes, ya sean italianos o Erasmus, no se hacen tantas preguntas. Pintan, dibujan, aprenden un poco de historia del arte ... y eso es todo. (20 noviembre 2018)*

*Sobre el arte y la facu he dicho muchas tonterías. La más grande ha sido quejarme de algunos tipos de arte sólo porque no los acababa de entender o de compartir. Aquí podría enumerar todas aquellas corrientes que se alejan de todo esto: de coger un lápiz o un pincel, de centrarse en la técnica, de hacer un gran esfuerzo que quede plasmado en la obra, de hacer todo lo posible para a que la obra se entienda, de continuar con cierto romanticismo de lo artesanal-matérico, y así. Que a veces me obligaran a hacer cosas contrarias me parecía fatal. Y también, cuando me hacían hacer cosas parecidas pero por lo que fuera n ole encontraba la gracia. (20 enero 2019)*

### Otro antecedente: Facultad de malas artes

Durante el segundo cuatrimestre del curso pasado (2017-2018) elaboré mi primer fanzine, *Facultad de malas artes*, una pequeña recopilación de cómics breves que trataban sobre los estudios de Bellas Artes y mi relación ambivalente con ellos. En el fanzine se veían reflejadas algunas de mis experiencias y dudas. No sospechaba que aquello sería un antecedente del presente TFG.



Figura 1 Portada de Facultad de malas artes (2018)

El fanzine me sirvió para experimentar por primera vez las posibilidades que abre el narrar un recorrido personal, semiautobiográfico y hasta cierto punto ensayístico mediante el cómic, utilizando para ello un estilo de dibujo sintetizado (Figura 2) que he vuelto a usar para este TFG.



Figura 2 fragmento de *Facultad de malas artes* (2018)

Posteriormente, un profesor vio esos cómics y comentó que para el TFG yo podría usar este medio y enmarcarlo en un trabajo que fuera una Investigación Basada en Artes. A mí ni siquiera se me había ocurrido la posibilidad de usar el cómic para un trabajo de Bellas Artes y me pareció una gran idea, pero en ese momento no imaginaba que para el trabajo acabaría desarrollando ese mismo tema que empecé con el *fanzine*.

## Autobiografía

Tenía lecturas sobre Investigación Basada en las Artes, algunas de las cuales eran heredadas de dicha asignatura. Una consistía en la introducción a una publicación, titulada *Investigación autobiográfica y cambio social* (2010), en la que los autores definían dicha cuestión, explicaban sus criterios de rigor y daban pautas para una buena fundamentación metodológica, además de mencionar el contenido de la publicación. Al parecer, en la segunda parte de la publicación se referían dos ejemplos de análisis en una investigación autobiográfica, que habían sido elaborados por el mismo grupo de investigación del que formaban parte los autores de esta publicación. Ambas investigaciones tenían en común el centrarse en historias de vida personal y profesional de docentes universitarios.

La cuestión me interesó y fue el germen de la idea de centrarme en mi experiencia como alumna, de hacer una investigación basada en la autobiografía. Dado que las investigaciones mencionadas las había hecho un grupo de investigación, el resultado eran autobiografías de varios autores. Estos textos se compartían en el seno del grupo y se establecían así resonancias, diálogos, y respuestas de unos a otros con otro texto.

Puesto que yo pretendía hacer un trabajo individual, algo así no iba a tener cabida en mi TFG. Me pregunté entonces con qué criterios narrar mi propia experiencia —que no iba a poder ser sumada a la de otros ni vista como un ejemplo entre varios de experiencia como estudiante— para que fuese igualmente enriquecedora y se alejase de forma clara de un mero ejercicio de “celebración de la experiencia del yo”. La propia publicación *Investigación autobiográfica y cambio social* daba muchas indicaciones que debían ser tomadas en cuenta y sugería múltiples formas de hacer, además de servir como referente.

## Autoetnografía

En la primera tutoría, mi tutor me sugirió que lo más indicado era centrarme en los modos de hacer de la autoetnografía. En esta modalidad, se conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político: la narrativa autoetnográfica considera críticamente la propia subjetividad y es un entretendido de relatos y teoría. Efectivamente la autoetnografía era lo que yo pretendía hacer: una narración autobiográfica que explorara qué supuestos culturales o de otra índole me habían llevado hasta mi situación presente y mi estado actual a la vez que se ponían en duda esos mismos supuestos. De este modo se ponía el acento en la conciencia crítica.

## El cómic

Mi experiencia con el cómic se remonta a mi infancia. Yo dibujaba cómics con un sistema de símbolos, muy útil para representar escenas sin tener que demorarse demasiado en los detalles. El sistema de símbolos desarrollado durante la infancia es un sistema que se incrusta en la memoria y permanece estable a lo largo del tiempo, aunque a fuerza de repetirlo se va desarrollando. El dibujo símbolo es, en cierto modo, resultado del prejuicio y opuesto al dibujo realista, mimético, que se consigue *activando* el hemisferio derecho del cerebro. (Edwards, 1999)

En mi caso, durante la infancia dibujé tanto que mi sistema de símbolos quedó muy bien fijado. Mucho más tarde, en mi adolescencia tardía, conseguí dibujar realista. Volví a recuperar el estilo de dibujo-símbolo hace unos pocos años para hacer cómics con fluidez: me iba bien este estilo intuitivo y poco trabajado —que no requería ser esbozado primero y entintarse después— porque permitía centrar la atención en lo narrativo, y con él lograba dibujar las escenas con rapidez a la vez que las concebía. El resultado es un estilo dinámico y fluido en el que el peso recae en los diálogos y los conceptos en lugar de perderse en favor de una representación realista.

Consideré que mi TFG podía consistir en un cómic de estas características. El motivo principal por el cual considero que hacer un recorrido narrativo en cómic es enriquecedor para este trabajo ya ha sido esbozado al principio de esta sección. Esto es, mi aspiración de que el presente trabajo conjugara teoría y creación visual de forma satisfactoria. Es además una buena ocasión para seguir explorando las posibilidades narrativas que tiene para mí este medio.

Hubiera podido decantarme por un recorrido escrito usando estrategias de la novela, pues también hubiera entrañado una satisfacción y unos resultados igualmente válidos, pero por mi parte no puedo evitar la sensación de que el trabajo hubiera quedado un poco más cojo y que hubiera abastado menos. Sí que he incluido algunos de los “escritos de la confusión”, redactados en cursos anteriores, que establecen un diálogo con lo que se expresa en el cómic y en este trabajo.

Me topé además con dos cómics que combinan hábilmente autobiografía y ensayo —sobre arte y teoría del arte— y que han sido dos buenos referentes. Se trata de *El arte: Conversaciones imaginarias con mi madre* de Juanjo Sáez (2006) y *La teoría del arte versus la señora Goldgruber* de Nicolas Mahler (2012).

## Metodologías

Para elaborar este TFG me he basado en dos corrientes metodológicas que se enmarcan en el campo de las investigaciones cualitativas. La primera es la Investigación Basada en las Artes (IBA), *Arts Based Research* en inglés. La segunda es la Autoetnografía. Ambas defienden la importancia de la experiencia del sujeto como fuente de conocimiento, frente a los paradigmas establecidos de la investigación cuantitativa y científica, que se basan en la separación radical entre sujeto y objeto (Hernández, 2008).

El inicio del giro narrativo se dio en los años sesenta —y se expandió y se reconoció durante los setenta— como resultado de diversos factores como el cuestionamiento de las metodologías de investigación científicas y su pretensión de realismo dentro de las ciencias sociales, y con los movimientos de reivindicación de derechos civiles y de los colectivos de mujeres, gays, trans, negros y otros grupos marginalizados, que cuestionaban el lugar desde el cual se produce y se articula el conocimiento. (Hernandez y Rifà, 2010, pag.27-28)

Lo que parece evidente que el giro hacia lo narrativo es una respuesta a los efectos alienantes tanto en los investigadores como en las diferentes audiencias con las que se relacionan, de los reclamos de verdad impersonal, desapasionado y abstracto generados por las prácticas de investigación revestidas de un excluyente discurso científico. Frente a esta visión dominante, las perspectivas narrativas tratan de «alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales» (Ellingson y Ellis, 2008, p.450, como se citó en Hernández y Rifà, 2010, p.29).

### La investigación basada en las artes

La investigación basada en las artes (IBA) es un tipo de investigación cualitativa que se sirve del potencial expresivo de las artes, sean narrativas, visuales o performativas, con el objetivo de asegurar una participación empática en la vida de los demás y de las situaciones estudiadas, dado que las artes generalmente pueden ayudarnos a ver, sentir y conocer (Barone y Eisner, 2012).

Estas formas de investigación se diferencian de investigaciones basadas en procedimientos científicos y analíticos más tradicionales en las que el arte toma un papel destacado (McNiff, 2008). Su finalidad tampoco es la de establecer conclusiones ni soluciones acerca de una determinada cuestión, sino la de visibilizar y explorar enfoques distintos e interacciones complejas y sutiles que no suelen tener cabida en las metodologías tradicionales de investigación. Así como de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza, planteando una conversación más amplia y profunda, según Barone y Eisner (como se citó en Hernández, 2008)

La IBA no se basa solamente en la representación visual, sino que puede integrar diferentes acercamientos y perspectivas: la perspectiva literaria, la visual y la performativa, como señala Hernández (2008).

En la perspectiva literaria se tienen en cuenta textos poéticos, todo tipo de relatos e incluso ficciones de modo que estos textos no sólo recojan la experiencia del autor, sino que permitan que lector vea reflejadas sus propias historias. No se trata de capturar la realidad sino de desencadenar una reacción. Para ello es fundamental la idea de un investigador que se muestra en crisis, como personaje vulnerable, al que la historia afecta. Esto responde a la consideración de que el lector tiene un papel relevante y va ligado a los intentos de descentramiento del sujeto. Asimismo, se abre la puerta a opciones como la de evitar la creación de un relato perfecto, o que sea el lector quien tenga la posibilidad de completar el relato.

En la perspectiva artística está muy presente la tradición en el campo de las artes que pone en relación texto y visualización para hacer más evidente aquello que se presenta de forma escrita. Pese a que puede optarse por hacer que estas narrativas se complementen, es preferible que estas narrativas sean autónomas una de la otra y así puedan establecerse nuevos nexos, interpretaciones y relaciones. Se prefiere que las imágenes no se limiten a ilustrar el texto, sino que constituyan un relato paralelo. Sin embargo, dentro de la IBA existe la tendencia de *A/r/tography*, que pone el énfasis en la necesaria relación entre las formas artísticas y las textuales. El proceso de la *a/r/tography* significa, según Rita Irwin (como se citó en Hernández, 2008):

“indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que estén interconectadas y entrelazadas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes”

De este modo se establecería una interconexión entre imagen y texto que resultaría sumamente enriquecedora. Dentro del contexto de mi investigación, me interesan estas dos perspectivas, literaria y visual, incluyendo la *a/r/tography* dentro de esta última. Considero que el cómic, por su propia naturaleza, no se limita a la presencia de imágenes que ilustran el texto, sino que, sin llegar a constituir un relato paralelo, complementan lo que el texto dice y ensanchan sus posibles significados.

## **El relato autoetnográfico**

Los estudios autobiográficos también se desarrollaron a partir del giro narrativo y la investigación cualitativa en ciencias sociales.

En síntesis, el relato autobiográfico permite detectar, identificar, nombrar y contextualizar nuestros modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación. Del relato autobiográfico pueden emerger temas o situaciones que es posible relacionar con patrones de otras historias o con contextos sociales, históricos, institucionales y políticos, es decir, posicionamientos subjetivos, que desafían conocimientos y relaciones de poder. (Hernández y Rifa, 2010, p.39)

Dentro de la perspectiva autobiográfica, la modalidad del relato autoetnográfico introduce un matiz. Según Hernández y Rifa (2010), la autoetnografía “es una metodología de investigación que tiene por objetivo interrogar las políticas que estructuran lo personal. Por eso, una buena autoetnografía no puede reducirse a un texto autoconfesional, sino que debe ser un entrelazado de relatos y teoría.” (p.32).

En un relato autoetnográfico lo social y cultural se hace presente en el relato personal de forma explícita, algo en lo que estriba el carácter diferencial de esta modalidad. Por último, la autoetnografía puede elaborarse mediante diferentes formatos tales como relatos de ficción, anécdotas, poesía, ensayos fotográficos, diarios, escritos fragmentados... (Hernández y Rifà, 2010, p.32). En mi caso el formato utilizado será el cómic, los escritos que se generan a partir de este, presentes en el desarrollo del trabajo, y se añaden algunos de los “escritos de la confusión” escritos con anterioridad durante el recorrido en Bellas Artes.

La autoetnografía deconstructiva problematiza aquello que se narra y cómo se narra, dado que la experiencia siempre será incompleta, contradictoria, y estará constantemente sujeta a cambios en su interpretación, así que forzosamente será sesgada. A su vez, la narración de la experiencia del Yo consiste en silenciar o dejar de lado unas experiencias para que otras sean más significantes, en un proceso nuevamente de selección e interpretación. Por tanto, nuestra voz no puede llegar a ser del todo fiable. En una autoetnografía deconstructiva, el investigador se pregunta: *¿Por qué estas historias y no otras? ¿Qué permitió su producción? ¿Qué es lo que estas (re)producen? ¿Cómo se limitan?* (Jackson y Mazzei, 2008).

Me parece que introducir estas cuestiones en mi aproximación autoetnográfica es positivo. Problematizar la representación ya es una cuestión presente en este TFG: el trabajo desarrolla cómo el artista hoy no puede asirse a formas tradicionales de entender la práctica creativa, sino que debe cuestionarse a fondo cuál es su papel, qué discurso asumir, qué aspectos de la realidad tratar. También en Bellas Artes se insta al estudiante de arte a replantearse su posición, a justificar con qué criterios emprende un proyecto y no otro, y de qué modo. Dado que este trabajo pretende esbozar un recorrido de las experiencias con las que se puede topar un estudiante de Bellas Artes, problematizar lo que aquí se va a decir constituye al mismo tiempo un buen planteamiento. Al adoptar mecanismos propios de los estudios autobiográficos y autoetnográficos, se aspira a dar mayor profundidad y rigor a los relatos que confluyen en este trabajo.

## Desarrollo

Para esta sección he considerado que seguir el propio orden de creación podía ser positivo para dar cuenta de las cuestiones que van irrumpiendo a medida que el relato avanza, siguiendo un criterio temporal. De este modo se puede leer esta sección en paralelo al cómic, así como exponer ordenadamente el proceso ligado a él y las temáticas que surgen a partir de él. Éstas son muy variadas y a menudo señalan aspectos que van mucho más allá de la experiencia personal y se constituyen en complejos procesos sociales, culturales y políticos.

La primera parte del recorrido corresponde al periodo (infancia y adolescencia) antes de entrar en Bellas Artes, mientras que el resto corresponde al periodo en que se estudia dicha carrera. Incluir la infancia y la adolescencia en el relato obedece a una serie de cuestiones prácticas. La más poderosa de ellas es que permite incluir información valiosa: cómo se configuraron y desarrollaron mis gustos y preferencias en crear arte. Aunque he preferido volver al tema más adelante para cuestionar qué había detrás de esa elección y qué otros aspectos rechacé en ese trance, considero que hace falta concretar cómo se despertó el interés en dibujar, y cuáles eran mis referentes, que funcionaban como las estructuras que definían los límites de lo posible.

Otra razón es que el recorrido por la infancia y adolescencia permite situar los supuestos que absorbí y que me llevarían a querer estudiar arte, algunos de los cuales son relatos muy inscritos en nuestra cultura y que posteriormente serían cuestionados sin miramientos en la universidad. Por lo tanto, incluyo este periodo anterior a los estudios de arte porque serán útiles para definir qué ideas tenía cuando llegué, cuales eran mis expectativas, y conseguir un buen contraste con lo que iba a ocurrir posteriormente<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En *Investigación autobiográfica y cambio social* (2010) también se indica la necesidad de incluir el antes y el después. Se fijan dos preguntas a las que cada investigador puede asirse para desarrollar su autobiografía profesional, en ese caso, de docente universitario: “¿cuáles eran nuestras experiencias (previas) y expectativas al llegar a trabajar en la universidad?” y “¿cómo hemos ido construyendo nuestro espacio en la universidad?”.

De haber empezado el recorrido a partir del primer año de Bellas Artes o del bachillerato artístico, se hubiera perdido esta información. Pese a que el periodo anterior a ello será tratado con más brevedad, este recorrido introductorio no deja de ser necesario para definir cuáles son los supuestos que luego se cuestionarán.

## 1. Punto de partida

### Cómo empezó todo

Situar el momento exacto en que empieza el recorrido del cómic no ha sido nada difícil. Considerando que debo narrar mi vida en relación a la creación artística, enseguida he optado por empezar en el momento en que me interesé por los cómics que había en casa y que estaban en una estantería a mi alcance. Leí primero *Tintín* y después descubrí *Astérix*<sup>2</sup>, y solo algún tiempo más tarde me interesé por dibujar también mis propias historias.

<sup>2</sup> Un tema interesante reside en cómo el capital sociocultural y las elecciones de mi familia determinaron las mías propias. Esto responde a la noción de *habitus*:

El gusto, propensión y aptitud para la apropiación (material y/o simbólica) de una clase determinada de objetos o de prácticas enclasadadas y enclasantes, es la fórmula generadora que se encuentra en la base del estilo de vida, conjunto unitario de preferencias distintivas que expresan, en la lógica específica de cada uno de los sub-espacios simbólicos –mobiliario, vestidos, lenguaje o hexis corporal– la misma intención expresiva. (Bourdieu, 2000, p. 172 y 173)

¿Por qué escoger ese momento? Ya dibujaba antes, por supuesto, como el resto de los niños. ¿Por qué no situar el comienzo en un punto anterior? Pensándolo bien, por alguna razón no soy capaz de imaginar un comienzo alternativo. Siempre me he dicho a mí misma que todo comenzó con *Tintín* a los 6 años. Mi propia narrativa interna se encargó de fijar esa idea de comienzo ligada a esta experiencia. Se trata pues de un relato “construido”. Consideré que en ese momento los cómics me abrieron la posibilidad de dibujar de otra manera, volcándome mucho más en el dibujo. Pero dar tanta importancia a algo que no deja de ser un comienzo fue un relato interesado, y más tarde veremos por qué.

### La artista profeta

Apareció enseguida una idea del yo épico que tiene mucho de megalomanía infantil, pero que también indica la apropiación por mi parte del mito de artista-genio. El descubrimiento de las infinitas posibilidades del dibujo me permite hincharme y pasar a considerarme alguien destinado a la grandeza y a la fama. En esta escena, el lápiz va haciéndose cada vez más grande como un símil de la importancia que va adquiriendo el dibujo para mí, a la vez que se hincha el ego.

En *Persépolis*, el famoso cómic autobiográfico de Marjane Satrapi, hay escenas similares. En la parte que corresponde a su infancia, la niña Marjane conversa a menudo con Dios en su habitación y cree que de mayor será profeta. Por supuesto, esto no quiere decir que la autora de niña hablara realmente con Dios, sino que es una representación muy conseguida de la concepción de lo absoluto que se tiene a esa edad. Sin duda, decidió ser profeta como resultado de las referencias culturales y religiosas que la rodeaban. Sin embargo, que la maestra se indignara y se alarmara también ilustra el choque con una concepción determinada del mundo que no había previsto esa extraña apropiación. (Figura 3)



Figura 3 Extraído de *Persépolis* (Marjane Satrapi, 2005, p.10)

Las escenas de esas conversaciones infantiles con Dios evocan una época de la tierna infancia en la que aún se cree que todo es posible. De la misma manera que un niño cree con naturalidad en la existencia de reyes magos y en la posibilidad de la magia, igualmente no hay razón para pensar que ese niño no pueda apropiarse del relato y llegar a creer que puede proyectarse él mismo en esa desmesura, a la que al parecer pudieron llegar otros. Por supuesto, el choque con la realidad deberá escenificarse en un momento u otro.

El relato de artista-genio, muy presente aún, que yo me había tragado a esa edad<sup>3</sup> no difiere tanto de la idea de profeta. Se tratan ambas de figuras legendarias, que exhiben una gran potencia creadora de mundo y una cierta cualidad de mediador entre el mundo sobrenatural y el físico. Uno se expresaría mediante obras de arte que le dicta el genio o la inspiración, el otro mediante la palabra de Dios, pero a ambos se les atribuye la capacidad de traer al mundo algo maravilloso, capacidad que está vedada al resto.

<sup>3</sup> En el colegio se insistía cada año en estudiar las obras de grandes artistas: recuerdo especialmente a Gaudí, Miró, Picasso y Dalí. Yo también quería tener mi propio museo y que mis obras se enseñaran en todas las escuelas de la misma manera que a mí se me había enseñado la de ellos. Me encantaba recrearme en esa idea de futura grandeza.

Me identifiqué enseguida esa concepción desmesurada de lo posible que se evoca en *Persépolis*. Para narrar algo parecido, yo también tenía que servirme de estrategias visuales. Surcar el cielo con el lápiz a modo de escoba voladora o cohete me pareció un buen símil de la aspiración y de la carrera por convertirse en artista dibujante necesariamente destinada a la grandeza.

La Marjane niña se proyecta a sí misma al lado de los anteriores profetas, todos hombres y de épocas muy pasadas, sin que por su parte aparezca ningún asomo de duda ni ninguna preocupación de que ese pudiera no ser su lugar. Aquello además me lleva a introducir otro posible significado: no es que la niña dijese que fuera a ser profeta, sino que consideraba que ya lo era, ya hablaba con Dios como el resto de profetas. También identifiqué en mi antigua yo niña esa manera de ver: los autores de mis cómics preferidos también eran vistos por mí como mis iguales, y yo en cierta manera ya era artista, ya hacía dibujos y contaba historias. La única diferencia era que el resto ya eran adultos y podían cobrar por ello, y yo no.



Figura 4 La fama como finalidad en muchos estudiantes de arte, como apunta Juanjo Sáez en *Viviendo del cuento* (2007, p.145)

Como he apuntado anteriormente, empecé a fijar un relato en mi mente en el que mi descubrimiento de los cómics y el dibujar a partir de lo que había aprendido de ellos cobraban enorme importancia y debían ser recordados<sup>4</sup>. Ese relato construido aparece al principio del cómic. Más adelante será contrastado con el *contrarrelato* de aquello que rechacé en mi infancia —negando así muchas otras posibilidades igualmente válidas—. Una vez aparezca en el tiempo la posibilidad de cuestionarse por qué se ve como se ve y por qué se crea como se crea, se romperá ese relato de progreso que interesadamente, mucho tiempo atrás, había fijado en mi yo.

<sup>4</sup> Me hacía especial gracia una biografía de Mozart ilustrada para niños que especificaba a qué edad el niño aprendió a tocar el piano y a qué edad el violín. Yo empecé a memorizar cuantos años tenía cuando empecé a dibujar de una manera u otra, y aún puedo acordarme de todo ello.

## La burbuja y los otros

Aparece el problema de representar en el cómic, de forma escueta, un aspecto que tenía que ver con el dibujo, pero también se extendía más allá de este: el modo particular en que el dibujo constituyó un refugio frente a la poca habilidad para relacionarse y unos compañeros de clase que consideraba indiferentes u hostiles. Aquí se cruzan varias interpretaciones y relatos en función de cómo ocurrió. Existe el relato interesado y victimista de aquella época, y otro que rebaja y cuestiona lo anterior, e incluso plantea que también fuese yo quien prefiriese situarse en ese plano por comodidad, además de aprovechar esa postura victimista para enrocarse en el rencor y la superioridad.

Además de ser de una ingenuidad infantil que resulta tierna, ese *salir disparada hacia el cielo con el lápiz* también llevaba inscrito un componente más oscuro y vengativo que debe aparecer necesariamente en la narración. Sí, yo quería llegar a artista famosa... dejando en mal lugar a aquellos que *me habían tratado mal*, y recreándome en aquello que nos diferenciaba, mis facilidades —en el dibujo y en la escuela— contra sus dificultades, para convencerme a mí misma que no me perdía nada por no estar a su lado. Mientras, el dibujo me permitía (y contribuía a) aislarme y crear un mundo autónomo, un sucedáneo de aquellos aspectos que echaba de menos en la realidad.

Solía creer que aquellos que tenían problemas o notas bajas en la escuela se lo merecían, por no tener interés en aquello que tanto me interesaba a mí y que resultaba ser lo que el sistema educativo premiaba<sup>5</sup>. No necesitaba esforzarme y consideraba que todo aquello era fácil y que si otros no sabían era porque no querían. Fui incapaz de llevar nunca la contraria, y solía estar convencida de que los adultos siempre tenían la razón y que su sistema era siempre el correcto. Me caían mal los agitadores y los “tontos de la clase” y yo también les caía mal a ellos. En secreto, admiraba sus agallas y su capacidad de expresar rebeldía y de exponerse a ser castigados sin apenas preocuparse.

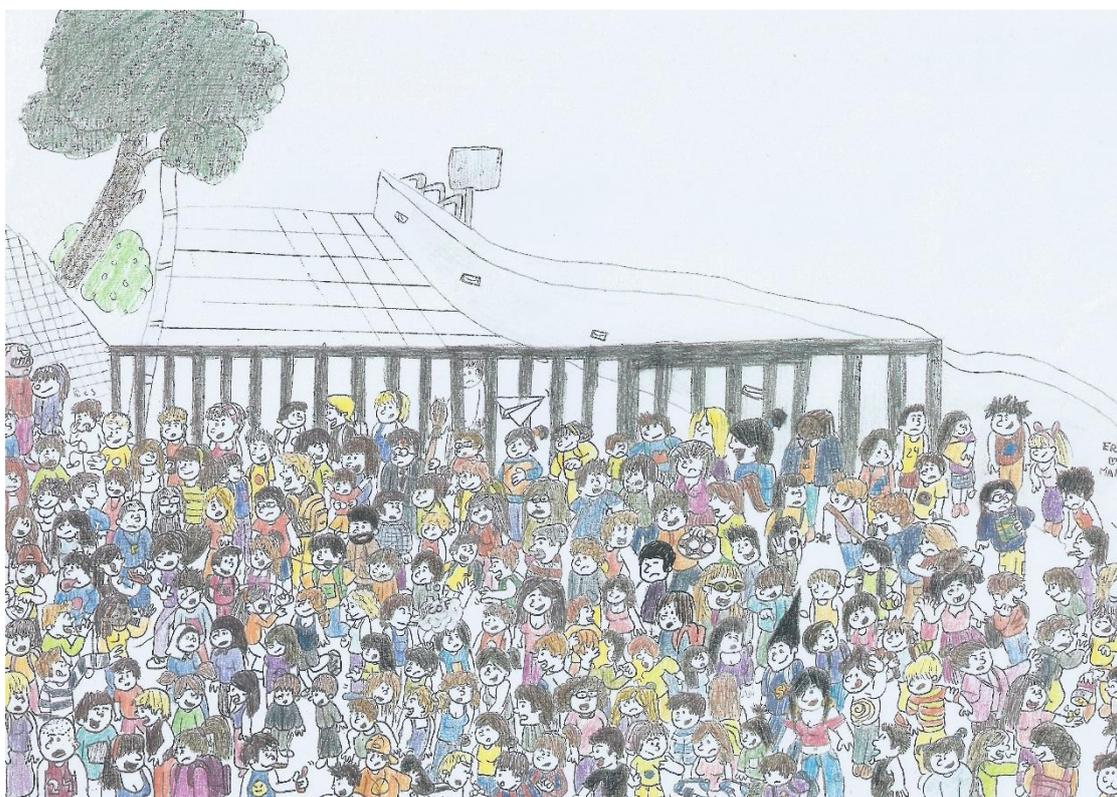
<sup>5</sup> Dado que el sistema educativo premiaba la lectoescritura y otras habilidades que resultaron ser aquellas por las que yo demostraba más facilidad, me serví también de ese aspecto para cimentar mi conducta orgullosa. El sistema de los adultos parecía estar siempre de mi parte, cosa que a mis ojos significaba que cuanto más diferentes fueran el resto de niños a mí, más quedaba justificado mi rencor hacia ellos.

He conseguido introducir la ambivalencia de estos elementos en la narración sin recrearme demasiado: el papel del dibujo como refugio y a la vez como aislante, esa posición simultáneamente afirmativa frente al resto y vengativa hacia el resto que el dibujo me permitía, y la coexistencia de inocencia, fe y candor infantil con amargura y negatividad.

## Las turbulencias

A partir de los 9 años aparecen las primeras dudas, representadas como turbulencias durante el vuelo con el lápiz. Las dudas aparecen cuando uno se hace grande y toma conciencia de que el mundo real no es como el fantaseado y se toma mayor conciencia acerca de la incertidumbre y las dificultades que entraña el mundo real. En mi caso, empiezo a dudar sobre las propias capacidades y a vislumbrar que no se está destinada a ser artista, que en realidad es muy difícil y que para conseguirlo habrá que esforzarse muchísimo y competir con muchos otros aspirantes.

Aparece en la narración un personaje que contribuye a agravar la situación, el pintor realista, que exhorta a la niña a que aprenda a dibujar realista de una vez y desdeña todo lo que ha hecho hasta ahora. En realidad, el pintor realista le reprocha que siga dibujando con su sistema de símbolos. El personaje es una representación de una visión determinada del realismo que apareció en mí misma. Según Betty Edwards (1999), en la época que en la infancia comprende los 9-12 años se suceden la fase de complejidad en el dibujo, es decir la preocupación por añadir detalles en un intento de hacer el dibujo más realista, y la fase de realismo, en la que el imperativo de realismo se ha vuelto tan acuciante que muchos de los niños, frustrados e incapaces de cambiar el sistema de dibujo de símbolos por el realista de la mitad derecha del cerebro, dejan de dibujar y muchos de ellos no lo retoman nunca.



*Figura 5* Dibujo hecho poco después del comienzo en el instituto, que muestra la puerta de entrada al recinto. En un intento de aportar mayor realismo, las expresiones faciales (sistema de símbolos) se combinan con una mayor atención a los detalles y al intento de dibujar un espacio con perspectiva. El edificio del instituto debería estar situado arriba a la derecha, pero fue omitido o aplazado por desánimo.

A los 12 en la narración se escenifica el hundimiento: el lápiz se clava en el suelo después de haber caído en picado, ¡se deja de dibujar!

En realidad, no es que dejara de dibujar por completo. Aún usé ese sistema de símbolos en algunas ocasiones durante la adolescencia, pero ya sin considerar que ese dibujo era el *correcto*. Esto no aparece mencionado en la narración porque he considerado que era innecesario, ya que era más útil contar ese cambio como más radical, pues lo importante era destacar que todo había cambiado y que ya no podía confiar ni en el dibujo ni en mis capacidades. Como el vuelo con el lápiz ya no funcionaba, para evadirme me sumergí en las novelas de ficción.

He omitido voluntariamente en la narración una costumbre que adquirí entre los nueve años e interrumpí poco después de cumplir doce: la elaboración, una o dos veces a la semana, de una especie de número o revista de cómics que entregaba religiosamente a uno de mis primos, con quién coincidía en una actividad extraescolar. La revista, a la que llamé *Paperets*, me llenaba de orgullo y disfrutaba haciéndola, y a él le divertían, así que ambos estábamos satisfechos con ese dar y recibir aparentemente desigual. Al tener “fecha de entrega”, los cómics tenían que idearse y elaborarse con mucha rapidez todas las semanas, cosa que no permitía muchos titubeos. Considero que aquel gran reto me ayudó a mantener el ritmo y para mí representó muchísimo aprendizaje e iniciación<sup>6</sup>. También me ayudó a mantener la confianza en mis habilidades y mi fe en el “futuro brillante de artista”.

<sup>6</sup> Más tarde llegué a considerar que aquella era la mejor forma de aprendizaje: con un maestro-figura de autoridad que impusiera sucesivas fechas de entrega a fin de llegar a buenos resultados. Ahora soy consciente de que si aquello funcionó fue porque -expresado en los términos del psicoanálisis- mi deseo (de creación siguiendo mis propias preferencias) y la Ley (fechas de entrega, imperativo de producción) remábamos en la misma dirección. Si no hubiera habido deseo por mi parte, aquello no hubiese resultado. Más adelante se desarrolla este tema.



## Los monstruos

La aparición de “monstruos” es la representación de ciertas ideas y aspectos muy negativos que se manifestaron dentro de mí. Su “invasión” se puede achacar fácilmente a la adolescencia, edad en que todo se ha vuelto más complicado, pero no se debe sólo a eso. Por eso hago que uno de los monstruos diga: “Antes estabas subida a ese maldito lápiz y no podíamos hacerte nada”. En cierto modo, el dibujo me había protegido y a la vez aislado del mundo exterior y de todo aquello que interesaba a mis compañeros de escuela. Una vez “el lápiz había caído en picado”, la burbuja aislante había estallado. Yo había aterrizado en el instituto y me daba cuenta de que no parecía tener intereses en común con nadie ni tenía idea de cómo conseguir relacionarme y hacer amigos. Antes poco de eso importaba: no tenía amigos porque iba a ser artista-genio<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> El relato de artista-genio como alguien que muestra dificultades en el trato con la sociedad de su tiempo, o que es directamente huraño y atormentado, también había hecho mella en mí.

Uno de los monstruos daría para otro cómic: el monstruo del sexismo binario que aparece representado como una especie de serpiente de dos cabezas (masculino y femenino) que asfixia a su víctima. Además de la idea de artista-genio, yo también me había tragado ese otro relato durante mucho tiempo. En las ficciones que yo había consumido tan vorazmente, las mujeres representaban papeles escasos y estereotipados que no tenían nada que ver con aquello que a mí me gustaba. No me importaba: yo iba a ser artista genio, no una de esas mujeres<sup>8</sup>. Pero después de poner fin a una infancia asexuada y a la fe en llegar a ser artista genio, la cuestión me asaltó con toda su crudeza. Me preocupó mucho cómo ser *persona* sin ser *mujer*. Sólo parecía haber dos soluciones, de ahí el binarismo representado en dos cabezas que se contradicen una a la otra: o volverse una chica según dictan los estereotipos —y conseguir encajar— o negarse esforzándose por lo tanto todo lo posible en parecerse a un chico. Opté por lo segundo sin dejar por ello de sentir que me faltaba el aire. De nuevo, desarrollar este posible tema se apartaría de lo que interesa en este trabajo para adentrarse en cuestiones de género, algo que requeriría mucho más espacio.

<sup>8</sup> Según John Berger, (2016) tradicionalmente a la representación pictórica del hombre como sujeto activo se contraponen la representación de la mujer como apariencia, como por ejemplo se ve en la gran cantidad de desnudos femeninos. Hoy, añade, estos mismos valores se expresan a través de nuestros medios de comunicación. En mi caso, considero que fue en parte mi fuerte interés por ser sujeto activo -que crea mundo-, alguien “a quien se puede tomar en serio”, lo que me llevó a rechazar con virulencia la posibilidad de ser *apariciencia*.

¿Por qué he elegido un desfile de monstruos en lugar de otra cosa? Hubiera podido narrar qué me ocurrió en el mundo real, en el contacto con otros, y no reflejar los “monstruos” de mi interior. He preferido que sean los monstruos los que aparezcan, y que verbalicen ellos mismos las opiniones en las que yo creía y que sean ellos los que me dirijan los ataques que me dirigía yo a mí misma, todo esto para subrayar mi falta de autoestima y de aptitudes para relacionarme. Considero que los monstruos se interpusieron entre el mundo y yo.

Durante la ESO sí tuve un amigo, que no aparece en la narración para no alargar y entorpecer el recorrido. Me doy cuenta que esta omisión posiblemente es también interesada, ya que el “no tienes amigos” contribuye a aportar más dramatismo al relato. Efectivamente, no tuve amigos durante el primer año, pero haber conseguido un amigo un poco más tarde tampoco me “salvó<sup>9</sup>” de todos aquellos monstruos internos, puesto que seguía sintiéndome incapaz y lejos del resto, y el monstruo del binarismo seguía apretando cada vez más. Por eso he preferido no introducir esta información en la narración, que quizás hubiera producido el efecto de restar peso a este aspecto.

<sup>9</sup> En contra de lo que sostienen algunos relatos, la mayoría de las veces los otros -amigos y parejas- no te pueden salvar de ti mismo. Normalmente, el relato según el cual otro puede salvarte de tu prisión responde a ideas románticas que hemos sacado de la ficción.

La decisión de hacer bachillerato artístico era literalmente la de huir. Necesitaba empezar de nuevo en otro lugar porque no me gustaba el instituto donde hacía la ESO, sentía que no podría mejorar en un ambiente como aquél. Aunque entonces achaqué la culpa al ambiente y a la actitud fría de mis compañeros, es muy probable que sucediera lo mismo que en la primaria: mis compañeros seguramente consideraban que era yo quien se auto aislaba, mientras que yo no me había acercado a ellos porque no me pareció que hubiera interés por su parte, y todo eso funcionó como una serpiente mordiéndose la cola. Después de cuatro años pasados así, era poco posible que su percepción sobre mí fuera a cambiar tan fácilmente y fue un gran acierto volver a intentarlo en otro lugar con gente nueva. El “tengo que huir de este lugar y no volver a pisarlo nunca” se refiere a huir tanto del instituto como de los monstruos que crecieron en aquel contexto.

A la vez, creí que hacer el bachillerato artístico me impulsaría otra vez a coger el lápiz, y que aquello sumado a una actitud más positiva y abierta con el resto me ayudarían a restaurar mi autoestima. Quería dibujar realista y que aquello de alguna forma volviera a validarme a mis propios ojos y a los de los demás, pero también quería probar suerte con gente nueva sin caer en los mismos errores. Ya no pensaba en ser artista genio, pues había substituido esa certeza por un prudente “quizás sí se puede”. Y pese a todo, me resultaba deprimente la idea de hacer un bachillerato que no fuese el artístico.

## Dibujo y pintura

Durante el curso anterior a bachillerato me inscribí a una “academia de Bellas Artes” como extraescolar, como una preparación para el bachillerato. La mayoría de alumnos eran niños y adolescentes, y todos dibujaban copiando de fotografías: paisaje, figura, retrato, marina.

Por alguna razón había creído que los dibujantes realistas no habían necesitado nunca copiar de la realidad para dibujar y que simplemente les salía naturalmente, del mismo modo que a mí me había salido, sin copiar, el cómic con estilo simplificado y de símbolos. Respiré aliviada cuando descubrí que todos habían aprendido copiando con la imagen o el objeto delante y que a mí se me daba bien, al contrario de lo que había pensado. Para explicarlo, en la narración “descubro” que el personaje del pintor realista es en realidad un aliado.

En la academia todo parecía fácil y el ambiente era positivo, y empecé a imaginar que los estudios de Bellas Artes eran exactamente igual, solo que bastante más difíciles en cuanto a técnicas y copia de la realidad. Aunque empecé a idealizar Bellas Artes ya en ese momento, pensé también que quizás me podían interesar también otros ámbitos que aún no había experimentado como diseño, animación o ilustración.

En la narración paso de puntillas por el bachillerato, dejando claro que fue un éxito tanto para “coger el lápiz” como para relacionarme. En realidad, considero que el periodo de bachillerato fue mucho más positivo que el extraescolar de dibujo y pintura. Hice amigos, ya no me preocupaba mi género y había logrado ser —o parecer— una persona “normal”. La decisión de no detenerme en ese periodo y despacharlo con un “se resuelven las dudas y se ahuyentan los monstruos” se explica porque prefiero detenerme a resumir la elección por la carrera de Bellas Artes.

## 2. Bellas artes

### Elegir Bellas Artes

Elegir algo que no estuviese relacionado con artes plásticas no tenía sentido para mí. Elegir algo que no fuese una carrera “no tenía sentido”, ni para mí ni para mi familia. Este es un relato muy presente en nuestro sistema: la confianza que se tiene hacia los estudios universitarios como herramienta para un buen futuro, así como la idea de que los ciclos formativos y módulos están reservados a gente con más dificultades para estudiar.

Por otro lado, en mi familia no está presente el relato productivista, según el cual sólo hay que estudiar disciplinas que tengan una utilidad muy concreta garantizada o “salidas laborales”. Según Recalcati (2016), la escuela neoliberal exalta la primacía del rendimiento en detrimento de formas de conocimiento que no estén relacionadas de forma evidente con la productividad concebida en términos economicistas, tales como la filosofía o la historia del arte. Pese a todo, dado el aprecio y la familiaridad de mi entorno con las humanidades, mi decisión de estudiar Bellas Artes no se vivió como un problema, igual que tampoco lo había sido la del bachillerato. Mis padres, licenciados en historia, suelen decir que “uno tiene que estudiar lo que uno quiera” puesto que “nunca se sabe” y que “no poder estudiar lo que se quiere puede ser muy frustrante”. Sin embargo, está implícito que alguien con mis habilidades debe estudiar una carrera.

El sistema educativo para mí nunca fue un obstáculo. Dada mi manera de ser, hábitos y facilidades y debido también al capital cultural de mi familia, encajé perfectamente en el sistema educativo desde primaria hasta bachillerato. Redactar bien, no cometer faltas de ortografía y tener una buena comprensión lectora eran mi especialidad: en casa leía, escribía e inventaba ficciones. Si el sistema se hubiera basado más en otros aspectos como el deporte, la interacción social o la expresión oral, nunca hubiera llegado a tan buenos resultados. Saqué matrícula de honor en bachillerato artístico porque el sistema educativo premió tanto mis habilidades en lectoescritura convencional como en dibujo realista.

¿Qué es lo que se premia al evaluar? ¿A quién se gratifica?  
¿Qué clase de rendimiento es el que se estimula? (...) Se premia a los que repiten lo Mismo, a quienes reducen el aprendizaje a la reproducción de lo Mismo. (Recalcati, 2016, p.39)

En este contexto se enmarca la decisión de estudiar una carrera. En esa época, después del éxito que había significado el bachillerato artístico para mí, estaba ávida de técnicas plásticas y de realismo<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Salí del bachillerato entusiasmada con las tesis de Betty Edwards sobre el lado derecho del cerebro que allí se me habían explicado y puesto en práctica, y que por otra parte aparecen mencionadas en este trabajo para exponer las diferencias entre el dibujo basado en símbolos y el realista.

## Qué te encontrarás en Bellas Artes: primera advertencia

Preferí hacer caso omiso de una pequeña advertencia que dejaba caer que la carrera de Bellas Artes podía no ser aquello que yo imaginaba. Tal advertencia vino del ex estudiante que en aquel momento se encontraba en el stand de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, dentro del *Saló del Ensenyament* que cada año tiene lugar en la *Fira de Barcelona*. A su pregunta de qué esperaba encontrar, recuerdo haber balbuceado que quería aprender técnicas nuevas o mejorar mi técnica, y él, tajante, haber negado —no recuerdo sus palabras exactas— que Bellas Artes sirviera para eso.

Hice caso omiso de aquello que había dicho el ex alumno. Aunque había ido al *Saló del Ensenyament* con una amiga de bachillerato, la decisión de hacer Bellas Artes ya estaba tomada y no podía deshacerse simplemente por un pequeño comentario inquietante. Los motivos para estudiar Bellas Artes además estaban basados en algo emocional, como puede leerse entre líneas.

El campo de atracción de esta carrera es de esa índole: los alumnos vienen entusiasmados por una promesa no verbalizada según la cual la institución se compromete a ayudarles a ser artista, proveyendo al alumnado de todo conocimiento necesario para llegar a ese fin. Según apunta Zafra (2017), tradicionalmente la formación ha contribuido a diferenciar la afición del oficio, dado que ésta legitima el dominio y conocimiento de la actividad realizada. La formación sirve, por tanto, como base, inspiración e incentivo para convertir lo que se hace por gusto en un ejercicio profesional. Es por ello que quien ejerce y quien se está formando en esta práctica imagina y se proyecta en un posible “futuro”.

Esto se corresponde con una de las tesis desarrolladas por Recalcati<sup>11</sup> (2006):

La ilusión escolar se encierra por entero en esa suposición y en la aspiración de quién la dirige: la petición del discípulo (Agatón) es recibir el saber del maestro (Sócrates) como si se tratara de trasvasar a un nuevo contenedor el líquido contenido en el antiguo. Ésa es la razón por la que Agatón pretende estar cerca de Sócrates: quiere beneficiarse a mansalva de ese trasvase (...). Con todo, no se da cuenta de que la suya es una topología ingenua. Su exigencia (...) no evita que siga siendo presa de la ilusión de ser llenado, es decir, de recibir pasivamente el saber del Otro, sin percatarse de que no hay ninguna posibilidad de alcanzar un conocimiento verdadero que no sea la activación de un proceso de indagación. (p.50)

<sup>11</sup> He decidido apoyarme en las tesis de Massimo Recalcati para desarrollar mejor varios de los aspectos que aparecerán en este trabajo, relacionados con los complejos vínculos que pueden establecerse entre el alumno, el deseo de conocimiento y el profesor/institución educativa. Recalcati resulta de especial interés dado que recupera conceptos del psicoanálisis, sobre todo del lacaniano, para hacer un diagnóstico de la situación de la enseñanza actual.

Esta anécdota del Saló de l'Ensenyament no tuvo mucha importancia, pero reproducirla corresponde a un recurso narrativo. Sirve para introducir un poco de intriga y avisar al lector de que las cosas pueden cambiar. Después de tantos acontecimientos parecidos, hace falta *preparar* al lector pues se avecina algo distinto.

## El choque: Tradición y Duchamp

Al llegar a Bellas Artes tuve algunos problemas. En primero y segundo se nos exigía aprender a dominar técnicas nuevas y dispares, gran parte de ellas muy lejos de mi zona de confort, y especialmente a partir de segundo se nos instó a hacer obra con discurso crítico, que cuestionara cosas, lo que para mí constituía un engorro. Prefería que nos dieran un tema fijo en lugar de libertad absoluta. Yo venía de ser premiada por mi habilidad en dibujo realista en bachillerato, y me costó entender qué estaba pasando. Quería dibujar realista y que no me molestaran con aquello de cuestionarse cosas. Incluso quería seguir siendo valorada por criterios de correcto/incorrecto, habilidad/mediocridad, realismo bien hecho/mal hecho, los mismos que me habían validado constantemente durante todo el trayecto educativo. Solía comparar primero de Bellas Artes con bachillerato, y decía, por ejemplo: bachillerato era más exigente, nos hicieron dibujar un esqueleto sentado en una silla copiándolo con todos sus huesos bien situados y sin deformidades.

*Yo simplemente estaba medio resentida porque ya no me divertía como en bachillerato, y porque interpretaba que el bajo nivel imperante me impedía una adquisición de conocimiento significativa. A la vez, me he estado negando a reconocer que en ámbitos nuevos para mí (grabado, vídeo, pintura sin copiar, modelado de barro) yo misma era mediocre y no quise ni supe esforzarme ni ir más allá, conseguir hacer obras que sintiera como mías (esto último creo que es el problema de fondo). En dibujo ya no me sentía a gusto y culpaba el césped (demasiada gente junta en clase, estrechez de caballetes, ambiente tenso, modelos sosos y tristes, etc.) y no entendía por qué no tenía las ganas del bachillerato. Sí, quizás hacía falta una asignatura más dinámica. Pero también hubiera sido necesario bajarme los humos: no creer que era demasiado buena como para medir, por ejemplo. Y aprender en lugar de querer demostrar que ya sabía. Cuando estaba visto, con cada corrección y cada comentario crítico de la profe, que no sabía tanto.*

*Viernes, 8 de Febrero de 2019*

El segundo año fue el año de Duchamp y el pico de mi confusión. Se me daba mal escoger un “tema” para un proyecto libre. Un profesor, harto de que yo no lograra dar con nada que fuese realmente un “tema”, acabó por dejarme llenar una libreta con dibujos copiados de la realidad sobre sitios y personas que conocía. En otras ocasiones, parecía evidente que mi problema era mi falta de seguridad y sobre todo mi pasividad y poca disposición a ponerme en juego —especialmente si se trataba de presentar proyectos en los que no creía—. En una asignatura de segundo teníamos que presentar un objeto o una acción con un discurso sólido detrás. Ahora entiendo que sólo se nos estaba pidiendo el enésimo gesto duchampiano-conceptual, pero por aquel entonces estaba muy poco familiarizada con todo aquello y me pareció que nos estaban permitiendo hacer cualquier cosa, poniendo en crisis el sistema de valores en el que yo confiaba y las habilidades en las que sobresalía. Me fastidió que se diera todo peso a la idea y no al “esfuerzo”.

*"La cosa está en confundir y no dejar que te confundan".*

*Y se me ocurrió que los artistas de renombre ya lo hacen, hacen cosas raras y se comportan de formas raras, nunca vistas, para confundir al público. En cambio, no sería tan buena idea que lo hicieran los médicos, los jueces, los empresarios.*

*Ayer teníamos una asignatura nueva, y el profesor nos dijo que tendríamos que hacer una silla. Pero no daba ningún tipo de indicaciones o pistas sobre cómo se tenía que hacer, salvo remarcar que todo lo que sirve para sentarse es una silla. Así que al final voy y le pregunto: "¿quieres un dossier con bocetos, medidas, resultado?" (Algo así como lo que hubiéramos hecho en diseño en segundo de bachillerato) y él saltó: "¡No! ¡Hacedlo como os salga de los cojones!".*

*Así que lo último que se me ocurre es que los alumnos venimos a esta facultad a que nos confundan. Ellos venga a confundir a los alumnos hasta que estos aprenden a no dejarse confundir. Y a lo mejor esperan que al terminar la carrera tengan éxito confundiendo al público. (17 de septiembre de 2016)*

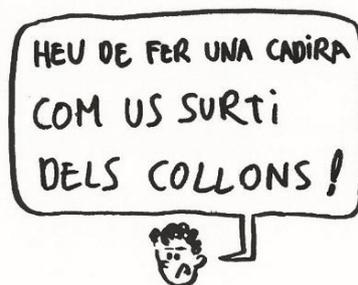


Figura 7 Ya hice aparecer al mismo profesor y a la misma escena en mi fanzine *Facultad de malas artes* (2018)

En este contexto inscribo la primera escena en Bellas Artes. Enseguida se me ocurrió para la escena que este último profesor (el que nos había exhortado a hacer un proyecto de raíz conceptual y me había señalado mi poca habilidad y conocimiento) fuese el que apareciera en la narración para tenderme una goma que yo no sabía cómo usar. La goma se puede considerar opuesta al lápiz en tanto que sirve para borrar lo que el lápiz ha hecho, así que me pareció un buen símil para expresar lo que yo interpretaba que se me estaba pidiendo —que renegara del lápiz— y mi conflicto con aquello. Aquello tan repetido de “la técnica no es necesaria, sólo la idea” había despertado enseguida mis enconos más profundos.

Pero eso era solo mi interpretación, que partía de la base de que hay sólo dos maneras de entender el arte: el tradicional/realista y el conceptual/raro. Para dejar claro que no es así, qué mejor que el propio profesor te diga que lo has interpretado mal, que las posibilidades son infinitas y que hoy en día todo coexiste. Y que sólo se trata de afinar el discurso y la metodología. Para ello hice que el propio profesor *rompiera* la escena anterior con la punta de un lápiz muy afilado, para enseguida dejar claro que simplemente he vivido aquello como un ataque.

Lo que parecía una goma era en realidad un sacapuntas que el profesor me tendía para *afilar el discurso*. La crítica al arte tradicional aparentemente gratuita era en realidad una herramienta para ser más consciente de hacia dónde se está apuntando con el propio arte. El profesor justifica aquello con algo como la responsabilidad del artista a la hora de producir imágenes y discursos con criterio.

Se desprende de la narración una defensa de una hipotética figura del artista que habría hecho una especie de juramento hipocrático —adaptado a la responsabilidad que conlleva manejar la capacidad de articular imaginarios y representaciones—. Dicha preferencia por el contenido responsable no se suele verbalizar explícitamente durante la carrera, pero aparece repetidamente auspiciada por asignaturas y profesores que insisten en un demorarse y en un decodificar las formas tradicionales de representación, o bien en el incluir contenido feminista, decolonial, *queer*, filosófico y posestructural en algunos casos, o divulgando una historia del arte que se aleja de la versión no problematizada y despolitizada que solíamos ver plasmada en los libros de texto en secundaria. Todo esto con intención de problematizar la mirada del estudiante, que de este modo tenderá a ser más consciente y crítico con el arte que produce.

A diferencia de la crítica al arte tradicional, que viví como un ataque, el resto lo entendí con rapidez y empecé a valorarlo enseguida. Gracias a estas tesis, acabé entendiendo que la crítica al arte tradicional se enmarcaba en ese cuestionar la legitimidad construida por el poder y que no era un simple rechazo hacia el dibujo realista.

El potencial del arte para *ahuyentar monstruos* aparece mencionado a continuación, y mi personaje recuerda entonces cómo *ahuyentó a sus propios monstruos* en la adolescencia gracias al arte —o más bien gracias al arte entendido como potenciador de la confianza en uno mismo—. Aprovecho ese resquicio para esbozar el papel que el arte (y las humanidades) pueden tener para conjurar monstruos colectivos y algunos posibles modos de hacerlo. Frente a la tesis productivista que califica dichas disciplinas de inútiles, es una buena ocasión para reivindicar el papel de muy variadas disciplinas —que también aparecen durante la carrera— como psicología, antropología, filosofía, historia, política y sociología a la hora de entender y diagnosticar qué sucede en nuestra sociedad<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> El trabajo colectivo que desarrollamos el curso pasado (2017-18) en la asignatura de Investigación Basada en las Artes nos llevó a darnos cuenta de la tendencia general a individualizar y reprimir unos miedos que en realidad eran sociales y colectivos (Hernández y Canales, 2018). Esto me dio la idea de señalar, en esta escena de la narración, este potencial transformador del arte y también la idea de señalar a los monstruos colectivos como “en su mayor parte hijos de la soledad, el miedo y la ignorancia”.

Pero a la que mi personaje intenta llevar eso a cuestiones prácticas, especialmente a cómo hacer su arte, aparecen las dudas. Esto ocurría cuando a mí se me pedía un proyecto libre y no se me daban instrucciones de ningún tipo, de modo que mi propia dificultad para aplicar algo de lo que aprendía en las asignaturas teóricas en mi obra se sumaba a los clásicos problemas con la tela en blanco.

Según Recalcati (2016), en realidad el problema del vacío de la tela en blanco es que está demasiado lleno: lo que resulta paralizante es toda la historia del arte, las imágenes ya vistas, los saberes consolidados, las obras, las citas, los estereotipos, todo lo que ya ha sido hecho, visto y conocido. Hay que “vaciar ese lleno” para hacer posible el acto creativo, de lo contrario ese exceso de presencia del Otro producirá inhibición e incomodidad en el artista frente a todo lo que ya ha sido dicho y hecho con anterioridad. La manera física de hacerlo es manchar la tela o el papel para romper esa herencia que bloquea y hacer posible un nuevo gesto.

## Autoridad y reglas

En ese momento, el personaje del profesor se desentiende de todas esas dudas y parece querer desaparecer de la escena, a lo que mi personaje le dice que no se vaya: “¡Ayúdame, dime cómo lo tengo que hacer!”, y él replica: “Eso nadie te lo puede decir”.

El gesto de Sócrates es un gesto de vaciado del saber que aspira a impulsar a Agatón en busca de su *propio* saber. (...) —«Eres un insolente», le responde resentido Agatón—, porque Sócrates aspira a hacerle ver que el saber no es de ninguna manera un objeto contenido en el recipiente del Otro, sino la consecuencia de un recorrido que todo sujeto ha de cubrir por su propia cuenta, sin que haya, para garantizarlo, una trayectoria definida a priori. Se trata más bien —como ocurre en todo auténtico proceso de formación— de un recorrido que va trazando su sendero particular sólo en el momento en que produce. (Recalcati, 2016, p.53)

El profesor sólo vuelve un momento para replicar a mi personaje cuando ésta verbaliza sus nostalgias de movimientos y vanguardias<sup>13</sup>, entendidas en este caso no como la ruptura con la tradición que aquellas significaron, sino como una manera cómoda de delegar en otros, en una colectividad o generación, el esfuerzo de tener que identificar en solitario el sendero, el modo más adecuado de enfrentarse al vacío en la actualidad.

<sup>13</sup> Los cambios de gusto hoy se deben a modas y no a corrientes antitéticas, dogmáticas y generacionales. Esto se debe a que estamos inmersos en la era posmoderna, que ha traído consigo la tolerancia y la capacidad de asimilación de estilos individuales y la posibilidad de triunfo de lo que aparentemente es contradictorio. Fue en el 82 cuando la Documenta de Kassel –que, cada cinco años, tenía el deber de proclamar y consagrar una vanguardia de entre las tendencias en pugna– renunció a tal cometido y proclamó el fin de la era de las vanguardias (Calvo Serraller, 2014).

Aparece entonces en la narración otro monstruo, el de la confusión, que lleva de nuevo a mi personaje a desear reglas, límites, prohibiciones y a una figura de autoridad que *le diga lo que tiene que hacer*. Tal énfasis le lleva incluso a maldecir a los artistas trasgresores de generaciones anteriores que trabajaron tan duramente en contra de esas reglas que ahora se echan en falta. Por supuesto, es consciente de que lo que dice es “tremendamente conservador” y problemático. La confusión que inicialmente se siente debido a la falta manifiesta de instrucciones que puedan seguirse cómodamente se agrava con ese no saber qué sería correcto y deseable, preguntarse si realmente todo se arreglaría con poner una figura de autoridad<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Incluso el escritor norteamericano David Foster Wallace (2016) se refirió a ese malestar durante una entrevista:

La labor parricida de los fundadores posmodernos fue magnífica, pero el parricidio produce huérfanos, y no hay jolgorio suficiente que pueda compensar el hecho de que los escritores de mi edad hemos sido huérfanos literarios a lo largo de nuestros años de aprendizaje. En cierto modo sentimos el deseo de que algunos padres vuelvan. Y por supuesto nos inquieta el hecho de que deseemos que vuelvan. Quiero decir, ¿qué nos pasa? ¿Somos una panda de nenazas? ¿De verdad necesitamos autoridad y límites? (p.102)

Recalcati (2016) diferencia entre tres *complejos* presentes en la Escuela siguiendo las pautas del psicoanálisis: el complejo de Edipo, el de Narciso y el de Telémaco. La Escuela-Edipo corresponde a aquella correctiva-represiva, que tradicionalmente establecía un Padre/Maestro autoritario y castrador cuya Ley era incontestable. Dicha Ley por otro lado podía favorecer la aparición de rebeldía en el Hijo/Alumno, que anhelaba *matar al padre* para conseguir la libertad y el objeto de deseo, llevándolo a un conflicto con la autoridad que podía ser destructivo pero también generador. Según el autor, las revueltas del 68 y del 77 supusieron un oponerse a la Ley, al Padre y a la tradicional Escuela-Edipo en favor de la riqueza vital del deseo.

De igual forma, en el campo del arte las sucesivas vanguardias del XIX y XX se enmarcaron en esa oposición a la Ley y llegaron a *matar al padre*. Cargarse las normas del academicismo en el arte era una forma de rebelarse al poder del status-quo burgués y al sistema de representación que este validaba. Como consecuencia, ahora nos encontramos inmersos en un contexto posterior a la *muerte del padre*, en una ausencia de autoridad y de reglas. Recalcati añade:

La riqueza vital del deseo fue esgrimida como un puñetazo contra la tiranía de una Ley interpretada sólo neuróticamente como un obstáculo en el camino del deseo mismo, sin percatarse de que Ley y deseo han de tomarse necesariamente como una articulación simbólica: sin el deseo, la Ley se vuelve estéril y se convierte en una momia en defensa de un saber muerto, pero sin la Ley el deseo se fragmenta y se convierte en puro caos. (p.33)

En su cómic divulgativo *El arte. Conversaciones con mi madre* (2010), Juanjo Sáez también se pregunta acerca de la necesidad de límites y de figuras autoritarias para llegar a crear obra potente, además de referirse a la dispersión y falta de concentración que conlleva la libertad absoluta (Figura 8 y Figura 9).

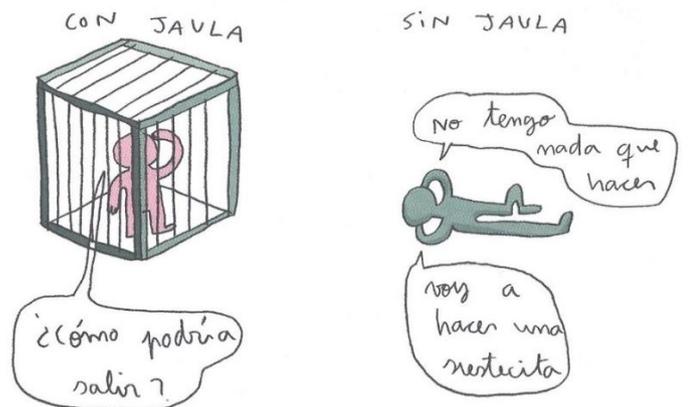


Figura 8 Extraído de *El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre* (2010, p.246)

todo esto ¿quiere decir  
que el hombre necesita  
mama dura?



Figura 9 Extraído de *El Arte. Conversaciones imaginarias con mi madre* (2010, p.248)

Hoy no vivimos inmersos en el conflicto edípico de autoridad contra ansia de libertad, sino en una confusión generacional dada la ausencia de adultos que establezcan la alteridad que haga posible un choque necesario, algo que constituye la base del proceso de formación. Recalcati (2016) considera que la escuela de hoy es una Escuela-Narciso, es decir, sin Padre, y plantea que las nuevas generaciones se ven afectadas por una demanda inédita de Padre: “A diferencia de Edipo, Telémaco reconoce su deuda simbólica con el padre, no lo quiere muerto, no lo vive como un enemigo en la encrucijada de su deseo” (p.43-44).

De nuevo, algo que yo había interpretado como un malestar individual<sup>15</sup> —y considerado una necesidad de subordinación al mundo de los adultos por mi parte—, ha resultado ser en realidad algo social que ocurre a menudo a otros, tanto en lo que atañe a la enseñanza como a las formas del arte, hasta el punto de que han llegado a experimentarlo incluso artistas y escritores consagrados.

<sup>15</sup> Incluso llegué a identificar mi estado de malestar con el término “confusión”, mucho antes de conocer las tesis de Recalcati. Encontrar definido este mismo término aplicado al mismo estado (sólo que ampliando el alcance: confusión generacional) ha sido revelador para mí.

He aquí un símil gracioso del escritor David Foster Wallace (2016):

En lo que a mí respecta, los últimos años de la era posmoderna han acabado pareciéndose un poco a cómo te sientes cuando estás en el instituto y tus padres se van de viaje y das una fiesta. Traes a todos tus amigos y das una fiesta salvaje, repugnante y fantástica. Durante un rato es genial ser libre y liberar, desaparecida y derrocada la autoridad parental, un goce dionisiaco tipo «el gato se ha ido, divirtámonos». Pero después pasa el tiempo y la fiesta sube y sube de volumen y se te acaban las drogas y nadie tiene dinero para comprar más, y empiezan a romperse y volcarse cosas, y hay un cigarrillo encendido sobre el sofá, y tú eres el anfitrión y también es tu casa, y poco a poco empiezas a desear que tus padres vuelvan y restauren algún jodido orden en tu casa. (p.102)

En este contexto se inscribe mi decisión de representar este malestar en la narración, un malestar que, por supuesto, también ha sido el mío. Según se desprende de la tesis de Recalcati (2016), la solución pasa por no considerar deseo y Ley como mutuamente excluyentes, sino lograr una combinación de estos que reconozca el papel que desempeñan Ley y deseo.

El *monstruo* de la confusión aparece aprovechando ese malestar por la ausencia de Ley. Como apunta el propio *monstruo* en la narración, en lo que respecta a cómo hacer arte la confusión se soluciona cuando el estudiante de arte averigua “cómo hacer arte potente, original, único, exitoso”. De este modo, cuando el artista encuentra su propio camino, es decir, su propia manera de hacer arte<sup>16</sup>, deja de depender de un guía que le diga qué camino seguir.

<sup>16</sup> Un profesor me justificó su punto de vista y su preferencia por dar clases no basadas en el academicismo y la técnica: “debemos hacer arte de nuestro tiempo, igual que Da Vinci y Michelangelo hacían arte de su tiempo” y “desde los 60 hubo una revolución, no podemos actuar como si esa revolución no hubiera tenido lugar.” Según él, cada artista encuentra su técnica: Dan Flavin trabajaba con fluorescentes, John Cage con el silencio. Añadió que lo que les sucedía a los estudiantes como yo, que tenían problemas cuando se les daba libertad y pedían más reglas y técnica, era que en realidad no sabíamos aún “quiénes éramos” y no habíamos dado aún con *nuestra* técnica o con el modo de hacer arte que se adecuara mejor a nuestro sentir.

### 3. El cómic

En mi caso llegué a considerar que mi *solución* era una vuelta al cómic, de modo que opté por apuntarme sin vacilar a una escuela de cómic de Barcelona<sup>17</sup> esperando encontrar en aquello una respuesta total. Había llegado a la conclusión que el arte que se me pedía en la facultad y el arte académico o realista no me satisfacían ni eran en realidad el camino que yo quería seguir, sino que debía volver a ese camino recorrido en la infancia e interrumpido luego que representaba para mí el cómic.

<sup>17</sup> He estado asistiendo a la escuela *Joso* de Barcelona durante los cursos que correspondieron a segundo y tercero de Bellas Artes, cursando primero y segundo de cómic respectivamente, e interrumpiendo luego dichos estudios. Consistía en 4 horas a la semana en un recorrido que hubiera sido de 3 cursos, con un cuarto curso optativo dedicado al color.

Para ello tuvo mucha importancia el contacto con Laura, que tenía un interés por los cómics mucho mayor que el mío. Ella me despertó las ganas de volver a ese medio de expresión narrativo, que enseguida identifiqué como mucho más adecuado para mí que otros medios, ya que podía llevarme a un arte mucho más personal y sentido como propio: me gustaba escribir y me gustaba dibujar, y este medio me permitiría hacer ambas cosas.

Así empieza esta parte de la narración, que narra el camino de encontrar mi propio medio pero también es una buena excusa para volver sobre el tema de cómo se habían configurado mis propios gustos, esta vez en una clave más crítica y consciente de lo que estos habían implicado. En la narración, el tema de los hábitos en el cómic desemboca en el desarrollo de temas más amplios. No me he querido entretener tanto en el tema de los estudios de cómic en sí, dado que no interesa tanto en el contexto de este trabajo centrado en la experiencia como estudiante de arte y especialmente de Bellas Artes.

#### La aparición de Laura

El capítulo empieza con la aparición de Laura en escena. Laura iba a mi clase en primero, y mi amistad con ella desencadenó algo<sup>18</sup> que se desarrolló al mismo tiempo que todo lo que he narrado en el capítulo anterior, pero en la narración el episodio aparece después para evitar la confusión del lector. Así se consigue expresar que la decisión de volver al cómic también es resultado de ese estado de confusión.

<sup>18</sup> La relación con otros puede llevarnos a lugares a los que nunca llegaríamos por nosotros mismos.

Cuando conocí a Laura, no hacía mucho que ella había descubierto el cómic autoeditado y estaba dudando acerca de si sumergirse de lleno en él, mientras que ahora ya se ha hecho un nombre dentro de la actual ola de cómic independiente barcelonés y se la conoce por el nombre de Laura Endy. Hace tres años Laura me hablaba con entusiasmo de los cómics autoeditados o *fanzines* de cómics, y dibujaba también con un entusiasmo que me hizo recordar y echar de menos el mío propio y calibrar una vuelta a ese medio. Aquello contrastaba con la ausencia del cómic y la ilustración en los dos primeros cursos de facultad —en los que, por otra parte, se pasa por multitud de técnicas— y la frialdad y desconfianza que algunos profesores manifestaban hacia dichos medios.



Figura 10 Los posibles motivos del rechazo de los docentes hacia el cómic en escuelas de arte superior, según aventura Mahler en *La teoría del arte versus la señora Goldgruber* (2012, p.32).

Pero cuando Laura me enseñó la clase de cómics que le encantaban a ella, no entendí nada. Empezando por la propia definición de *fanzine* o autoedición: como digo en la narración, no sabía que autopublicarse fuese siquiera posible, pero tampoco sospechaba de la existencia de todo un estilo de cómic independiente<sup>19</sup> y *underground*. No entendí los primeros fanzines de cómic que vi, me parecieron sin sentido o mal hechos aposta y no tenían nada que ver con los cómics que yo siempre había visto. Laura se indignó y enseguida lo atribuyó a mis prejuicios y a que había leído sólo cómic tradicional. Efectivamente, yo había juzgado todo en función de si se parecía o no a aquello que yo consideraba el modo correcto de hacer cómic.

<sup>19</sup> Se hace necesario especificar que la reciente oleada de festivales dedicados al *fanzine* (cómics) se encuentra bastante alejada de lo que alguna gente aún entiende como *fanzine*, asociándolo a revistas marginales y punk de los 80. Como apunta Miguel Espigado en un artículo de *Revista Contexto* (2018):

En general los creadores que vendían allí sus fanzines (en el festival GRAF en el 2017) más bien parecían una promoción de una Facultad de Bellas Artes cinco años después de licenciarse. Y es que este soporte se revitalizó en España sobre mediados del 2000, cuando ilustradores, diseñadores y artistas lo adoptaron para plasmar obras más visuales y estéticas, después de haber sido abandonado como medio de comunicación tras la revolución de Internet.

Por mi parte, en ese momento interpreté que ese mundo no encajaba conmigo e identifiqué (erróneamente) a sus integrantes como, en su mayor parte, aspirantes a dibujantes provenientes del estilo *manga*, que luego se habrían visto atraídos hacia el cómic *underground* por las infinitas posibilidades que éste permitía. Si yo no entiendo de esto, pensé entonces, quizás se debe a que me resultan completamente ajenos tanto el *manga* como el *underground*. Por otra parte, Laura mostraba algo de rechazo hacia el estilo francobelga —el que yo prefería— por ser demasiado tradicional para su gusto. No compartí ese rechazo y me dije que lo mío era, y había sido siempre, el estilo francobelga.

## La escuela de cómic

Estaba ávida de encontrar un lugar fijo, una atalaya segura desde donde crear. Me matriculé en el curso de cómic de la escuela *Joso*, que Laura consideraba demasiado tradicional, con la idea de que allí encontraría mi lugar perfecto. Creía que las normas que regulaban la creación de cómic serían un buen asidero.

Las clases contrastaban con las de la Bellas Artes y en cierto modo se complementaban: en cómic eché mucho de menos el pensamiento crítico hacia los posibles relatos o discursos que se desprendían de los argumentos de las historietas, pero por otro lado se nos mostraba cómo dibujar realista sin tener que renunciar al desarrollo de un estilo, a la invención o al uso de muy variadas técnicas.

En la mayoría de los casos el guionista y el dibujante de un álbum de cómic son personas diferentes, de modo que se suele establecer un tándem de guionista-ideólogo y dibujante-artesano a sueldo que no me satisfacía. En mis dos años allí me di cuenta que necesitaba inventar mis propios guiones y que no quería pasar mi vida matándome a dibujar páginas y páginas de cómics pensados por otros<sup>20</sup>, puesto que por alguna razón ya no tenía ganas de dibujar tanto realismo. Los guiones, escritos sólo siguiendo un criterio de ventas, solían estar protagonizados por hombres y muy dirigidos al público masculino, o adaptados de los últimos libros *best-seller*, que no me interesaban lo más mínimo.

<sup>20</sup> De algún modo había idealizado la figura de artista-artesano que no debe preocuparse por lo que quiere decir su obra y puede explayarse en la técnica. En cómic me encontré precisamente con eso: se nos pedía interpretar un guion ya escrito por otro y centrarse en hacer bocetos, entintar y colorear de la mejor manera posible y lo más rápidamente posible. Para mi sorpresa, me di cuenta de que aquello no me satisfacía. Los profesores insistían en que no debíamos dedicarnos a ello si no disfrutábamos, dado que era muy sacrificado.

Sin embargo, aprendí bastantes cosas acerca del dibujo y conseguí superar una parálisis a la hora de dibujar historias y ganar más fluidez. La experiencia también me sirvió para identificar aquello que me servía y lo que no, hacia dónde podía tirar y hacia dónde no<sup>21</sup>. Después de dos cursos, abandoné porque me había dado cuenta de que no me interesaba tanto ese mundo, y también porque el primer cuatrimestre de cuarto lo iba a pasar de *erasmus*.

<sup>21</sup> Un profesor de allí apuntó que mi estilo era muy de tira cómica, tanto por la síntesis como por la forma de estructurar la información y las secuencias. Me di cuenta que mi referente más destacado era el argentino Quino, cuyos gags me sé de memoria, en lugar de cualquier creación de origen francobelga. Incluso en bachillerato había escogido las tiras de *Mafalda* como tema para *el Treball de Recerca*, cuando ni siquiera tenía previsto un regreso al cómic.

En la narración parece que mi personaje entre y salga de la escuela de cómic muy rápidamente en lugar de pasar dos cursos allí. Esto es porque consideré que no debía explayarme en el tema de la escuela de cómic, y acompañada de Laura, pasar rápidamente al siguiente tema acerca de cómo los gustos nos definen.

### Cosas raras

Mi rechazo inicial a las *cosas raras* que le gustaban a Laura se hubiera mantenido de no haber sido yo misma consciente de que estaba replicando la clásica incompreensión y resistencia al cambio<sup>22</sup> que históricamente solía aparecer con cada vanguardia o con cada protesta social o estudiantil. Del mismo modo que quienes están totalmente inmersos en un medio no son conscientes de la naturaleza construida y problemática de este, sino que simplemente suelen considerarlo el correcto, el más normal o natural, lo mismo había ocurrido conmigo y cierto tipo de cómics.

<sup>22</sup> En el arte contemporáneo ya no se escenifican esas resistencias, y aquí se me da la oportunidad de tratarlas cuando hablo del cómic, un medio mucho más sujeto a la tradición que el sistema del arte actual.

No es que yo estuviera al tanto de las últimas corrientes y estilos del cómic, sino que seguía (y sigo) retrotrayéndome a aquellos álbumes clásicos que me habían marcado durante la infancia y habían construido la manera de estructurar mis cómics. Eso también había ocurrido porque durante la adolescencia había dejado de leerlos —por aquel entonces se habían vuelto incómodos esos dibujos tan bien hechos a los que sentía que ya no podía aspirar— y, después de tantos años sin novedades, esas maneras de hacer clásicas ya establecidas en la infancia se habían fijado en mi interior. Se habían constituido en mi vara de medir lo correcto.

Gracias a Laura —y también a la teoría crítica en la facultad— me abro a la posibilidad de haber incorporado prejuicios en lo relativo al cómic. Para la narración, aprovecho este punto de inflexión para desencadenar ese *contrarrelato* en que reconozco que la adquisición de referentes concretos —algo que mi yo infantil había interpretado incluso en clave de progreso— había corrido paralela al rechazo de otras maneras de hacer que eran igualmente válidas. La más evidente de todas era el *manga*: siempre me había negado a ver los dibujos estilo *manga* —que tan presentes han estado en la cultura visual de mi generación— excepto aquellos que mi yo infantil no sabía que eran, precisamente, *manga*. Como ya apunto en el propio cómic, ya había jurado fidelidad al cómic francobelga y me cerré a todo lo que le era ajeno.

Del cómic paso a los museos: mi propia confusión al llegar a Bellas Artes (además de estar ligada a la importancia del dibujo realista en el bachillerato artístico) tiene relación directa con aquello que en mi familia se había pasado por alto a la hora de escoger qué museos visitar. Así que en la práctica llegué a creer que el arte *raro*, aparte de no tener sentido, ni siquiera era importante dado que apenas lo veía. Mi yo niña no habría entendido el gesto de Duchamp y se habría preguntado dónde estaban los cuadros. Del arte paso a la política: ese quejarse con acritud de lo que es nuevo, revulsivo y no se comprende, que molesta por sus diferencias respecto a lo establecido, lleva inscrito un fuerte componente conservador y, por supuesto, cómodo.

Me he alejado de mi recorrido biográfico para explorar lo que supone la fijación de estos relatos, e incluso invitar al lector a identificar cuáles serían los suyos propios en el campo del arte y a sopesar los posibles motivos que tiene para ello. Especulo con personajes inventados que justifican por qué una determinada forma de arte no es válida para ellos. Mientras que uno de ellos justificaría su rechazo con un “no me gusta esto porque no es una cosa seria”, argumento más propio de los opositores a las vanguardias que imitaban o se asemejaban al arte infantil, otro —una niña *nativa digital*— se opondría a otro tipo de arte y señalaría que las imágenes de los cuadros al óleo las podría hacer ella muy fácilmente “con una cámara de fotos y dos filtros”. Por otro lado, la joven que desdeña la “música para viejos” ha adoptado la idea de progreso<sup>23</sup> adaptado al arte y la música, según la cual cada nueva corriente que aparece es automáticamente más avanzada y por tanto inválida y supera la anterior.

<sup>23</sup> Dicha lógica sostiene, por ejemplo, que cada periodo histórico es mejor que el anterior por el simple hecho de encontrarse más cerca en el tiempo. Eso supone negar que la historia se compone de constantes avances y retrocesos. Además lleva inscrita la idea de que nuestro tiempo de por sí es mejor que cualquier tiempo pasado, y a la vez, peor que cualquier tiempo futuro.

He hecho aparecer también a un conocido intelectual español que en su momento desató una polémica por opinar que Gloria Fuertes no merecía la atención que últimamente estaba recibiendo<sup>24</sup>. Tal rechazo se entendía desde la idea extendida de que la poesía (o cualquier otra forma de arte) aparentemente sencilla y/o dirigida a los niños tiene muy poco valor, además de ignorar el hecho de que la autora escribió mucho más que poesía infantil, pero fue encasillada en ese rol<sup>25</sup>. En dicho escritor también se reconoce la clásica resistencia al cambio propia de quien está inmerso en un sistema considerado “el correcto” y no es —o no quiere ser— consciente de su naturaleza construida y problemática, hasta el punto de que le inquietan las demandas revisionistas o reivindicativas de figuras o conceptos poco valorados por dicho sistema.

<sup>24</sup> Se trata del artículo *Más daño que beneficio* que Javier Marías escribió en su sección de *El País Semanal* en 2017.

<sup>25</sup> Como apunta Noelia Adánez en un artículo de *Revista Contexto* (2017):

La parodia de la que fue objeto (Gloria Fuertes) -y que en cierto modo ella terminó por asumir con su naturalidad y humor característicos- nos devuelve, en la memoria colectiva, una imagen de Gloria que ha logrado eclipsar su poesía de adultos, su producción poética de los años cincuenta, sesenta y setenta, décadas en las que una mujer poeta en este país era una *rara avis*.

## Supuesta incapacidad para crear arte prescindiendo de la narrativa

Para mostrar cómo estos relatos nos condicionan en nuestra vida diaria, incluyo el mío: cuando creía tener una supuesta incapacidad para crear una única imagen que evoque algo, sin poder recurrir a la narración, sin explicación que la justificase, sin secuencias: tal “incapacidad” es en realidad fruto de la poca costumbre y de un acomodarse en mi zona, cerrándose al reto.

En su ensayo *Contra la lectura* (2018), Mikita Brottman explica que imparte clases en una facultad de Arte, en la que se encuentra con dos tipos de estudiantes y con maneras diferentes de desenvolverse frente a la petición de crear una respuesta visual a un texto:

Muchos de los estudiantes poseen un talento polifacético y tienen madera tanto de artistas como de escritores. Otros son creadores muy visuales que no tienen tanta facilidad para la lectura y en ocasiones les resulta difícil expresarse con palabras. (...) Las conexiones que establecen pueden ser oblicuas u oscuras. (...) Otras veces, lo visual se centra en una línea, palabra, frase o imagen en particular. (pp.135-136)

Si yo tuviera que posicionarme en esa dicotomía, diría sin pensar que mi posición corresponde a la de estudiante de arte “con talento polifacético” y no a la de “creadora muy visual que no tiene tanta facilidad para la lectura”. Pero en realidad, considero que una manera bastante más exacta de definir mi posición sería “creadora muy narrativa que no tiene tanta facilidad para la obra autónoma y en ocasiones le resulta difícil expresarse sin palabras.”

Esto es algo que he podido ir comprobando y achacando a la importancia que siempre he dado a la narrativa, que en el pasado me ha llevado a buscar explicaciones en las obras de arte, y a quedar insatisfecho cuando se trataba de “conexiones oblicuas u oscuras”. Este afán de literalidad incluso provocaba una necesidad de hacer obra cuyo significado fuera comprendido sin problemas, algo para lo cual eran absolutamente necesarias las palabras o el dibujo referencial. Por ello el profesor de pintura exclama: “¡Pero te cierras a muchísimas posibilidades!”.

## 4. Sin ganas

Para esta escena volví a tratar un tema que había aparecido en un par de textos que escribí en primero: el ya no tener ganas de hacer el arte que se me exigía para las entregas y la inquietud que aquello me generaba:

*Estoy harta de tener que pintar, de gastar pintura acrílica, de comprar lienzos y no tener ni tiempo ni ganas para currárselos de verdad. Y no me hace gracia. Y de tener que hacer fotos de todos los trabajos que he hecho de barro, de piedra, de moldes, de materiales blandos, de pintura, desde que empezamos, y embutirlos en dossiers para embutirlos en CD's.*

*Y no tengo ganas de pintar ni de modelar ni de tejer. Simplemente me como la pereza y lo hago. No sé cómo lo hago. Quizás es eso de tener fecha límite. Quizás es eso de sentirme bien al terminar el trabajo, porque ya me lo he quitado de encima. Pero no me siento satisfecha ni mucho menos. Hace mucho tiempo que no me siento satisfecha.*

*Así que intento de volver al dibujo. El dibujo es la base de todo. Intento dibujar con la mitad derecha del cerebro. Apagar la mitad izquierda, la de la razón, la que siempre usamos. Así las cosas salen como tienen que salir. De esta manera se pierde la noción del tiempo y la capacidad de habla. Una se abstrae. Coge lápiz y simplemente, lo hace.*

*Y el otro día lo volví a experimentar de forma brutal.*

*Un no-sé-qué.*

*Creo que consiste en unas ganas de hacer. Son mucho más potentes que la apatía. Son todo lo contrario de la rutina. Son el hecho de maravillarse por cosas normales. Una dibuja y siente que está en un nivel superior. Una tiene ganas de dibujar hasta el fin de los tiempos.*

*Y luego, se apaga. Y vuelve la rutina y la pereza. Y son cosas que se comen, aunque no tienen buen sabor. Te las comes porque no hay otra cosa. Hasta que vuelva el no-sé-qué. Hasta que vuelva a sentir un sabor dulce.*

*Intento hacer que dure. Cuando no está, lo busco. Pienso en ello cada día. Es la razón por la que yo estoy aquí, haciendo Bellas Artes, y no otra carrera. Pero hay demasiada rutina por comer y demasiadas cosas por hacer.*

*Está la sensación de que este no-sé-qué lo debería mantener encendido todo el día. Porque el día saldría todo lo contrario de rutinario. O al menos, encenderlo mientras estoy currando. Pero no es fácil. Y en caso de encenderlo, perdería la noción del tiempo y la capacidad de habla. Y hay demasiada gente y demasiados horarios. Demasiada gente interesante. Ignorarla sería un crimen. Demasiado poco tiempo, estructurado en horarios y en asignaturas que te desconectan de la anterior. Y demasiados trabajos en que invertir tu tiempo y en los que pensar. (27 de diciembre de 2015)*

La inquietud que genera esa ausencia de ganas de hacer los trabajos (dado que hacer los trabajos es hacer arte, y hacer arte es la razón por la que se está en Bellas Artes) intenta solucionarse mediante ese preguntarse acerca de cuál es la causa del problema: ¿Demasiados trabajos? En un hipotético futuro de artista, eso también va a tener que ser así. ¿Es el hecho de que sea obligatorio hacer el trabajo? ¿Por qué soy incapaz de disfrutar? ¿Cómo podría alargar el inefable momento mágico? ¿Es que ya no me gusta hacer arte? Todo esto enseguida se transformó en un reproche que me dirigí a mí misma.

*Dudo. Me pregunto qué diablos estoy haciendo, o más bien qué diablos no estoy haciendo. Qué narices espero que haré en el futuro si resulta que ahora no estoy haciendo.*

*Porque esta inactividad artística ya hace mucho que dura. No dibujo porque sí. Me tengo que obligar. Y me quedo sin saber qué hacer. Dilato hasta el máximo el tiempo antes de ponerme a trabajar. Incluso cuando se trata de un trabajo obligatorio. Y si disfruto, es por muy poca cosa. Demasiado poca como para volverse adicta.*

*Quizá me pongo el listón demasiado alto. Quizá no me gusta la pintura acrílica. Quizá es que en clase de dibujo somos cincuenta en clase y nunca se logra el clima adecuado. Quizá cuando estoy allí tengo la cabeza nublada, o bien ocupada con hablar con toda esta fauna, esta cantidad y calidad de gente que me he encontrado.*

*Quizás es que de pequeña me repitieron que estaba hecha para ser una artista —o que ya lo era— y acabé por creérmelo. Cuando quizá se trataba simplemente que tenía ganas de exhibir un cierto talento para los cómics, y era esto sumado a mi corta edad lo que hacía que la gente se quedara tan pasmada. Y que simplemente todo esto se perdió con los complejos y las manías de la adolescencia. Y ya no ha vuelto.*

*Y quizás todo lo dicho anteriormente no son más que excusas.*

*Que el problema no es mi entorno, el problema soy yo. Que estoy en Bellas Artes y no muestro por el dibujo la misma pasión y lanzamiento que muestro para la escritura. Cuando se suponía que el dibujo era la razón principal por la que estoy aquí. (28 de noviembre de 2015)*

Como ya he mencionado otras veces, tampoco me satisfacían las asignaturas más basadas en la técnica y la copia. Es por eso que en el comic hago que vuelva a aparecer mi “amigo” el pintor realista, para reprocharme mi falta de ganas y decir que yo debería estar ilusionada.

La pasión, como el deseo, como la fe para quien la tiene, moviliza. La pérdida (de la pasión como de la fe) punza como el reverso del deseo. A veces inquietan por el desamparo que provocan. Porque de todo aquello que podemos hacer y a lo que podemos aspirar en la vida, la exaltación creativa en sus diversas formas de imaginación, curiosidad, indagación intelectual y producción de obra parece salvarnos cuando es íntima y sincera. (Zafra, 2017, p.28-29)

El personaje que aparece a continuación para contradecir al pintor realista es una alumna que estaba en cuarto cuando la conocí, el curso anterior a matricularme<sup>26</sup>. Aunque es una persona real, en la escena la utilizo como personaje que pasa a encarnar la experiencia de los alumnos de cursos superiores o exalumnos.

<sup>26</sup> Concretamente el día en que mi amiga y yo fuimos a la sesión de puertas abiertas de Bellas Artes: ella se ofreció a hacernos una visita guiada no oficial y entre otras cosas nos enseñó el rincón del taller donde hacía escultura de moldes, su especialidad. También verbalizó algunas críticas hacia la facultad que en la presentación oficial nunca se hubieran expresado, y dijo que en primero y segundo no se había sentido nada cómoda al tener que hacer dibujo al natural, algo que es obligatorio como todo lo que se hace en estos dos primeros cursos.

Frente a la idealización de Bellas Artes, la mística del artista y el “hay que aspirar a ser como Da Vinci”, es decir, ser un as en todas las técnicas posibles —que verbaliza el pintor realista—, los alumnos con más experiencia contraponen una visión más pragmática. Esta es una carrera como cualquier otra, dicen, y como en las otras carreras lo lógico es que haya asignaturas y técnicas en las que no sobresalgas o no te gusten. Otra cosa en la que muchos suelen estar de acuerdo es en que el segundo año es el peor<sup>27</sup>, y a partir de tercero, cuando se puede escoger todo, va mucho mejor.

<sup>27</sup> Pero nadie sabe decir por qué el peor año es el segundo: cuando se intenta acotar la cuestión, las respuestas son dispares. Cada uno atribuirá su malestar a un aspecto u otro. Yo aventuro la posibilidad de que el malestar aparezca en segundo porque en primero el estudiante aún está ilusionado y confía plenamente en que la carrera dé respuesta a aquello concreto que busca.

Por otro lado, esos alumnos más avanzados o esos exalumnos no pueden dar una respuesta tranquilizadora al gran qué: después de estudiar Bellas Artes, ¿qué?

## 5. Capitalismo y mecanismos productivos

Durante toda mi trayectoria como estudiante me he estado haciendo preguntas acerca del imperativo de producir. En la vida diaria la cuestión se traduce en si yo debería empezar de una vez a mostrar trabajos y autopromocionarme en redes sociales de forma realmente implicada y constante, costumbre que hoy en día está muy extendida entre los propios estudiantes y aspirantes a artistas —igual que muchos otros integrantes o aspirantes a cualquier otro ideal—. Al parecer, ese mostrar el propio arte en la red es el primer paso hacia algo.

Ahora que todo se traduce numéricamente, los números también se han posicionado como el nuevo pago (no pecuniario); números no canjeables por comida y casa, pero sí por visibilidad y autoestima. Como si la posibilidad (también el deseo) de “crecer más” fuera un motor que nos mantiene alerta y motivados. Y esto ocurre al tiempo que crece la insatisfacción, porque la lógica exponencial de la red siempre pide “más”. Así, la presión que muchos entusiastas sienten se vuelve necesidad por estar y formar parte de la maquinaria. (Zafra, 2017, p56)

La razón por la que no me decido a exponerme en las redes de forma implicada y constante es por las dinámicas y las pérdidas que intuyo que eso me generaría. En primer lugar, exigiría plegarse a un imperativo de producción acelerado a cambio de algo (un futuro, una gran notoriedad) que no está garantizado. En el trance, considero que en mi caso pueden perderse las ganas reales de crear, o la posibilidad de hacer obra que realmente sienta como mía, algo que me asusta. La inquietud deriva también de haber percibido un imperativo de fingir ese entusiasmo íntimo que (ya) no se tendría. Remedios Zafra (2017) establece una diferencia entre el entusiasmo íntimo y el entusiasmo inducido, y expone que este último es alimentado y valorado por la cultura y por las lógicas de mercado.

Como consecuencia, desde hace un tiempo he optado por exponer en la red en muy pequeñas cantidades y con un ritmo muy pausado, algo que no produce apenas números ni notoriedad pero tampoco pone el peligro ese entusiasmo íntimo. De este modo se persiste también en un intento de seguir manteniendo una obra alejada de las lógicas que regulan la red.



Figura 11 Imagen subida a mi cuenta de Instagram (recibió likes pese a todo).

Pasa ahora que también el fracaso es objetivable y puede materializarse en secuencias de números que menguan o, casi siempre, se estancan (visitas, seguidores...). Y como respuesta a la repercusión de frenar y “hacer más lentamente”, para los entusiastas la tentación deriva entre la desobjetivación y el entusiasmo fingido, corriendo el riesgo de diluir al mínimo su poder político y estético (transformador), ese impulso íntimo que lleva a admirar (profundizando) y a crear (profundizando) sin la presión mercadotécnica que ahora se sobrepone a cualquier obra. (...) Quizá la inercia contemporánea propicie esta deriva, pero la creación que logra libertad en su ejercicio no debiera temer recuperar su poder, incluso cuando esto supone ralentizarse, empequeñecerse o invisibilizarse “a voluntad”. (Zafra, 2017, p.56)

A su vez, durante una entrevista, David Foster Wallace (2016) reflexiona sobre las consecuencias que ceder ante el imperativo de gustar puede tener para el autor:

Pienso que la televisión promulga la idea de que el buen arte es simplemente el que se hace para gustar y que depende del vehículo sobre el cual se muestra. Esto parece una lección venenosa como para que un artista en potencia crezca con ella. Y una de sus consecuencias es que si el artista depende en exceso de ese mero gustar, de tal modo que su verdadero objetivo no resida en la obra sino en la buena opinión de un público determinado, va a desarrollar una hostilidad terrible hacia ese público, sencillamente por haber renunciado a todo su poder en favor de ellos. (p.59)

Wallace —que dijo esto en el año 1993— no llegó a ver la era de *Instagram*, en la que la máxima expresión de este imperativo se encarna en el botón “me gusta”, la única unidad de medida para establecer el valor de cada dibujo o fotografía que suba cada usuario. Hoy en día un aspirante a artista, a cambio de una dosis de notoriedad, ya de entrada cede su poder al juicio de valor del resto. A día de hoy, la validación social es una debilidad humana que explotan las redes sociales. Por otro lado, la subordinación del arte a esta actual necesidad de entretener y gustar —y de forma inmediata— desactivaría toda posibilidad de ruptura, además de otros tantos potenciales del arte que no entrarían en esa lógica hedonista.

Pero las cuestiones acerca de si producir o no, de si empezar a buscar el éxito o no tienen relación con la gran cuestión de fondo: qué hacer después de Bellas Artes. De la lógica productiva se desprende que si uno realmente quiere ser artista, debe ponerse las pilas cuanto antes. En mi caso, ese imperativo en ocasiones contrastaba con mi propia vacilación acerca de qué hacer y qué no, algo peliagudo cuando no había encontrado nada que me entusiasmara de verdad, y la propia falta de ganas (o pérdida de ganas) se antojaba un gran obstáculo. Además, suelo desconfiar del imperativo contemporáneo de tener que mostrarse y de competir unos con otros por un espacio reducido. Por último, tengo presente que la notoriedad o fama no necesariamente lleva a una situación personal mejor.

*escribir, por algún motivo.*

*la niebla en las historias —que me gustaría ser capaz de delimitar, hacer corpórea y vomitar con mucho gusto y que alguien lo lea—, que nunca se concreta, como buena niebla que es*

*la evidencia hiriente del Capitalismo Detrás de Todas Partes, de una forma que me resulta mucho más visible que antes —quizás cuando aún debía creer en algún tipo de magia—, del Materialismo que me insatisface y de mi continua búsqueda de la otra cosa*

*se empieza a hacer evidente que tendré que Ponerme Las Pilas, Dirigirme Sin Dilación hacia el lugar donde intuyo está esa otra cosa —y si resulta que (ya) no se esconde allí? — una intuición que ni siquiera existe ya, que hace años dejó de señalarme la Dirección Correcta con un puntero gigante*

*huérfana de Sentido, me dejo vivir por la cotidianeidad de una forma amable, y por qué no decirlo, poco implicada*

*desapareció aquella Necesidad de Afirmarse hacia Adelante, de Proyectarse en forma de Materia Producida —como una bala hacia el futuro—*

*esa fe tan bien trazada, ahora diluida en sucedáneos para una  
satisfacción incompleta, que caduca un rato después*

*ahora sólo el conocimiento de que no es eso, la vida*

*Autoafirmación Autoexplotada en una Dirección Concreta, como mi ya  
lejana premonición con el puntero gigante:*

*—tú serás una Artista,*

*ni este Individualismo Imperante —sólo disfrazado de Corporativismo  
cuando conviene—*

*—hazte Única y Original, Ponte Las Pilas, hazte Competidora del  
Espacio en Línea Recta que señala tu puntero —golpes de codo al  
resto— porque así debe ser, Porque Sí*

*posmodernamente, ya no hay movimientos artísticos ni ninguna otra  
forma de corriente colectivo, sólo Proyectos Personales*

*escalar hasta arriba el Monte e intentar llegar al Pico —y cuando estés  
arriba, ¿qué?—*

*creo que ya no lo disfrutaré*

*demasiado tarde,*

*ya desapareció el puntero gigante que nacía de mi vitalismo*

*todo se ha vuelto niebla y dejarse llevar con una lentitud marcada por  
cosas que no provoca uno (26 de Setiembre de 2017)*

En este texto expresé mi situación, mi propia desconfianza y falta de ganas en minúsculas, el imperativo de producir, en mayúsculas. Por aquel entonces recuerdo haber desarrollado una “envidia” hacia las tremendas ganas y el disfrute que yo misma exhibía de pequeña —cuando estaba convencida de que aspirar a la fama y a ser artista era lo mejor—, por ello aludo a esa “fe tan bien trazada”, a esa “Necesidad de Afirmarse hacia Adelante”. Pero a la vez, ser consciente de que ese goce creativo que se echa de menos, esa *otra cosa*, puede (ya) no encontrarse en esa dirección marcada por el imperativo, o incluso es posible que se encuentre en cualquier otra parte menos allí.

En el cómic, hago que aparezca un personaje que representa el capitalismo y el productivismo. El personaje verbaliza este imperativo de producción: “si quieres ser artista tienes que matarte a trabajar”, dice. Mi personaje, bloqueado, permanece en silencio, así que el Capitalismo emprende un monólogo hecho de reproches y de tesis productivistas. Enumera algunas carreras que conjugan satisfactoriamente arte y utilidad (moda, diseño, cine, conservación) y los contrapone con la inutilidad de Bellas Artes. En una viñeta afirma que “las cosas útiles que antes se daban en Bellas artes las hemos separado en otras carreras”, algo que no puede decirse con seguridad que se haya hecho aposta, pero que sin embargo ha ocurrido: antes, las ramas de diseño y de conservación y restauración de bienes culturales eran especialidades dentro de la carrera de Bellas Artes.

De esta escena se desprende que el capitalismo/productivismo tiene un punto ciego: no entiende que algunas cosas se hagan por el simple placer de hacerlas, sin que esté presente en ellas una necesidad de dinero o de notoriedad, y desprecia aquello que no entiende. Me reprocha que yo me haya demorado en la confusión durante mis estudios en lugar de centrarme en producir, a lo que mi personaje responde con una apología de la confusión como potenciador de mundos nuevos.

Frente a la lógica actual del capitalismo que tiende a querer eliminar toda negatividad, sufrimiento, demora u obstáculos para la rápida aceleración de lo productivo y de lo positivo (Han, 2013), sostengo que la demora, la confusión y el replanteamiento crítico son estadios por los que es necesario transitar para llegar a vislumbrar el mundo de una manera más rica, complejizada, consciente y satisfactoria. Este punto final reconoce que todos los momentos anteriores en mi recorrido como estudiante de arte —fe, ilusiones, confusiones, dudas, planteamientos erróneos, etc.— han resultado, en el fondo, de lo más necesarios para configurar un posicionamiento propio y diverso.



Figura 12 Más tarde me di cuenta que del final de Facultad de malas artes (2018) también se desprende una apología de la confusión como estadio anterior al conocimiento y a la creación.

## Conclusión

Siento que este trabajo es una buena culminación de mi experiencia en Bellas Artes. En él he logrado plasmar y sintetizar muchas de las ideas aprendidas durante este recorrido, y además he logrado hacerlo de forma que se aunaran los tres elementos: teoría, práctica y sentir personal, dando lugar a un ambicioso y estimulante trabajo final.

En los conceptos que se desarrollan en la narración se combina lo aprendido y experimentado en la carrera con las propias conclusiones a las que he ido llegando durante estos años. El resultado es una reflexión y una toma de conciencia sobre qué significa ser estudiante de arte hoy. Considero que podría resumirse de la siguiente manera: frente a las soluciones fáciles, demora; frente a la demanda de reglas fijas y a la queja por la desaparición de dogmas tradicionales, la búsqueda de arte y reglas propias; frente a relatos maximalistas del artista-genio como figura divina, asumir la radical humanidad del arte y del artista; frente a la naturalización de un tipo de representación como el correcto, el más normal y el mejor, mostrar su naturaleza construida a medida del poder y sus incompatibilidades frente a lo diverso; frente a la lógica productiva que lo reduce todo a mercancía, reconocer la potencia de la creación mucho más allá de la visibilidad, la notoriedad, el consumo rápido y del imperativo de reducir arte a entretenimiento.

Por supuesto, nada de esto debe ser considerado como una sentencia que debiera ser enmarcada en algún lado. No es este el propósito del trabajo, que debido a su particular desarrollo y a las metodologías utilizadas, aspira a abrir nuevas cuestiones en lugar de aportar soluciones unívocas. Esto último sería descabellado, ya que el propio trabajo es una reflexión acerca de las infinitas posibilidades del arte. En este sentido, las metodologías utilizadas, basadas en la investigación cualitativa y el giro narrativo, han resultado enormemente favorecedoras para el desarrollo de este tipo de trabajo, ya que encajan perfectamente con la naturaleza de las cuestiones tratadas y con la posibilidad de desarrollar una creación artística y autobiográfica.

Aparentemente el personaje recorre un camino y en él se va encontrando con personajes, situaciones y monstruos con los que interactúa. Sin embargo la estructura del cómic se ha alejado del modelo lineal para adentrarse en formas de hacer más fragmentarias debido a la creciente complejidad de los asuntos tratados a medida que avanzaba la narración. Mientras en la primera parte (el relato de infancia y adolescencia) podía seguir un orden cronológico que describía una suerte de evolución, a partir de la entrada en Bellas Artes se hace necesario separar aspectos que sin embargo estuvieron todos presentes a la vez, para poder elaborar un relato que pueda ser leído: por ejemplo, la cuestión “¿qué hacer después de Bellas Artes?” sólo aparece al final de todo pero inevitablemente en realidad estuvo presente a lo largo de todo el recorrido. En otro momento se hizo necesario volver a la infancia para, desde una postura más crítica, revisar los postulados incorporados durante ésta. Luego, para desarrollar el tema de cómo las propias maneras de ver y juzgar se constituyen en varas de medir lo posible, me alejé brevemente del personaje del yo e hice aparecer a otros.

Dado que es imposible abarcarlo todo, y aún más cuando se trata de la memoria y de la narración de una vida, hay muchos temas que se quedaron fuera de la narración. Los más notorios son estos dos últimos años de carrera (3° y 4°) en los que se mejora la experiencia de Bellas Artes y se reducen las confusiones, y mi reciente *erasmus* (primer cuatrimestre de este curso 2018/2019). Pero considero que de algún modo lo aprendido en estos periodos —ese replantearse las ideas preconcebidas, ese entendimiento posterior a la confusión— está igualmente presente en la narración.

De forma consciente he hecho que mi personaje tenga algo de torpe, de ridículo, de confuso y contradictorio en sus planteamientos. En ocasiones es ingenuo, en otras casi detestable, pero siempre vulnerable. Mi personaje es alguien que tropieza, de la misma forma que siento que he tropezado yo. La idea de mostrarse en crisis como investigador al que la historia afecta es además una premisa fundamental dentro de la metodología de la IBA. He buscado un equilibrio que ponga de manifiesto esas tensiones internas con la idea de evidenciar esa propia vulnerabilidad y para evitar caer en un relato celebratorio de la experiencia del yo o en un mero ridiculizarse a sí mismo. He querido evitar el clásico arquetipo de héroe que todo lo supera sin caer por ello en el arquetipo del antihéroe al que todo le sale mal.

Quisiera destacar que pese a todos los “problemas” —en cuanto a tener que encontrar un lugar en el mundo desde el cual expresarse y enfrentarse a la indefinición— que puede experimentar alguien como yo, un aspirante a artista o un estudiante de Bellas Artes, esto no deja de ser propio de alguien privilegiado cuyas dificultades resultan nimias frente a las problemáticas que afectan a los colectivos verdaderamente vulnerables por su condición de raza, género, sexualidad, clase, discapacidad, enfermedad... El propio hecho de cursar estudios superiores de arte en una universidad del primer mundo ya es síntoma de una buena situación en dicho mundo.

Desde esta constatación, es obvio que mi trabajo, pese al enfoque diverso propiciado por las metodologías utilizadas — que cuestionan el “centro” desde el cual se constituye y se valida el conocimiento— no es un ejercicio de cuestionamiento radical hacia el centro de poder. En este sentido, y también debido a la heterogeneidad de los temas tratados, considero que mi trabajo puede tener interés en el campo de la subjetividad dentro de la educación, en la crítica del sistema de representación que define lo posible, o que incluso puede ser útil para visualizar —a través de mi propia experiencia— el modo en que los relatos y las formas tradicionales de ver perviven y siguen replicándose a día de hoy pese a todas las contestaciones del arte y de las corrientes deconstructivas.

## Bibliografía

Adánez, Noelia. (2017, 22 de Marzo). Leer, reivindicar y amar a Gloria Fuertes. *Revista contexto*. Recuperado de <https://ctxt.es/es/20170322/Culturas/11752/Gloria-Fuertes-centenario-poesia.htm>

Barone, Tom y Eisner, Elliott. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications Inc. doi: 10.4135/9781452230627

Berger, John. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Bourdieu, Pierre. (2000). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Brottman, Mikita. (2018). *Contra la lectura. Un ensayo dedicado a los lectores que no creen que los libros sean intocables*. Barcelona: Blackie Books.

Calvo Serraller, Francisco. (2014). *El arte contemporáneo*. Barcelona: Taurus.

Edwards, Betty. (1999). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.

Espigado, Miguel. (2018, 21 de Enero). GRAF, fanzines y la autoedición que sí funciona. *Revista contexto*. Recuperado de <https://ctxt.es/es/20180117/Culturas/17347/GRAF-fanzines-autoedicion-grafmad.htm>

Han, Byung-Chul. (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Hernández, Fernando y Rifà, Montserrat. (2010). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Hernández, Fernando. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 pp. 85-118. Barcelona.

Hernández-Hernández, Fernando y Canales-Bonilla, Carlos. (2018). Exploring through Arts based Research our (students and teachers) Contemporary Social Fears, ECER Conference, Bolzano, 2018.

Jackson, Alecia Y. y Mazzei, Lisa A.. (2008). Experience and "I" in Autoethnography: A deconstruction. *Source: International review of Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1525/irqr.2008.1.3.299>

- Knowles, J., Cole, A., & McNiff, S. (2008). *Art-Based Research*. In *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452226545.n3
- Mahler, Nicolas. (2012). *La teoría del arte versus la señora Goldgruber*. Trad. Esther Cruz Santaella. Madrid: Ediciones Sinsentido.
- Marías, Javier. (2017, 25 de Junio). Más daño que beneficio. *El País Semanal*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/06/25/eps/1498341938\\_149834.html](https://elpais.com/elpais/2017/06/25/eps/1498341938_149834.html)
- McCaffery, Larry y Wallace, David Foster (2016). *Una entrevista ampliada con David Foster Wallace*. En Burn, Stephen J. (Ed.) *Conversaciones con David Foster Wallace* (pp.53-102). Málaga: Pálido Fuego.
- Montalbetti, Mario. (19, diciembre, 2018). *XXV Jornadas del estudio de la imagen* (Mario Montalbetti). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IZH2uHUplRo>
- Recalcati, Massimo. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sáez, Juanjo (2010). *El arte: conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Reservoir Books.
- Sáez, Juanjo (2007). *Vivir del cuento. Un diario sobre 10 años de profesión*. Barcelona: Reservoir Books.
- Satrapi, Marjane. (2005). *Persépolis 1*. Madrid: El País.
- Zafra, Remedios. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

