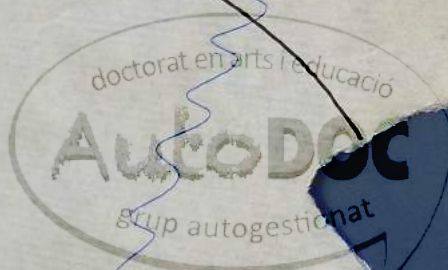


# Compartir y dialogar

en torno a las experiencias  
del proceso de investigación



habilitat  
com a  
y portar un projecte a  
les d'altres  
les posibilitats

ROMPER LA IDEA DE SUJETO INVESTIGADOR(A)

parece fue  
en un museo  
de observar a  
parece que  
unas gretas en un museo  
de las cuales se observa a  
mapas me  
representa  
a través de  
dijo.

Esta publicación recoge los resultados de las  
**II Jornadas de Investigadores en Formación del Doctorado en  
Artes y Educación de la Universidad de Barcelona:**  
“Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación.”  
Barcelona, 13,14 y 15 de Mayo de 2012.

Grupo autogestionado del Programa de Doctorado en Artes y Educación  
de la Universidad de Barcelona:  
**AUTODOC**

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Atribución  
Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd).

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



Safe Creative: 1402110122921

**Para citar la obra:**

AUTODOC, Grupo autogestionado del Doctorado en Artes y Educación de  
la Universidad de Barcelona. (ed.).(2013). *Compartir y dialogar en torno a  
las experiencias del proceso de investigación*. Barcelona: AUTODOC.



# Compartir y dialogar

en torno a las experiencias  
del proceso de investigación

II Jornadas de Investigadores en formación  
del Doctorado en Artes y Educación.  
Universidad del Barcelona .  
**AUTODOC**

**EDITA**

Grupo autogestionado del Programa de Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona: AUTODOC

**TITULO**

Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación.

**AUTORAS/ES**

Adriana Ramírez Salgado  
Aline Nunes da Rosa  
Bárbara Gamiño Alvarado  
Carmen Cares Mardones  
Cristiano José Rodrigues  
Fabiana Paulino da Silva  
Fabio Ragone  
José Mela Contreras  
Juzelia de Moraes Silveira  
Leonardo Luigi Perotto  
María Alejandra Ochoa Rodríguez  
Mariane Blotta Abakerli Baptista  
Marta Ríos Chandía  
Marta Sobral Ornelas  
Melissa Lima Caminha  
Mónica Marcell Romero Sánchez  
Rosario García Hidobro Munita  
Sara Carrasco Segovia

**De la edición:**

Fotografía: Bárbara Gamiño Alvarado  
Diseño y diagramación: Carmen Cares Mardones  
Revisión de textos en inglés: Cecilia Pérez Riquelme  
Revisión de textos en castellano: Marta Ríos Chandía  
Revisión de textos en portugués: Marta Sobral Ornelas

Agradecemos a quienes colaboraron activa y voluntariamente en la organización de las II Jornadas del Doctorado en Artes y Educación, y a quienes hicieron que esta publicación fuese posible : Bárbara, Carmen A., Carmen C., José, Leo, Lilian, María José, Marianne, Marta O., Marta R., Natalia, Rosario, Rubèn y Uriel.

Igualmente, vaya nuestra gratitud hacia la Sección de Pedagogías Culturales perteneciente al Departamento de Dibujo , Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

Y de manera especial al coordinador de nuestro programa de Doctorado, Fernando Hernández, por motivarnos a generar espacios de intercambio y colaboración.

**AUTODOC**



Imagen 1: Gamiño, B. (2013). II Jornadas de Investigadores en formación. Barcelona. [Fotografía]

## INDICE

**Presentación****Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación**

Carmen Cares Mardones - Marta Ríos Chandía.....10

**1. ¿Cuál es el lugar del otro/a en mi investigación?****Presentación eje de discusión:**

Rosario García Huidobro Munita.....16

Favoreciendo espacios de aprendizajes dónde las y los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus corporeidades como territorios de experiencia y conocimiento.

Sara Carrasco Segovia.....18

Situando el lugar del otro en mi investigación. Trabajar con mujeres chilenas artistas y docentes, como parte de mi propia experiencia.

Rosario García Huidobro Munita.....26

**2. ¿Cuál es el papel de las imágenes en mi investigación?****Presentación eje de discusión:**

Bárbara Gamiño Alvarado.....36

Microhistoria fotográfica, una manera de recuperar la memoria de una sociedad.

Adriana Ramírez Salgado.....38

Relações entre imagens e percurso investigativo: uma narrativa a partir de deslocamentos territoriais.

Aline Nunes da Rosa.....45

El papel de las imágenes en mi investigación.

Bárbara Gamiño Alvarado.....56

Ser docente de educação infantil e séries iniciais no Brasil, desnudando o processo inicial de construção de uma investigação sobre imagens para evidenciar as decisões tomadas.

Fabiana Paulino da Silva.....63

Conocer los procesos migratorios a partir de su cultura visual

Fabio Ragone.....70

Identities híbridas.

La identidad chilena – mapuche, a partir de un relato visual.

José Mela Contreras.....78

Fotografiar para contar otra historia

Mariane Blotta Abakerli Baptista.....99.

Las imágenes como otros relatos en mi investigación

Marta Ríos Chandía.....108

Xoxo Clown Show y TransClowning:

Reflexiones en torno a las imágenes en el trabajo de investigación.

Melissa Lima Caminha.....115

**3. ¿Qué posición ocupo dentro de la investigación?****Presentación eje de discusión:**

Mariane Blotta Abakerli Baptista.....128

El papel político de quien investiga

¿Qué posición ocupo dentro y fuera de la investigación?

Carmen Cares Mardones.....130

Como falar sobre aquilo que não se sabe sobre si mesmo?

Juzelia de Moraes Silveira.....139

Como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus?

Marta Sobral Ornelas.....147

Posicionamientos en la investigación como problema metodológico.

Mónica Marcell Romero Sánchez.....153

**4. ¿Cómo se vincula mi papel como investigador/a, profesor/a, y artista dentro de la investigación?****Presentación eje de discusión:**

Leonardo Luigi Perotto.....164

Obj-etno-grafía: una investigación narrativa sobre una práctica educativa en las artes.

María Alejandra Ochoa Rodríguez.....166

Como se vincula meu papel como Investigador, professor e artista dentro da pesquisa?

Cristiano José Rodrigues.....173

Cruzamentos entre a prática docente e artística: reflexões a partir da perspectiva dos estudos da música e da performance.

Leonardo Luigi Perotto.....177

## COMPARTIR Y DIALOGAR EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PRESENTACIÓN

*Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación*, es una publicación que emerge en el marco de las II Jornadas de Investigadores en Formación, del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Las cuales fueron realizadas en la Facultad de Bellas Artes los días 13, 14 y 15 de mayo de 2013.

A través de esta publicación, hemos pretendido visibilizar los alcances de este encuentro, dejando un testimonio tangible de lo que hemos discutido y compartido, de modo de posibilitar que otros/as conozcan las inquietudes, reflexiones y conocimientos que emergieron de las distintas comunicaciones.

En estas II Jornadas, al igual que las primeras realizadas en el año 2012, han sido convocadas por el Grupo Autogestionado de estudiantes del Doctorado en Artes y Educación, **AUTODOC**; ente autónomo que en colaboración con la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes, busca propiciar espacios de encuentro, diálogo y reflexión entre los estudiantes, de modo de compartir y poner en común los diversos temas e interrogantes que se suscitan en el proceso de investigación.

La dinámica de intercambio y colaboración propiciada en las II Jornadas permitió abrir espacios de debate crítico entre los asistentes y los participantes, de igual modo existió la apertura a nuevos formatos de exposición, lo cual posibilitó, a quienes no pudieron asistir enviar sus presentaciones en formato audiovisual, para ser exhibidas y socializadas a fin de recoger nuevas miradas y apreciaciones.

Las comunicaciones se organizaron en torno a cuatro ejes de discusión:

- ¿Cuál es el lugar del otro/a en mi investigación?
- ¿Cuál es el papel de las imágenes en mi investigación?
- ¿Qué posición ocupo dentro de la investigación?
- ¿Cómo se vincula mi papel como investigador/a, profesor/a, y artista dentro de la investigación?

Estas interrogantes nos condujeron a múltiples viajes que permitieron conocer y compartir nuestras singulares posiciones y subjetividades, generándose en estos tres días ocho mesas de discusión, en las cuales se abordaron los temas desde diversas perspectivas. Como por ejemplo, cómo es considerado el otro/a y en qué lugar lo situamos en nuestras investigaciones; ¿cómo sujetos?, ¿cómo participantes?, ¿cómo colaboradores? Así mismo las imágenes fueron abordadas desde diferentes lugares; como rescate de la memoria socio-histórica, como otros relatos, como evidencias, como registro, como recurso metodológico o como un modo narrar y de narrarnos. Igualmente se generó un espacio para debatir sobre cómo nuestras posiciones como investigadores/as transitan, se entrecruzan y se recolocan en el proceso de investigación.

Las muestras de compromiso y colaboración que se originaron en las II Jornadas, se ven reflejadas en las dieciocho comunicaciones que conforman esta publicación. Las cuales, siguiendo las líneas temáticas, se organizan en torno a los cuatro ejes propuestos. Cada uno de ellos cuenta con una breve presentación, que busca situar al lector/a, así como compartir lo vivido en nuestro encuentro. Es pertinente recordar, que si bien no hemos incorporado todas las comunicaciones presentadas, es posible acceder a los resúmenes a través de la página web del encuentro.<sup>1</sup>

Lo acontecido en las II Jornadas, da muestras de la riqueza e intercambio cultural que se genera al interior de nuestra comunidad, la cual está compuesta por investigadores/as en formación de España, Portugal, Brasil, México, Chile, Italia y Venezuela, e igualmente, en esta ocasión han compartido generosamente sus conocimientos investigadores/as pertenecientes a otras Universidades, posibilitando de este modo el alcance que han tenido nuestras jornadas, y que pretendemos tenga esta publicación.

Compartir espacios de discusión y colaboración considerando nuestras diferentes proveniencias, supone no sólo el acto de la escucha sino también nos sugiere un reposicionamiento de nuestra mirada sobre las problemáticas que en ocasiones parecen distantes y difusas, y es igualmente un acompañamiento que posibilita que nuestras investigaciones, en toda su diversidad, logren ser contempladas y valorizadas por la comunidad académica. Es por ello que **AUTODOC** se propone dar continuidad a estos encuentros, porque por sobre el hecho de permitirnos exponer nuestras problemáticas de investigación, es una instancia que fomenta el intercambio cultural, aspecto tan necesario en los tiempos actuales. De modo de conocer cómo otras experiencias y otros contextos pueden ayudarnos a establecer nexos de apoyo, sustentados en la búsqueda y en la generación del conocimiento.

Carmen Cares M. y Marta Ríos Ch.

1. <http://segundasjornadasdoct.wix.com/segundasjornadas>



Imagen 1: Gamiño, B. (2013). II Jornadas de Investigadores en formación. Barcelona. [Fotografía]

**¿Cuál** es el papel  
**del otro/a**  
en mi investigación?



## ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL OTRO/A EN MI INVESTIGACIÓN? PRESENTACIÓN

Preguntarnos por el lugar del otro en nuestras investigaciones no es un tema de discusión reciente. Actualmente estos cuestionamientos se han vuelto necesarios y primordiales en las investigaciones cualitativas. Ya a partir de los años 60, con la aparición de nuevas teorías interpretativas, muchos estudiantes como nosotros se vieron atraídos por prácticas de investigación cualitativa que permitieran dar voz a las clases subalternas. Comenzaba un giro que buscaba revisar y problematizar las relaciones entre investigador y sujeto, entre el yo y el otro. Sin duda que a partir de los 80, con las contribuciones posmodernas de las teorías críticas y feministas, estos cuestionamientos se incrementaron, ya que señalaban lo difícil que es preguntarnos por el lugar del otro, sin antes repensar nuestro propio posicionamiento epistemológico y ontológico.

Desde estas propuestas, hago especial hincapié en lo importante que es preguntarnos por el lugar del otro, a partir de la localización de nuestras propias experiencias subjetivas. Actualmente, la pregunta de dónde nos situamos para acercarnos a otros, implica comprender en primera instancia, nuestro contexto como punto de localización de la realidad y qué valor le atribuimos a ello que deseamos estudiar o comprender. Soy consciente que hoy en día, los diversos acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales nos llaman a tomar un posicionamiento activo. Finalmente, si como investigadores buscamos comprender cómo otros dan sentido al mundo, entonces no podemos volvernos ajenos a la realidad que vivimos y que otros viven junto a nosotros.

El conjunto de artículos que se presentan en este apartado, cuestionan profundamente quién es ese otro y cómo nos acercamos a ellos para reflexionar la realidad. Sin duda que acercarnos a otros también nos lleva a cuestionarnos el tipo de relación que deseamos formar en nuestras investigaciones. En The Personal Narrative Group se reconsidera la relación sujeto-objeto, para proponer a partir de Myherhoff una relación simétrica que ella llama sujeto-sujeto. De esta misma manera, Taylor (1991) también nos cuenta que los `objetos` de nuestro estudio no son `objetos` del todo, ya que son personas con las cuales entramos en relación. La forma en cómo Taylor considera al otro en su investigación, me lleva nuevamente a pensar en Myherhoff y su esfuerzo por promover relaciones de confianza y cuidado, lo que implican vivir la relación de investigación con otros, desde el diálogo.

Estas nuevas formas de comprender y pensar el lugar de los participantes, informantes o colaboradores, me lleva a suponerlos no como a quienes vamos a investigar, sino que con quienes investigamos y estamos en relación.

Les invito a pensar en estos artículos como caminos de posibilidad que buscan reflexionar, dialogar y criticar nuestros propios posicionamientos como investigadores, para abrirnos al encuentro del otro y a la experiencia del tú. No podemos olvidar que en nuestras investigaciones conformamos espacios que, en el proceso, viven la experiencia del encuentro con otros y otras. La suposición de ese encuentro nos mueve el deseo de cuestionar y comprender no sólo la experiencia del otro, sino que nuestra propia experiencia con otros y otras. Veo esta apertura como una posibilidad para pensarnos y generar espacios de encuentro, de diálogo, de convivencia y de con-sentir. Pensar en el otro, abrirnos a su encuentro y a su capacidad para sorprendernos, es dejar que esa relación se convierta en experiencia, y por ende, convertir esa experiencia de relación en una experiencia de investigación.

Finalmente, como investigadora en formación no me cabe duda que son los otros quienes dan forma y sentido a nuestras preguntas. Es a partir de nuestra experiencia y diálogo con otros el cómo comprendemos la realidad y le damos significado.

Rosario García Huidobro Munita

## Favoreciendo espacios de aprendizajes donde las y los estudiantes sean protagonistas en la construcción de sus corporeidades como territorios de experiencia y conocimiento

Sara Victoria Carrasco Segovia  
s\_carrasco\_s@msn.com.  
Universidad de Barcelona.

**Resumen:** Este escrito, se centra en la necesidad de repensar el rol de las/os estudiantes dentro del proceso educativo formal chileno, en base a sus nuevas necesidades como sujetos, cuerpos en acción y creadoras/es de conocimientos y experiencias, centrándome específicamente en el papel que cumple actualmente el cuerpo dentro de la educación. Advirtiendo a la vez, cuál es el lugar del otro/a en mi investigación como sujetos colaboradores/as y corporeizados.

**Palabras clave:** Cuerpo, corporalidad, experiencia, conocimiento.

**Abstract:** This paper focuses on the need to rethink the role of students within the Chilean formal educational process, based on their changing needs as subjects, bodies in action and creators of knowledge and experience, focusing specifically on the role that the body has nowadays within education. Analyzing at the same time what is the place of others in my research as collaborators and embodied subjects.

**Keywords:** Body, corporality, experience, knowledge.

## INTRODUCCIÓN

Este escrito –acerca del papel del otro/a en mi investigación entendido como sujeto colaborador/a y cuerpo en acción que juega un rol protagónico dentro de las prácticas educativas y dentro de una investigación con jóvenes- nace de un interés personal por estudiar y analizar la presencia y el rol que cumple el cuerpo de las/os estudiantes dentro del proceso educativo formal chileno, y la significación que tiene la educación sobre la construcción y transformación de las corporeidades de las/os jóvenes. Este interés se va configurando a partir de ciertas experiencias personales vividas durante mis años de escolarización como alumna y como profesora de secundaria.

Desde mis primeros años de estudio, mi experiencia escolar chilena estuvo enmarcada dentro de los marcos tradicionales formales y de una implacable imagen estática, superior y de poder que encarnaban algunas/os profesoras/es, tanto fuera como dentro del aula. Recuerdo como si fuera ayer, ese miedo encarnizado que sentía, ese miedo a expresar, a errar, a dudar y a cuestionar.

Me ha costado tiempo encontrar una forma de explicarme a mí misma y a los otros qué quiero decir cuando digo que mis recuerdos de escuela son <<malos>>. No poseo vocabulario para hablar acerca de ello y retornar a los funcionamientos escurridizos, indirectos e intrincados del poder en las relaciones estudiante-profesor que experimenté. Los días que pasé en la escuela primaria y en el instituto no fueron dramáticamente abusivos u opresivos. No tuve profesores con un espíritu especialmente mezquino y las escuelas a las que fui estaban relativamente limpias, había seguridad y orden. (Ellsworth, 2005:12)

Al igual como expone Elizabeth Ellsworth en su cita, yo como alumna, tampoco experimenté situaciones demasiado dramáticas dentro de la escuela, y recuerdo tan sólo un número pequeño de profesoras/es que destacaran por ser rígidas/os y autoritarias/os, sin embargo, la relación basada en el miedo que experimenté durante mis primeros años de primaria hasta los últimos años de secundaria con la directora de mi escuela fue algo que marcó para siempre mi posicionamiento frente a este tema. Es por esta razón, que creo que el evidenciar las implicaciones que generan las prácticas educativas tradicionales basadas en el poder y el control en torno al cuerpo como forma de castigo y anulación, y a la vez, los modos de resistencias de las/os estudiantes como cuerpos que se rebelan ante dichas prácticas, puede abrir la posibilidad de construir nuevos espacios de aprendizaje y proponer nuevas formas de entender la pedagogía y la construcción del conocimiento, entendiendo como eje central del proceso educativo, la importancia de aceptar y respetar nuestras subjetividades y establecer relaciones descolonizadoras dentro de los procesos educativos situando al cuerpo en un lugar fundamental dentro de la Educación y las prácticas pedagógicas, como lugar de experiencia y de conocimiento (Hernández, 2012).

En la actualidad, los discursos pedagógicos sobre el cuerpo van teniendo lugar en la educación -por lo menos a nivel investigativo- y la pedagogía ha iniciado un nuevo período donde se ha incluido el cuerpo como objeto de estudio. Este acercamiento de la educación hacia la corporalidad busca, precisamente, clarificar y concretar las múltiples posibilidades que se pueden desprender para las prácticas educativas, entendiendo el cuerpo como una posibilidad y no como problema. No obstante, una pedagogía que se vertebró a partir de la presencia de las corporeidades, y de la presencia de las/os estudiantes como cuerpos en acción, exige una metodología participativa que tenga en cuenta la sensibilidad y las subjetividades de todas/os las/os sujetos (Planella, 2006). Una pedagogía que no busque educar los cuerpos, sino, educar desde los cuerpos.

La noción de educar desde los cuerpos, que plantea Jordi Planella en su libro *Cuerpo, cultura y educación* (2006), hace referencia a una concepción del cuerpo necesaria para comprender las múltiples posibilidades que se pueden desprender desde allí para las diversas prácticas educa-

tivas, considerando al cuerpo desde su dimensión subjetiva, sensible, vivencial y experimental, territorio desde el cual se desprende la noción de corporalidad o corporeidad. Tal como lo propone Mariel Ruiz (2010), basándose en el planteamiento de Le Breton, la corporeidad hace alusión a la materialidad del sujeto como expresión de lo social y culturalmente humano, un cuerpo cargado de significaciones e intencionalidades que constituye una realidad subjetiva y que representa la experiencia íntima que cada una/o de nosotras/os tenemos con él, un cuerpo experimentado (Merleau-Ponty, 1985) que está ahí presente aunque, muchas veces, lo haga desde el lugar del ocultamiento. En definitiva, “la corporeidad de nuestro cuerpo significa como la propia sensibilidad, un nudo o desenlace del ser” (Butler, 2009:117).

¿Cómo desvelar ciertas prácticas educativas que pretenden mantener el cuerpo de las/os estudiantes desde un lugar de ocultamiento e invisibilidad dentro de la educación, con el fin de conocer la significación que tiene la educación tradicional y sus prácticas pedagógicas opresoras sobre la construcción de las corporeidades de estas/os estudiantes?

Al igual que ha ocurrido en otros muchos ámbitos, el poder religioso de tipo patriarcal impuso su visión en la concepción negativa del cuerpo en detrimento de la libertad de las personas (Berbel y Pi-Sunyer, 2001), y ese enfoque se posicionó fuertemente dentro de las instituciones educativas tradicionales en Chile por tener gran influencia de la iglesia católica, sobretudo durante los años de dictadura militar. En aquel entonces, los liceos y escuelas más reconocidos a nivel académico pertenecían, en gran parte, a congregaciones de curas y/o monjas. Este hecho, fue originando que las/os maestras/os en las escuelas tuviesen un especial interés por mantener los cuerpos del alumnado ‘controlados’, con la finalidad de potenciar lo que para la escuela ha sido uno de los aspectos más importantes: el aprendizaje intelectual, comprendiendo los discursos educativos dentro de la contraposición entre mente y cuerpo, o lo que puede denominarse fundamentos del dualismo pedagógico (Varela, 1991). Esta disposición de “privilegiar la importancia de los factores ideológicos y los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia (...) el poder que incardina los cuerpos” (Varela, 1991:229), ha llevado a relegar al cuerpo a un segundo plano, transformándolo a veces, en un espacio de silencio.

Algunas de estas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de la educación chilena tradicional, pueden provocar (conciente o inconcientemente) la negación del cuerpo, como por ejemplo, al dejar de lado la incorporación del movimiento, el contacto cuerpo a cuerpo, las emociones, el tacto, la mirada, etcétera, como proponen las pedagogías de contacto (Vidiella, 2008a; 2008b; 2009) que despliegan una posicionalidad corporeizada donde se entrecruzan los espacios físicos, geográficos, mentales, culturales, sociales, teóricos, corporales y vitales (Vidiella, 2008a). Sin embargo, es aquí donde la educación y nuestro rol como profesoras/es debe jugar un papel importante, actuando para proporcionar espacios y condiciones propicias para que las/os estudiantes puedan llevar a cabo su propio proyecto corporal, interiorizando el orden subjetivo del cuerpo, en vez de generar prácticas normativas y hegemónicas en torno al cuerpo.

Concebir la educación y el proceso de aprendizaje desde un modo que antes no había imaginado, sin dirigir, sin premiar, aceptando lo inevitable, pensando en textos parciales y permitiendo mundos plurales, me facilita también a mí como profesora, la posibilidad de permitir-me a interrogarme sobre lo que he aprendido y a retar lo que tradicionalmente se considera por conocimiento, es decir, a una acumulación de contenidos intelectuales e enciclopédicos que tratan de embutir en las mentes de las/os estudiantes como recipientes pasivos.

Desde aquí nace mi interés por escribir este escrito, rescatando el rol principal de las/os estudiantes dentro de un proceso de aprendizaje y como sujetos colaboradores y protagonistas en una investigación con jóvenes, ya que encierran una multiplicidad de historias singulares que generan

sentido y que son significativas dentro de cada contexto específico. Para esto, es importante dejar de pensar en las/os estudiantes desde una posición subordinada y colonizada, es decir, como un objeto pasivo que es completamente dominado y manipulado a través de ciertas formas y prácticas de sometimiento y disciplina de las distintas instituciones sociales y políticas.

Es cierto que estas instituciones regulan las formas de conocimiento, las costumbres y las prácticas sociales dentro de cada contexto, “produciendo la individualidad a través estrategias de normalización caracterizadas por el encierro” (Díaz, 2006:6), sin embargo, aún cuando la realidad de los cuerpos y sus deseos residen en estar históricamente determinados a través de relaciones y prácticas de poder (Foucault, 1978), tanto las/os estudiantes como las/os docentes tenemos la capacidad de resistirnos. No somos sólo cuerpos dóciles, dominados y subyugados, nuestro cuerpo actúa como un lugar de resistencia, de lucha y agenciamiento, sin embargo, tal como sugiere Fernando Hernández (2011), es importante no caer en la ingenuidad y no olvidar que las/os sujetos pueden ser efectivamente sujetos subordinados si no encuentran la posibilidad y las herramientas para emanciparse, es por esto, que nuestro rol como docentes es precisamente el de ayudar a convertir algunos escenarios de aprendizaje en territorios que aporten dicha posibilidad, mediante prácticas pedagógicas que puedan proporcionar la autonomía a las/os sujetos para construirse corporalmente en el mundo. Un sujeto “que interpreta el mundo y que se resiste a la dominación, afirma de manera positiva sus deseos e intereses; procurando transformar el orden del mundo en su propio provecho” (Charlot, 2000. Citado en Hernández, 2011:8).

## 1. Situando mi investigación en un contexto educativo formal chileno

A lo largo de mis años, he visto constituirse a la pedagogía formal chilena como formadora de cuerpos normativos, a través de prácticas tan comunes y aparentemente ‘inofensivas’ como el uso obligatorio de uniformes (Carli, 2003), ejercicios de formación, prácticas disciplinarias, etcétera, a fin de someter a los cuerpos a través de técnicas de vigilancia, normalización, clasificación y totalización (Foucault, 1978; Gore, 2000) y de ese modo, mantener el control y dominio de los agentes que conforman la institución. Se entiende por control, tal como plantea Michel Foucault, una “serie de mecanismos de vigilancia que aparecen entre el siglo XVIII y XIX y que tienen por función no tanto castigar el desvío como corregir y sobre todo prevenir” (2002:15). Esta conexión de la acción de control de los cuerpos tiene una clara connotación de pedagogía correctiva (Revel, 2002).

Lamentablemente estas prácticas aún pueden encontrarse dentro de muchas instituciones escolares de educación formal, como si aún permaneciéramos bajo ese alero de la norma militar y dictatorial que durante años se convirtió en el objeto negativo de la pedagogía, silenciando los cuerpos, las diferencias y la heterogeneidad de las/os estudiantes, constituyendo una “escuela que pareciera que tuviese un único marco y un único código al que todos los alumnos debieran ajustarse” (Bernstein citado por Hernández, 2011:7). Es por esto que el alumnado (tanto niños como jóvenes) ha sido “objeto de representaciones idealizadoras, manipuladoras o universalizadoras, pero pocas veces ha sido considerado como sujeto particular y social con una historia propia, y mucho menos como sujeto-cuerpo (Oyola y Fosatti, 2000), es decir, aquel en cuya carne se inscribe, construye y reconstruye el significado” (Ruiz, 2010:13).

George Vigarello (2005) expone que, a primera vista, el discurso militar pareciera estar algo alejado de la pedagogía, sin embargo, algunos hechos a lo largo de la historia de la educación demuestran lo contrario. El ‘modelo de rectitud del soldado’ aparentemente impone el orden, el silencio, la disciplina y la inmovilidad correctora que tanto persiguió -en algunos casos aún persigue- la Educación durante años. El sin fin de prácticas que se han utilizado con la finalidad de corregir los cuerpos en pos de ‘perfeccionar’ la educación de las personas, se ha ido transformando a lo largo de los siglos en modelos que no sólo gobiernan el funcionamiento de los cuerpos, sino que a su vez, go-

biernan los enfoques pedagógicos que los ‘educan’. El hecho de consolidar en las escuelas estas prácticas que condenan a las/os adolescentes a permanecer sentados durante demasiado tiempo detrás de una mesa, parece no tan sólo buscar la desviación de su corporalidad, como medio de resistencia y fuerza transformadora, sino también, la debilidad en sus constituciones físicas, la pérdida de energía y vigor como si se quisieran acelerar una senescencia precoz. No obstante, las/os estudiantes ponen continuamente en acción esas fuerzas inesperadas, que amenazan, que se escapan de la autoridad y que necesariamente deben ser contenidas. Por ejemplo, con el simple hecho de desplazarse por la sala de clase sin experimentar la necesidad de pedir permiso, performativizando con sus cuerpos mediante la conversación, las risas, los movimientos, desordenando las mesas,- se resisten a las normas limitantes que le establece el espacio y la institución.

Paulatinamente, la educación se ha ido desprendiendo del cuerpo, estructurando los procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, “cómo si el introducimos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo” (Pérez, 1993:205). Sin embargo, nuestro cuerpo sigue allí presente, aún cuando lo haga desde el lugar del ocultamiento, de la negación. Sigue haciéndose cada vez más presente a través de las diversas prácticas de control, clasificación y resistencias de dichas instituciones.

## 2. Cuál es el lugar del otro/a en mi investigación

Aún cuando el cuerpo está presente en la escuela, pareciera que los discursos educativos -en general- han relegado el tema corporal a un papel secundario, defendiendo la presencia de un discurso que mantiene a los cuerpos fijos y estables como entidades materiales y biológicas previamente determinadas (Ruiz, 2010), por tanto, para recuperar las capacidades latentes de la corporeidad de las/os estudiantes, “como superficie intermedia entre el individuo y la sociedad [...] y como lugar de la subjetividad encarnada” (Ruiz, 2010: 13), es necesario pensar más allá de estas prácticas de control y la lógica racional del conocimiento enciclopédico que la escuela espera engendrar a través de sus modos de enseñanza acumulativos y su modo de entender la educación. Es necesario pensar la escuela secundaria como un “entorno de inclusión, en el que todos sin distinciones encuentren su lugar para aprender” (Hernández, 2011: 13).

Es por esto que una investigación con jóvenes, que tenga en cuenta la corporeidad de las/os estudiantes, y por tanto, sus experiencias, situaciones, historias, conductas y discursos en torno a las relaciones y saberes que establecen tanto dentro como fuera de la escuela, requiere paciencia y diversas maneras de estar y de escuchar a las/os estudiantes (Hernández, 2011). Un ejercicio necesario de reflexividad en torno a cada historia singular y diferente que nos regalan, y en torno al proceso de relación singular que establecemos con cada una/o de ellas/os.

Tratar de rescatar la experiencia de los alumnos, su relación e interpretación con el mundo y su actividad no sólo en la escuela sino fuera de ella, es una postura epistemológica, metodológica y política que nos lleva a percibir los conocimientos adquiridos no desde el lado de las carencias. (Hernández, 2011:8)

Cuando la enseñanza actúa como el molde dónde deben encajar los sujetos e ignora que las/os estudiantes tienen cuerpos con historia y experiencias que encierran conocimientos y saberes corporales, se percibe a las/os sujetos más como “una sucesión de una unidad que como a un conjunto de experiencias únicas e irrepetibles” (Schön, 1998:12). Es por esto, que apuesto por un rol de investigador/a y de docente que sea diferente, que tenga en cuenta las subjetividades de las/os jóvenes y que preste atención a las construcciones singulares de relación que pueden establecerse con las/os sujetos, posibilitando comprender qué significados se construyen y cómo se construyen mediante la experiencia de cada uno/a. Es en esa relación dónde el cuerpo, nuestro

ser en el mundo, representa la experiencia social y cultural, ya que es a partir del cuerpo, que se está presente en la escuela, se experimenta, se vivencia el mundo y se significa lo vivido (Ruiz, 2010). Las/os otras/os como cuerpos en acción, no como simples cuerpos vacíos y dóciles, sino como sujetos que ocupan los diversos espacios sociales donde se mueven -como la escuela- en respuesta a diversas prácticas dominantes y usando sus cuerpos como tentativas de subversión (Bauman, 1999), como cuerpos de lucha, de conflicto y de múltiples reacciones y contradicciones.

En la escuela aparece con más energía que nunca, esa fuerza por rebelarse, confrontarse, resistirse y subvertir todo aquello que le impone el orden preestablecido, y es a través de múltiples rituales (piercing, tatuajes, tinturas de pelo, vestimentas) que ellas/os defienden su territorio asediado (Bauman, 1999:71). Estas tentativas de subversión buscan el deseo de un orden nuevo, pues es a través de estos ritos, que producen fracturas respecto a lo cotidiano, a la rutina y sobre todo renuevan y restauran los vínculos sociales. Estos ritos, son lenguajes elocuentes que rompen con la normalización corporal, con las estructuras y los discursos binarios, y nosotras/os como profesoras/es tenemos el privilegio de poder observar estas transformaciones dentro del proceso educativo para comprender mejor cómo “el cuerpo/sujeto resistente, intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia. Los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rehaga sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece” (McLaren, 1997:101-102).

La investigación narrativa y el hecho de relacionarnos mediante relatos biográficos (Bruner, 2000; Bolívar 2001, 2002; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004) con las/os estudiantes, nos abre la posibilidad de establecer otro tipo de relaciones pedagógicas que tenga en cuenta la aportación de todas/os las/os sujetos participantes, situando el foco en las/os sujetos, y permitiéndonos explorar un tránsito en nuestra propia posición como investigadoras/es, es decir, pasar de una posición de investigador/a que investiga sobre jóvenes, a pasar a una posición de investigador/a que investiga con jóvenes (Porres, 2011). Trabajar con sus relatos de experiencia e invitarlas/os a rescatar sus vivencias de su paso por la escuela y sus modos de construir sus proyectos corporales y conocimientos, sitúa al estudiante como un/a sujeto corporeizado/a, que es singular y que se relaciona de forma única e irrepetible con el/la investigador/a, y que a su vez, nos puede dar cuenta de lo sucede en los ‘fuera de campo’, exhibiendo la relación que mantienen con su contexto social, cultural, económico y político. Pues tal como plantea Alfred Porres, no hay narrativa sin sujetos, sin experiencia y sin relación. La “investigación es en sí misma una experiencia, y por tanto, un lugar desde el que lo vivido se revisita en compañía” (Porres, 2011: 15).

## Conclusión

Aún cuando el tema del cuerpo ha ganado bastante reconocimiento y visibilidad en los últimos años gracias a las luchas de muchas minorías excluidas y silenciadas como los discursos feministas, trabajando en pos de superar la visión reduccionista que tienen algunas teorías en torno al papel del cuerpo como una estructura física y carente de resistencias debido a su extrema docilidad, no se ha logrado del todo mantener dicha postura dentro de la educación tradicional. La negación de los discursos corporales (sigue) respondiendo al privilegio de la dimensión intelectual, en detrimento de una pedagogía que tiene en cuenta la corporeidad (Planella, 2003).

Tal como plantea la autora Mariel Ruiz (2010), en el discurso pedagógico en general, el cuerpo de las/os estudiantes se presenta como algo silenciado, moldeado, normativizado, disciplinado, sujeto y socializado, impidiéndonos entender a las/os jóvenes como agentes sociales. Estos rasgos ne-

gativos nos sugieren seguir una tendencia a considerar a las/os sujetos como descorporizados, o bien como unidades homogéneas desde lo corporal, y llevan impresa una visión de constitución subjetiva unidireccional y con un único destino.

Habitualmente la experiencia corporal de las/os estudiantes en la escuela se diferencia de la experiencia corporal que tienen fuera de la escuela, ya que la escuela distribuye, ubica, ordena, organiza y clasifica los cuerpos de una forma particular a través de sus espacios, organización y objetivos educativos, los cuales resultan muy diferentes a los que experimentan en sus contextos cotidianos. Es por esto que como docentes e investigadoras/es debemos tratar de producir un movimiento que lleve al estudiante a relacionarse corporalmente con el mundo, consigo mismo y con las/os demás, llevando a cabo otro tipo de prácticas que involucre a todas/os de un modo diferente al que están acostumbrados a desarrollar en sus salones de clases, utilizando las metodologías como procesos que nos permitan “dar cuenta de nuestra manera de estar, escuchar y narrar lo que los jóvenes quieren compartir con nosotros” (Hernández, 2011:11), con el fin de acercarnos, reflexionar, debatir, dialogar y construir una relación diferente con las/os estudiantes. Es por esto que, como investigadoras/es debemos aceptar que “investigar supone transitar por una posición de no saber” (Hernández, 2011: 10), si pretendemos realmente quebrar con los relatos y prácticas dominantes.

Por tanto, entender a las/os estudiantes como agentes y no como víctimas supone, por tanto, dentro de una investigación no ocultar sino mostrar, y contextualizar las contradicciones, conflictos y la complejidad de las diferentes experiencias. Considerando, sin duda, la experiencia concreta de cada una/o de las/os estudiantes, procurando no “homogeneizar o convertirlas/os en seres pasivos, ya que ese es uno de los riesgos principales que tiene la victimización” (Esteban, 2004:31).

## Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1999). *La sovieta dell' incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- BERBEL, S., PI-SUNYER, M. (2001). *El cuerpo silenciado. Una aproximación a la identidad femenina*. Barcelona: Ediciones Viena.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARLI, S.(2003). *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Stella- La Crujía ediciones.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- ESTEBAN, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GOODSON, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GORE, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. POPKEWITZ, T. y M. BRENNAN (comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (228-249). Barcelona: Pomares- Corredor.
- HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes para dar cuenta de sus relaciones con el saber. En ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. ESBRINA-RECERSA, 8, 7-13.
- (2012). La relación con el cuerpo en la investigación en el campo de la danza. En I. Murga Castro; F. Ros Abellán, J. Rubio Arostegui y J. Sanjuán Astigarraga (Eds.) *Líneas actuales de investigación en danza española*. (pp. 169-178). Madrid: Nebrija Fundación.
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.

- NÓVOA, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. POPKEWITZ, D. F. BARRY y D. A. PEREIRA (Eds.). *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona y México: Pomares.
- PÉREZ, F. (2003). *Habitar el cuerpo. En Educación y Género: Una propuesta pedagógica (203-209)*. Chile: Ediciones Morada/Ministerio de Educación.
- PLANELLA, J. (2003). *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal. Ph.D tesis doctoral*. Dept. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- PORRES, A. (2011). *Sujetos que preguntan. En F. Hernández (Coord.). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. ESBRINA-RECERSA, N°8. (pp. 14-18)
- REVEL, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses.
- RUIZ, M. (2010). *Experiencias de corporeidad en escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Ph.D. tesis, Dept. de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.
- SHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia genealógica. AADD (1991) *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria*. Carlos Lerena, 229-247. Madrid: CIDE y Universidad Complutense de Madrid.
- VIDIELLA, J. (2008a). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los Estudios de Performance* Ph.D. tesis, Dept. Dibujo, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- (2009). Escenarios y acciones para una teoría de performance. *Revista Zehar* (Donostia- San Sebastián), 65, 106-115.
- VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. En H. Cardoso, (Trad.). Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

## Situando el lugar del otro en mi investigación. Trabajar con mujeres chilenas artistas y docentes, como parte de mi propia experiencia

Rosario García-Huidobro Munita  
rosarioghm@gmail.com  
Universidad de Barcelona

**Resumen:** En este escrito dialogo sobre el rol que ocuparé como investigadora en mi estudio de doctorado y el lugar en dónde sitúo a las mujeres con quienes realizaré la investigación. Genero vínculos a partir de contribuciones feministas, quienes me señalan la importancia de la experiencia situada como principio epistemológico y ontológico de investigación. Por último, señalo a las de historias de vida como camino metodológico que me permitirá entrecruzar experiencias, desde la escucha y empatía.

**Palabras clave:** Escucha, experiencia compartida, feminismo, historias de vida, mujeres.

**Abstract.:** In this paper I dialogue about my role as a researcher in my PhD study and the position where I place the women who I will do the investigation with. I make links from feminists' contributions, who stress the importance of located experience, as an epistemological and ontological principle research. Finally, I point out the life stories as a methodological path that will allow me crosslink experiences, from the act of listening and empathy.

**Keywords:** Listen, shared experience, feminism, life histories, and women.

## Situando este escrito

En este escrito dialogo entorno a mi posición como investigadora y al lugar del otro/a en el proyecto de doctorado que llevo a cabo para el programa Artes y Educación, de la Universidad de Barcelona. Esta investigación surge a partir del proceso de repensar mi experiencia como mujer artista y docente en Chile, y de las preguntas por cómo dialogan y se construyen mutuamente ambas prácticas, a partir de los roles y discursos sobre lo "femenino". Estas inquietudes me invitaron a mirar y comprender, desde la experiencia de otras mujeres chilenas, artistas y docentes, los significados que otorgan a sus tránsitos y resistencias cotidianas entre la práctica artística y docente. Busco recuperar sus experiencias, desde relatos e historias, para generar un espacio abierto y crítico, que permita comprender tanto a ellas como a otras profesoras de artes en Chile, cómo significan su práctica docente desde el compromiso artístico, y cómo conforman y negocian su identidad como mujeres artistas-docentes en este proceso. Desde este contexto, la pregunta por el lugar del otro en mi investigación se vuelve fundamental. Este cuestionamiento me ha acercado a las teorías feministas, como perspectivas que señalan la importancia de situar y valorar la experiencia del otro como una forma de conocimiento que debe ser develado (Geiger, 1986; Richert, 1993; Shulamit, 1992; Munro, 1998; Casey, 1993; Middleton, 1993; Olesen, 2011; Smith, 2012) Por otro lado, estas teorías también me han mostrado lo importante que significa valorar mi posición subjetiva en la investigación, para repensar cómo me interpela como investigadora trabajar con mujeres que al igual que yo son artistas y docentes.

Debido a lo importante que es preguntarme por mi lugar y el de las mujeres con quienes trabaje, primero discutiré desde aportaciones feministas, cómo dialogan y se vinculan ambas experiencias en el proceso de investigación. Luego reflexionaré de que manera las historias de vida, desarrolladas ampliamente en investigaciones feministas (Geiger, 1986; Munro, 1998; Smith, 2012), podría contribuir como una metodología que fomentaría un vínculo cercano con las colaboradoras, para generar un espacio de conocimiento compartido, a partir de la relación con el otro, el diálogo y la escucha.

### 1. La importancia de las mujeres en mi investigación, desde las contribuciones feministas.

Me acerqué a esta perspectiva para comprender, no el por qué deseo investigar a otras mujeres, sino más bien para entender qué significa e implica realizar una investigación que surja desde la experiencia de una mujer y que busca explorar otras experiencias femeninas. En esta larga búsqueda comprendí la importancia que estas teorías han otorgado a la noción de experiencia, como supuesto epistemológico y ontológico (Stanley y Wise, 2002). Desde aquí reviso cómo estas aportaciones, especialmente el enfoque feminista posmoderno, han articulado y apropiado la noción de experiencia como base fundamental de sus investigaciones. Luego relaciono de qué manera los planteamientos de estas corrientes se encarnan en mi investigación.

Cuando alguien me pregunta ¿de qué trata tu investigación?, lo primero que viene a mi mente es "mujeres artistas-docentes". Frente a esta afirmación, mi investigación se inicia desde mi experiencia como mujer y sitúa la experiencia de otras mujeres como camino primordial. En mi investigación el otro no es cualquier sujeto u objeto, sino que son mujeres, docentes y artistas como yo. Este camino me ha llevado a recorrer las teorías feministas para comprender cómo en sus investigaciones han situado sus propias experiencias como mujeres, y también las experiencias y lugar de los otros. Ahora, sabemos que para que una investigación posea un enfoque feminista no sólo basta con que investigue a mujeres, ya que existen otras particularidades que también pue-

den determinar que sea o no una investigación feminista. A pesar de ello, mi investigación posee otras características que la vinculan profundamente a este tipo de estudio particular.

Weiler (1988) señala que existen tres temas característicos de las investigaciones con enfoques feministas. Primero, estas investigadoras comienzan sus exploraciones `desde una posición arraigada a sus opresiones subjetivas´. Argumentan que para acercarse a comprender la experiencia y concienciación de otras mujeres, debemos partir comprendiéndonos a nosotras mismas y a nuestras opresiones (Weiler, 1988). Es decir, la necesidad que la investigadora localice sus propias experiencias subjetivas de opresión y las conecte con las mujeres con quienes investiga. Señalan lo importante que es iniciar la investigación reconociendo y asumiendo nuestras opresiones dentro de un mundo social, dominado por los hombres. ¿De qué tipo de opresiones hablamos? Sexo, género, y raza son aquellas que constantemente se nombran en las investigaciones feministas. En mi estudio rescato la vida de mujeres que dentro del ámbito del arte y la enseñanza artística en Chile, han tenido una historia de desvaloración, o más bien de silencio (Machuca, 2006; Montecino, 2008). Por mi parte, como investigadora fue crucial comenzar esta investigación desde la revisión de mi experiencia como mujer artista y docente en Chile. Desde este repensarme pude comprender mis dudas e interesarme, como un compromiso político, por comprender y visibilizar la experiencia de otras mujeres con historias similares.

En segundo lugar, las investigaciones feministas ponen énfasis en la experiencia vivida y al significado de lo cotidiano. Rechazan el positivismo y se interesan por los enfoques fenomenológicos o interaccionistas (Weiler, 1988). Se concierne por la experiencia vivida ya que refieren a experiencias o acciones diarias que, al ser reflexionadas de manera rememorativa, son transformadas en experiencia vivida (Van Manen, 2003). Desde aquí, una investigación feminista busca por un lado dar valor a las prácticas cotidianas que realizan las mujeres. Por otro y desde la reflexión, buscan revelar lo que las mujeres tienen que decir sobre sus prácticas cotidianas y las relaciones de poder que en éstas se generan. En mi investigación me intereso justamente por sus acciones cotidianas como artistas y docentes, porque han sido prácticas no miradas y se han conformado como espacios de lucha contra los hombres. Me interesa explorar cómo se comprenden en un mundo artístico liderado por varones y cómo se comprenden en la enseñanza de las artes, como un ámbito marginado y rechazado como opción profesional masculina.

Por último, la investigación feminista posee un compromiso político con la práctica social. Busca generar nuevos significados y maneras de comprender a la mujer en el mundo. Este compromiso político con lo personal (como mujeres) busca la transformación del orden social. En mi investigación busco no sólo comprender y develar, desde sus propios relatos y significados, la presión y estructuras sociales que condicionan e influyen sus prácticas artísticas y docentes. Esto con el objetivo de no sólo invitarlas a autorizarse, sino que para tomar conciencia de su rol como mujeres y del cómo ésta posición influencia su manera de concebir la enseñanza de las artes.

Otras características distintivas de las investigaciones feministas son el uso del diálogo como herramienta, y dar cuenta de los sentimientos y emociones (Stanley y Wise, 2002). Estos aspectos también son muy relevantes en mi investigación. Soy consciente que relacionarme con mujeres que me cuenten experiencias, desilusiones, frustraciones o anécdotas de sus tránsitos cotidianos como mujeres artistas y docentes, generará un ambiente de diálogo, escucha y empatía. Frente a esto preveo que el conocimiento en esta investigación, surgirá desde un espacio de escucha y comprensión conjunta, desde la puesta en común y el diálogo reflexivo de sus experiencias como mujeres. A partir de este acercamiento, escojo la perspectiva de historias de vida como un camino que me permitirá generar un espacio de encuentro dialógico, para re-valorar y visibilizar sus experiencias sociales y comprender desde sus relatos, el significado que otorgan a sus tránsitos como

artistas y docentes.

A partir de la segunda ola feminista en los años 60, las mujeres comenzaron hablar entre ellas sobre sus vidas y desde estas conversaciones, que cuestionaban su realidad impuesta como `mujer-femenina´, buscaron nuevas formas para develar y comprender sus experiencias. Desde esta necesidad, la perspectiva de historias de vida cobró gran interés para las investigaciones feministas, como camino que permitió dar voz y visibilizar las vidas de mujeres que habían sido `escondidas y silenciadas´ (Geiger, 1986; Munro, 1998; Casey, 1993; Middleton, 1993; Richert, 1992; Smith, 2012).

Las historias de vida ofrecen la posibilidad de explorar la relación entre la mujer y su mundo social, la maestra y la institución de género, lo personal y lo profesional. Esto ofrece oportunidades para potenciar contra-discursos y escuchar las voces marginadas de las mujeres dentro de culturas ocupacionales ocultas. (Smith, 2012: 499)

Esta metodología ha mostrado que las mujeres no están determinadas simplemente por los discursos dominantes e históricos sobre el género, sino que podemos ser agentes activas en negociar estos discursos, nuestros deseos y sentidos de ser en el mundo (Munro, 1998). Además, situar el foco en lo personal de las mujeres permitió que pudieran describir y dar voz con sus propias palabras a sus experiencias. Es decir, desde el acto reflexivo de hablar sobre sus experiencias y narrarse, han podido comprender cómo construyen su sentido de género y su relación entre lo público y lo privado.

Desde la importancia que las investigaciones feministas han dado a esta perspectiva, dialogo con el estudio que Smith (2012) llevó a cabo en Inglaterra, como un caso inspirador para mi investigación. La autora construyó historias de vida para comprender las aspiraciones de carrera de profesoras mujeres. Lo que para mí resulta esclarecedor en esta investigación, es la importancia que Smith entregó, desde la metodología escogida, a negociar y cuestionar su posición como investigadora en relación al lugar de las otras. En este documento la autora constantemente cuestiona y relata lo que significa para ella, como mujer y profesora, investigar y entrevistar a otras mujeres docentes, como parte del proceso de investigación. Esta situación me lleva a comprender a la perspectiva de historias de vida como un espacio que permite no sólo a otras mujeres relatarse, visibilizarse y comprenderse en el mundo social, sino que también a nosotros como investigadores cuestionar nuestro rol durante el proceso de investigación.

Desde aquí la pregunta, ¿cómo me interpela como investigadora chilena, artista y docente, comprender la vida narrada de otras mujeres chilenas artistas y docentes?, se transforma en un desafío abismante. Implica entrecruzar experiencias y miradas e iniciar esta investigación desde un lugar común, donde yo me sitúo como investigadora que escucha y que busca aprender desde sus relatos de experiencias. A partir de esta búsqueda, escojo a la metodología de historias de vida como un camino que me permitirá situarlas a ellas, a sus saberes e historias en un lugar privilegiado. Acercarme a conocer en profundidad sus historias y cómo sus diversas experiencias sociales, políticas y personales las llevan a comprender y enfrentar sus prácticas artísticas y docentes como mujeres, nos permitirá comprender en conjunto, de qué manera lo individual dialoga con lo social y pone en juego la conformación de sus identidades.

Los estudios de historias de vida son una oportunidad para explorar la vida singular de las personas, enfocándose principalmente en los relatos y experiencias subjetivas (Munro, 1998; Smith, 2012). Además permite desde nuestras palabras comprender cómo los efectos de las estructuras sociales influyen en nuestras vidas, y cómo lidiamos con esas estructuras de poder para dar sentido a la realidad. Desde estas razones preveo que este enfoque permitirá valorar la subjetividad

de las mujeres con quienes trabaje. Por otro lado, me acerco a este enfoque ya que valoro la importancia que atribuye a la relación entre entrevistador y entrevistado.

El centro de investigación con historias de vida no es meramente la transcripción literal de lo que dice una persona. La base de nuestro trabajo es la relación con la persona. . . Como investigadores, una de las facetas de nuestra capacidad de investigación debe ser el de mostrar un sentido de cuidado y preocupación para entender “posibilidad de otro”. . . nuestros esfuerzos de investigación deben ser reformulados para que incluyan la capacidad de empatía. (Smith, 2012: 489)

Estos aspectos resuenan directamente en mi caso de estudio. Como investigadora, abrirme a la experiencia narrada de otras mujeres, que al igual que yo son artistas y docentes, implica posicionarme desde la escucha y empatía como un sentido de experiencia compartida, que estructurará la investigación. Por otro lado, esta metodología permite que durante el proceso de hablar y conversar, tanto con nosotros mismos como con otros, podamos generar un diálogo y espacio reflexivo. Escuchar a otros y ser escuchados implica compartir experiencias, y hacer de la experiencia de escucha una instancia reflexiva para aprender sobre nuestras prácticas. Como plantea Richert (1992:195), “escucharse unos a otros y ser escuchado abre muchas puertas para el docente que está aislado en una estructura escolar que prohíbe el intercambio de ideas”. Desde aquí, que la conversación con otros es esencial para construir conocimiento sobre nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, generar un espacio de escucha e instancia de reflexión conjunta, permitirá revisar de manera compleja y crítica las experiencias de tránsito entre las artes y la educación. Si desde una perspectiva construccionista se propone que el saber es producido en conjunto, a partir de las interacciones sociales y en comunidad (Burr, 2003), entonces creo en esta instancia como un espacio para generar un conocimiento y aprendizaje compartido. Compartir experiencias podría ser una instancia o estrategia para comprender no sólo de qué manera comparten y negocian su identidad en conjunto, sino que también como un espacio de encuentro y aprendizaje colectivo. Como plantea Richert (1992:196), “escuchar las ideas de otros, tal como escuchar las propias ideas, entrega una poderosa oportunidad de aprendizaje”. Así, estas instancias se configurarían como espacios para desvelar entre y desde ellas, otras o nuevas formas de mirarse y comprenderse, como un conocimiento que surge desde la re-significación de sus experiencias compartidas con otras.

## Conclusión

A modo de cierre creo importante recalcar diversos puntos que hemos recorrido en este escrito. He comenzado dialogando sobre el lugar que las mujeres chilenas artistas y docentes ocupan en mi investigación. Para ello, he revisado cómo desde las aportaciones feministas, sus experiencias (y también las mías como investigadora) se transforman en aspectos fundamentales de la investigación. Por otro lado, he señalado a la perspectiva de historias de vida, como metodología que guiará el marco metodológico, ya que me permite amplias posibilidades de relación empática y de escucha con el otro. Finalmente, y como aspecto que no he mencionado anteriormente, tomo el aporte de esta perspectiva como un espacio que permite generar experiencias transformadoras (Smith, 2012). Nos entrega la posibilidad para comprender los discursos sociales en los que estamos situados y bajo los que actuamos, y también para entender cómo nosotros mismas generamos y articulamos nuestros propios discursos, decisiones y acciones. En mi investigación, pensar en mujeres que puedan hablar y narrar sus experiencias subjetivas, desde sus propias inquietudes y palabras, podría llevarnos hacia una profunda comprensión de las diversas y complejas relaciones que se generan entre sus decisiones y acciones diarias, como de la cultura y contexto en el

que estos discursos coexisten. Develar estas historias serán aportes para generar mayores comprensiones sociales, sobre cómo las mujeres se resisten frente a estos significados impuestos e interactúan dinámicamente para construir sus saber profesional (Munro, 1998).

## Referencias bibliográficas

- BURR, V. (2003). *Social Constructionism*. New York: Routledge.
- CASEY, .K (1993). *I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. London: Routledge.
- GEIGER, S. (1986). Women´s Lifes Histories: Method and Context. *Chicago Journals*. 11, (2), 334-351.
- GOODSON, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics. The selected work of Ivor F. Goodson*. New York: Routledge.
- (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 1, (2), 129-142.
- MIDDLETON, S. (1993). *Educating feminists: life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- MONTECINO, S. (2008). *Mujeres Chilenas fragmentos de una historia*. Santiago: Catalonia.
- MACHUCA, G., MURÚA M., ANINAT, M. (2006). *Del Otro Lado. Arte contemporáneo de mujeres en Chile*. Santiago de Chile: Centro Cultural Palacio La Moneda.
- MUNRO, P. (1998). *Subjetc to Fiction. Women Teachers`Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.
- OLESEN, V. (2011). Feminist Qualitative Research in the millennium`s first decade. En DENZIN, K., LINCOLN, Y. (Comps.) *Handbook of qualitative research*. (129-146) California: Sage.
- RICHERT, A. (1992). Voice and Power in Teaching and Learning to Teach. En VALLI, L. *Reflective Teacher Educator. Cases and Critics*. (187-197) New York: University of New York Press.
- SHULAMIT, R. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- SMITH, J. (2012). *Reflections on using life history to investigate women teachers` and career decisions. Qualitative Research* 12, (4), 486-503.
- STANLEY, L., WISE, S. (2002). *Breaking out again. Feminist Ontology and Epistemology*. New York: Routledge.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WEILER, K (1988). *Women Teaching for Change. Gender, class and Power*. EE.UU: Garbey Publishers.





Imagen 1: Gamiño, B. (2013). II Jornadas de Investigadores en formación. Barcelona. [Fotografía]

**¿Cuál** es el papel  
de las **imágenes**  
en la investigación?

## ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LAS IMÁGENES EN MI INVESTIGACIÓN? PRESENTACIÓN

Al estar presente en las II jornadas de investigadores en formación, me sentí inmersa en un mundo de posibilidades para indagar sobre diversos aspectos sociales, educativos, que de manera personal nos afecta a cada uno en su área. Resonancias importantes, percibir con una nueva mirada el compromiso profesional y humano de cada uno de los trabajos expuestos, en apariencia independientes, que al visualizarlos globalmente, son un puzzle que se fue armando para establecer un diálogo entre personas con el mismo interés aunque con caminos divergentes

Una gama en la partitura de la multidisciplinariedad, trabajos donde lo creativo podría ser el detonador de encuentros dialógicos, en un centro académico, en espacios abiertos, en salones de clase, con grupos ajenos a la educación formal, producto de una inquietud por conocer a fondo los procesos artísticos, sociales o educativos en sus espacios de trabajo. En cada propuesta nos aproximamos, abrimos la puerta de nuevas miradas comprometidas, usando los medios audiovisuales, o la fotografía fija, acompañada inseparablemente con la narrativa de los que participan.

Aportaron una visión genealógica de la imagen, redescubriendo el sentido social que hay detrás de la escritura con luz, hurgando en la caja oscura de la fotografía, el producto que nos pueda dar indicio a un relato actual sobre sucesos del pasado, plasmada en plata sobre gelatina. En sus microhistorias discursos del ayer, y al igual que en el presente, nos hablan de una comunidad y dan una probada del significado de la vida social o individual, y la construcción de sus identidades. Narraciones de un viaje a través de dos continentes, como nos dialoga la fotografía entre las hojas de los álbumes que están reservados exclusivamente al ámbito familiar, que guardan historia de los procesos sociales, económicos, políticos que generaron el movimiento geográfico de individuos o familias enteras. Recuerdos de su proceso y su inserción en la nueva sociedad, su cultura visual, el imaginario traído en su maleta llena vida, experiencias, que nos darán un recuento de cómo se construyen las identidades fuera del país de origen, y a través del retorno. No es el hecho de profundizar en el interrogante de ¿cómo se produce una imagen?, sino cuál es la motivación de cada uno, investigador/a o colaborador/a para obtenerla, y así dialogar y desenmarañar la envoltura cultural del proceso creativo.

La actualidad tiene muchas pieles, capas de vivencias que se ven atrapadas en la cámara oscura de cualquier aparato, estamos rodeados de un constante panoptismo foucaltiano, y esa reminiscencia de vigilia atrajo mi atención a nuestro presente. La mirada está en una cámara fotográfica, de video, tablet, móviles, tv, ordenadores, cámaras de seguridad, satélites. Es una realidad que a cada segundo se toman en el mundo miles de imágenes, expresiones visuales que serán vertidas en el mundo del ciberespacio. Se pudo ver la muestra de una mirada diferente, crítica, que busca visibilidad, o crea la duda, en este espacio de imágenes arrollador.

Es importante tomar un respiro y conocer que pasa a nuestro alrededor, con la ayuda de estas metodologías que nos dan luz para entender los fenómenos sociales, como la Investigación Ba-

sada en las Artes ( IBA ), Investigación Educativa, Narrativas visuales, Etnografía visual. Cabe mencionar que muchos investigadores, desde diversos frentes han hecho uso de la imagen; en esta época posmoderna, estamos envueltos en un torbellino de cultura visual, muchas personas ya nacieron con una atmósfera de comunicación a través de la Internet, del enlace virtual con los móviles, la utilización de imágenes. Y esto dio como resultado que se dieran formas de discurso multifacético ¿Cómo las imágenes nos inducen a dialogar, a generar brotes de comunicación, a secuestrar nuevas miradas y a hacer dialogar lo verbal o con el escrito ? En cada uno de los artículos se nos proveyó de este camino. La imagen como complemento, interpretación subjetiva del quehacer artístico, como opinión del espectador, la imagen en paralelo, en dialogo construyendo o creando conocimiento. También nos envolvieron en una visión muy amplia con las posibilidades del relato biográfico y autobiográfico, y nos abrieron páginas que no pueden ser leídas de otra forma que narrando-se o narrando-nos, y que visualizan aspectos relacionados con el fenómeno o problemática social que indagamos.

La performatividad es una forma de estructurar historias de forma crítica, que sea un punto inflexión para pensar dentro la versatilidad de los procesos creativos. Vinculando de esta forma provocaciones para el espectador, y motivar un pensamiento más allá de la rutina, con unas gafas nuevas sobre las situaciones que nos rodean. Estudios de género, cosplay; que nos envuelve en el mundo de la fantasía y la representación en la posmodernidad, o con el vestuario, como sería el crossplay, como parte de la construcción de identidades. Construcciones visuales que proveen a la investigadora de elementos para preguntarse ¿desde dónde es la mirada de cada uno y como se interpreta en esta nuevo traje que le permite una identidad de recreación o copia?

De esta forma, la amplitud de posibilidades que se dieron en estas II Jornadas nos llevan a preguntarnos de qué forma podemos integrar las imágenes en otros trabajos colaborativos o de investigación. La narrativa e imagen nos pueden aportar mayor claridad en nuestros futuros estudios, siendo puntos de reflexión en este tiempo donde la imagen tiene un fuerte impacto social. Un lenguaje que puede darnos acceso a mayores campos de acción, teorizando de manera reflexiva su uso y sus posibles aportaciones de indagación. Buscar nuevos horizontes de narraciones y propuestas visuales, un reto interesante en cada trabajo presente o futuro que se realice, en cualquier contexto o estructura social, donde se transforme la realidad y se propicie el pensamiento crítico.

Bárbara Gamiño Alvarado

## Microhistoria fotográfica, una manera de recuperar la memoria de una sociedad

Adriana Ramírez Salgado  
adrianarsalgado@gmail.com  
Universitat de Barcelona

**Resumen:** La imaginación creativa de los fotógrafos regionales, dejó testimonio en sus registros de cómo las sociedades del interior del país vivían, sentían, pensaban, se relacionaban etc; reflejando identidades y prácticas sociales ante diferentes realidades. Este tipo de fotógrafos no estuvieron ajenos a los cambios tecnológicos en la materia e incluso muchos buscaron la manera de actualizarse, demostrando que las lejanías geográficas no eran obstáculo para ellos. Pero este tipo de cuestiones no han sido quizá suficientes para algunos colegas que desde la academia procuran realizar estudios respecto a este tipo de imágenes. Esto no es exclusivo de México; en España ocurre este mismo fenómeno como en otros países europeos, estudiosos españoles como Javier Marzal, Marie Loup-Souguez, entre otros, aún siguen pensando que la fotografía regional, parece quizá modesta y sin la más mínima pretenciosidad. Entre las distintas búsquedas encontré que la microhistoria es la herramienta ideal para una aproximación a dichas fotografías, para desarrollar microhistorias fotográficas, donde a partir de una o varias imágenes, se desarrolle una investigación que hable del autor de la misma, cuestiones estéticas, pero en particular sobre la concepción, mentalidades, sociedad, uso y difusión en un tiempo y espacio, con el fin de recuperar y reconstruir -a través de investigaciones interdisciplinarias- la historia no únicamente de esas ciudades sino de la fotografía de un país. Es esto último lo que precisamente hace que mi propuesta de investigación doctoral, se inserte en el doctorado de Arte y Educación en la Facultad de Bellas Artes, ya que busca ir más allá de una recuperación histórica, tomando en cuenta las nociones individual (fotógrafo) y colectiva (sociedad) de su estética y cultura visual para su creación, ampliando con ello el campo de estudio.

**Palabras clave:** Fotografía regional, microhistoria fotográfica, cultura visual e identidad.

**Abstract.** Creative imagination of regional photographers, left evidence in its records on how societies inside the country lived, felt, thought, etc. were related, reflecting identities and social practices to different realities. This type of photographers were part of the technological changes in the field and even many looked for ways to upgrade, showing that geographical distances were not an obstacle for them. But such issues are not perhaps enough for some colleagues from the academy to seek studies on this type of images. This isn't unique of Mexico, in Spain this same phenomenon occurs in other European countries. Spanish researchers as Javier Marzal and Marie Loup-Souguez, among others, still think about the regional picture as modest and without the slightest pretentiousness. Among the various searches I found that micro-history is the ideal tool for approximation to those photographs, to develop photographic micro-histories, where from one or more images, we can develop research that speaks about the author, aesthetic issues, but in particular about the development, attitudes, society, use and dissemination in time and space, in order to recover and rebuild, -through multi or interdisciplinary research- history of not only of these cities but also of the photography of a country. It's the latter, what precisely does that my doctoral research proposal is inserted into the PhD of Art and Education at the Faculty of Fine Arts, as it seeks to move beyond historical recovery taking into account personal notions (photographer) and collective (society) of its aesthetics and visual culture for its creation, thereby expanding the field.

**Keywords.** Regional Photography, photographic micro-history, visual culture and identity.

## Introducción

La fotografía al igual que otros medios gráficos, escritos y verbales, suelen rescatar de diversas maneras el paso del tiempo que uno como humano observa. Ese registro del movimiento continuo permite distinguir un antes a un después manteniendo siempre una dirección, en la que la vida, los hechos e historia transcurren recuperados por la subjetividad de quien los ordena o recuerda. Así, la fotografía, como medio de representación y comunicación desde el siglo XIX, ha registrado gran parte de la memoria visual de las sociedades, fungiendo como importante fuente histórica. Es por ello que, de entre las diversas dimensiones de la fotografía, ésta mantiene, de una u otra forma, su carácter testimonial, histórico-estético que le otorgan las funciones de ser memoria y expresión colectiva e individual. Lo cual le permite pertenecer a las Bellas Artes pero ser también, empleada desde otros puntos y áreas fuera de ella, mediante trabajos inter, multi o transdisciplinarios.

Como investigadora, entender e intentar reconstruir el pasado a través de la fotografía (como documento-objeto) resulta sumamente alentador, me deja jugar con las imágenes como trozos aislados de realidades pasadas, abriéndome la posibilidad de disponerlos según la línea de investigación o abordaje que requiera para ello.

Hallarse con archivos fotográficos regionales inexplorados y con muchas temáticas para ser estudiados, despiertan un interés particular con el cual de alguna manera me siento identificada. La finalidad de emprender estudios sobre este género responde a tratar de entender, explicar y recrear las imágenes dentro de su contexto, así como proponer una manera de abordaje para esta temática, con ello acrecentar a la historia de la fotografía a nivel macro por medio de los registros de la sociedad del sitio a estudiar a manera micro.

### 1.1 Fotografía Regional

Las investigaciones sobre fotografía regional<sup>1</sup> desde la academia<sup>2</sup>, son de acuerdo a lo que he indagado, casi nulas, lo que pude apreciar es que eran más usadas como referentes ilustrativos dentro de otros estudios. Observo cierto desinterés hacia ésta, puesto que son pocos los investigadores quienes la trabajan, la mayoría se han interesado más por los grandes nombres, tanto nacionales como extranjeros, pero casi nunca voltean a ver archivos de poblaciones, contados son los casos de quienes de alguna forma lo han hecho.

¿Por qué usar únicamente a esta fotografía como algo que ilustra? ¿Qué provoca que la academia no se interese por este tipo de fotografía para realizar estudios más serios y relacionados con la historia del arte y de la fotografía? ¿Es acaso este tipo de retratística muy simple como para emprender investigaciones sobre ella? ¿Esto pasa únicamente en México?

1 Como fotografía regional, se puede entender al documento visual que atestigua la cultura de los pueblos, registrando con ello sus costumbres, paisajes, arquitectura, monumentos, sus mitos, religiones, los hechos sociales y políticos; enfatizando en ellos de manera particular, elementos y características propias que han forjado la idiosincrasia del lugar y de su gente; todo ello paralelo a los cambios o modernizaciones que iban sufriendo las ciudades no únicamente en su país sino en el mundo entero (Ramírez, 2010:15). En España, se le llama a este tipo de fotografía como popular.

2 Al referirme a la academia, lo hago de manera particular tanto al área de Bellas Artes como de Historia del Arte, en las cuales la fotografía se inscribe y bajo de las cuales su lupa está en constante estudio u observación. Al hablar de estas entidades, hablo que se propongan para estudios de maestría o doctorado realizar tesis y proyectos encaminados a este tipo de fotografía, tal cual se elaboran con personajes incunables, quienes en ocasiones son estudiados hasta el cansancio, a veces con temáticas interesantes pero en otros momentos muy cíclicas, repetitivas y sin más aportes. De igual manera, esto involucra a los investigadores para que esta actividad no sea tan minoritaria sino que se generalice un poco más en este ámbito académico.

Desde que he venido desarrollando esta investigación, pude percatarme que el problema reside más por cuestiones teóricas dentro del campo de la fotografía, donde siguiendo las líneas y parámetros de estudio de los primeros grandes historiadores de ésta, se excluye de lo considerado como artístico y/o estético, a lo apreciado como vernáculo utilizándola más como ilustrativo a investigaciones.

Quizá por ello, actualmente sean pocos aún los investigadores en Historia del Arte que buscan salirse de esta línea, y dar un nuevo crédito a los fotógrafos que de alguna manera han sido marginados (los llamados no profesionales o aficionados). En otras áreas de las ciencias sociales se han dado a conocer algunos retratos y autores, pero fungiendo, como he mencionado, a ilustrar parte de su discurso. Otros corren con mayor suerte al contar con una monografía y/o catálogo de su obra fotográfica de mayor interés.

## 1.2 Microhistoria fotográfica

Los investigadores de la cultura visual, usamos muchas veces imágenes influenciados mayormente por ciertas temáticas, que de algún modo reflejan gustos, preferencias o momentos con los cuales somos empáticos. En mi caso, las imágenes son parte fundamental para mi proyecto de investigación, a partir de ellas busco hablar de lo que ellas representaron en su momento, su uso, difusión, la mentalidad de la sociedad que la concibió y consumió (conocer su cultura visual); mi mayor propósito es que ese objeto recobre vida, contando lo más posible, aquellas cosas importantes de las cuales generaciones actuales desconocen de sus antepasados.

Actualmente la época en que vivimos, es testigo de un resurgir del interés por esta tarea cultural de recuperación de esos recuerdos que nos construyen como sociedad. Un pueblo sin la conciencia de sus raíces, olvida con el tiempo su identidad, por tanto; un individuo que abandona su pasado, pierde memoria en cuanto a su historia, valores y costumbres, que desvanecerán ante sus sucesores.

Los estudios con y sobre fotografías regionales, se han encontrado un poco relegados a comparación de la fotografía artística o de profesionales, entre otras quizá, por carecer de metodologías para ello, debido a que la mayoría se enfocan a la considerada artística; las investigaciones que más se hacen respecto a ello sirven para historiar la fotografía del sitio, donde como he mencionado, fungen como ilustrativas al texto con ligeras menciones respecto a ella.

Poco se hace por adentrarse en lo que la simple fotografía puede informarnos, por ello mi propuesta es emplear a la microhistoria como herramienta metodológica para llevar a cabo una microhistoria fotográfica; donde la imagen sea el motivo por el cual se aborda un tema, que sea la base fundamental del análisis, discursos o interpretaciones con respecto a ellas; la propuesta busca en particular, emplear la fotografía regional, debido a que desde mi punto de vista, es la más valiosa por la información que registra de una sociedad y que refleja mucho los imaginarios que se fueron creando y reproduciendo, la manera en que quisieron mostrarse y perpetuarse.

¿Qué es la microhistoria? Una rama de la historia social de desarrollo reciente, que analiza cualquier clase de acontecimientos, personajes u otros fenómenos del pasado que en cualquier otro tratamiento de las fuentes pasarían inadvertidos (como en la macrohistoria). Analiza partiendo de un acontecimiento, un documento o un personaje específico de una historia general, proponiendo así aparcar el estudio de las clases sociales para interesarse por los individuos, al seguir el destino particular de uno de ellos, buscando con ello aclarar las características del mundo que le rodea y que la visión general muchas veces no percibe.

La microhistoria es un paradigma que aparece en los mismos años que el construccionismo, con la idea de romper las formas clásicas de hacer historia. En el Handbook of Construct Research (Holstein y Gumbrium:2008), se puede apreciar la lista de autores que plantean posturas construccionistas en áreas como la antropología, psicología, educación, sociología, pero no plantean algo inmerso en la historia o historia del arte. Al leer las ideas de los teóricos en microhistoria como Giovanni Levi o Carlo Ginzburg y de construccionistas como Kenneth J. Gergen o Tomás Ibáñez podemos darnos cuenta que buscan cambios de semejante índole en dichas áreas, es decir, refrescar de alguna forma la manera de indagar y aportar nuevos conocimientos.

En la microhistoria se procura ver a nivel micro, mecanismos que a una escala mayor no se consiguen ver (Beltran et al,1993:3), es una indagación que es vívida, sentida y expresada que busca comprender la realidad desde la perspectiva de sus actores (Pasek, 2006:3), no como una historia local que estudie los pueblos sino “en” los pueblos (Aguirre, 2005:196), busca romper los esquemas habituales de las obras historiográficas utilizando técnicas narrativas donde el punto de vista del investigador se convierte en parte intrínseca del relato (Levi,2003:134). No es historia crítica o monumental. Para Luis González y González, su cometido es mucho más humilde y sencillo “La mueve una intención piadosa: salvar del olvido aquella parte del pasado propio que ya está fuera de ejercicio” (González: 1973).

No podemos pensar que la microhistoria carece de rigor científico, puesto que busca afanosamente datos reales en archivos públicos o privados, pretendiendo reconstruir lo más exactamente posible, los acontecimientos ocurridos en ese tiempo y espacio. Las fuentes más concurridas por los microhistoriadores son, los archivos municipales, parroquiales, los libros de notarios, los vestigios arqueológicos, los cementerios, las crónicas de viaje, los censos, los informes de alcaldes y/o gobernadores, estatutos, reglamentos, leyes, periódicos y tradición oral.

En un caso cinematográfico en la película Blow Up<sup>1</sup>, Diego Sempol (Sempol, 2002), explica como comprender a la microhistoria, “un fotógrafo londinense, presencia una escena en un parque que no logra entender hasta que descubre mediante la ampliación continua de una de sus fotos un detalle que lo pone en la pista de una nueva lectura sobre lo sucedido, completamente diferente a la que tenía hasta ese entonces”. Es con este ejemplo, que considero que la microhistoria fotográfica, debe dar nuevas lecturas a las imágenes que han servido como mera ilustración para con ellas contar sucesos o historias ya sea en ellas, detrás<sup>2</sup> o a partir de las mismas. La propuesta para la microhistoria empleada en la fotografía como metodología, tiene como fin entender todo lo que una imagen puede aportar, como lo es: 1) Conocer a los o al realizador (es), 2) Rastrear su obra (uso, tipo de producción, relación y diferencias con los contemporáneos), 3) Develar lo que significaba la fotografía dentro de su mismo contexto y 4) Analizar la imagen bajo ciertos preceptos estéticos y técnicos de la época.

Las figuras 1 y 2<sup>3</sup>, nos muestran retratos que posiblemente no digan mucho más allá de la leyenda que les acompaña; con la microhistoria fotográfica estos indicios son suficientes en un primer

1 Película itálico-británica de 1966, dirigida por Michelangelo Antonini, conocida en España e Hispanoamérica como “Deseo de una mañana de verano”.

2 Aunque cierto es que, quienes damos sentido y ponemos cosas ‘detrás’ de ellas, somos nosotros con nuestras construcciones discursivas de significados que la dan sentido a las imágenes con las que trabajamos. Me refiero al hablar de “detrás”, a las razones o motivos que intervienen en la creación de las mismas que se pueden hallar muchas veces en este tipo de fotografía por medio de documentos u otras fuentes con respecto a la creación de un retrato por parte del autor o involucrados con ello. Ese sentido discursivo que le damos es visible en la interpretación final que le damos

3 En las siguientes páginas.

momento para investigar sobre la imagen y su historia, rastreando tanto en fuentes escritas como orales, se descubren líneas temáticas a tratar como: la migración siria en aquella época partiendo de lo mundial hasta lo particular en esta población de México, particularizando con el dueño de la tienda, cuestiones referentes a la industria textil y el comercio, repercusiones en la economía de los poblados en el interior del país, relaciones sociales, ubicaciones comerciales dentro de la ciudad, hacer el análisis propio a la imagen, conociendo su uso y difusión de la misma, razones para tomar de tal manera los encuadres, etc. Partiendo de un estudio de caso y usando estas imágenes que antes podían no significar mucho, se puede re-construir en este ejemplo, un poco de la historia tanto de la fotografía como de la ciudad serrana de Tlatlauquitepec en el estado de Puebla, en México.



Figura 1. La Nueva Siria. Miguel Morales, ca. 1924, IGB. Tlatlauquitepec, Puebla. Colección El Calandrio



Figura 2. Interior de La Nueva Siria, ca. 1924, IGB Tlatlauquitepec, Puebla. Colección El Calandrio

## Conclusión

La microhistoria es un modo muy certero para abordar la fotografía regional, por la manera en que permite entretener ésta con los acontecimientos locales (sociales, políticos o económicos), teniendo en dicha tecnología una evidencia, no sólo de la forma en que se representa una sociedad, sino de cómo puede narrarnos los sucesos (Rodríguez, 2001). Los archivos y fuentes orales son, esa voz callada por el tiempo de las imágenes, si no ahondamos en ellas haciéndolas hablar, jamás sabremos lo que nos intentan decir.

Revisar, recuperar y cruzar información con las fotografías e integrarlas como un todo –desde un estudio de caso–, ayuda no únicamente a rescatar la memoria de una sociedad, sino a partir de ella construir un conocimiento nuevo que aporte, no sólo a la investigación social, sino a la historia de una nación, entre otras cosas por los distintos momentos de cambio y permanencia que las imágenes nos muestran acerca de las condiciones físicas y sociales de una localidad.

## Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, C. (2005). Mesa Redonda: Microhistoria Mexicana, Microhistoria Italiana e Historia Regional. *Relaciones*. vol.XXVI, número 101. (Zamora), 193-224.
- BELTRÁN, J.L et al (1993). *Antropología y Microhistoria: Conversación con Giovanni Levi. Manuscrits*. n°. 11. (Barcelona), 15-28.
- GONZÁLEZ, L. (1973). Hacia una teoría de la microhistoria, *Academia Mexicana de la Historia*. México, 27 de marzo (discurso de recepción).
- HOLSTEIN J. & GUBRIUM J. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. United States of America: The Guilford Press.
- LEVI, G. (2003). Sobre Microhistoria. En P. BURKE (comps.). *Formas de Hacer Historia*. (119-143). Madrid: Alianza.
- MARZAL, J. (2010). *Cómo se lee una fotografía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- PASEK, E. (2006). *¿Cómo construir categorías en microhistoria?* Maracaibo: UNICA.
- RAMÍREZ, A. (2010). *Dos artistas serranos una memoria colectiva: el caso de Ismael Guerrero Bravo y Gilberto Aparicio Guerrero*. Puebla: Adriana Ramírez Salgado.
- RODRIGUEZ, J. A. (2001). Un Acervo para la microhistoria. *Revista Alquimia, Fotografía Artística Guerra. Escenarios*, sep-dic año 5 núm13. (México), 4
- SOUGEZ, M. L. (1985). *Historia de la fotografía*. Madrid: Cátedra.

### FUENTES ELECTRÓNICAS

- SEMPOL, D. Cultura y sociedad microhistoria ¿Una alternativa a la totalización?.  
<http://escuelahistoria.fcs.ucr.ac.cr/contenidos/articulos/e-levi.htm> (Consulta 09/06/2013)

## Relações entre imagens e percurso investigativo: uma narrativa a partir de deslocamentos territoriais

Aline Nunes da Rosa  
 Ameline.nr@gmail.com  
 Universidade Federal de Goiás

**Resumo:** Este texto propõe uma problematização inicial acerca do papel que as imagens vêm ocupando em minha investigação e dos embates que surgem na proposição deste processo de investigação. Realizo um breve panorama acerca da temática, onde a partir da perspectiva da cultura visual e da investigação narrativa, exploro os deslocamentos territoriais e os trânsitos e câmbios subjetivos que se produzem a partir de minha experiência, articulada também aos relatos de outros sujeitos em deslocamento.

**Palavras chave:** imagens; deslocamentos; narrativas; processo investigativo.

**Abstract:** This text proposes an initial questioning of the role that images have been occupying in my research. So I try to establish a possible reflection on the research process, linked to the doctoral course of the Graduate Program in Art and Visual Culture/ Universidade Federal de Goiás (Brazil). The research seeks, looking from the perspective of the Visual Culture and the autobiographical narrative research, to explore the theme of territorial displacements and the transits and subjective exchanges that occur from my experience, also articulated to the reports of other subjects in displacement, which were willing to contribute to this study.

**Keywords:** images; displacements; narratives; research process.

## Uma pergunta de partida: qual o papel das imagens em minha investigação?

Uma das reflexões que intento promover na investigação doutoral e, mais especificamente, enquanto pergunta para ser compartilhada nas “II Jornadas Anuales del Doctorado en Artes y Educación: compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación” concentra-se no papel que as imagens com as quais me disponho a dialogar vêm exercendo neste processo investigativo.

A investigação busca, a partir de uma perspectiva autobiográfica, explorar o tema dos deslocamentos territoriais e dos trânsitos e câmbios subjetivos que se produzem a partir de minha experiência, articulada também a outros relatos e vozes, de pessoas em deslocamento, que se dispuseram a contribuir com este estudo. Assim, através desta problematização, creio ser possível ampliar os modos de entender os imbricamentos e complexidades que envolvem o ato de mudar, de transitar por outras zonas, de estar aberto a ser afetado por esta experiência.

Neste sentido, a proposição trazida para estas jornadas reflete a potencialidade contida no trabalho com imagens, no desenvolvimento de um percurso metodológico que se articula a partir das relações entre texto e visualidades, produzidos enquanto narrativas visuais, através de fotos e relatos extraídos de meus diários de campo. À continuação, explicito em dois momentos do texto como venho desenvolvendo a pesquisa e ainda como utilizo-me de imagens para compor relações com o tema investigativo.

### 1. Em torno aos deslocamentos

O interesse de pesquisa nasce de uma inquietude em pensar sobre como, em meio aos processos de deslocamentos territoriais, vamos nos transformando, vamos produzindo e sendo produzidos por escolhas, referências, (re)visões de mundo e de nossos conceitos e crenças. Ou seja, o que se desloca em nós a partir do ato de deslocar-se territorialmente?

Minha aproximação ao tema surge desde que, a sair do estado do Rio Grande do Sul, onde até então tinha vivido toda a vida, passei a morar na cidade de Goiânia, estado de Goiás, para a realização do curso de doutorado. Ao chegar e conhecer um pouco mais da dinâmica dos lugares aos quais passei a frequentar, fui percebendo um certo embate com aquilo que julgava ser antes de mudar-me e o que, naquele momento estava sendo/sentindo. Fui aos poucos interrogando sobre como todos estes câmbios estavam me afetando pessoal e profissionalmente. Assim, a partir da escrita em diários, fui percebendo a preponderância desta questão e do quanto poderia ser problematizada se tratada enquanto temática de pesquisa e debatida junto a outros pares.

O problema de pesquisa é lançado em direção aos deslocamentos realizados por estudantes de pós-graduação, que realizam seus deslocamentos em busca (dentre tantas outras coisas) de uma formação continuada, da possibilidade de fazer-se pesquisador experienciando outros espaços formativos, outros contextos de aprendizagem e trocas entre novos grupos. Assim, interessa-me conhecer o que se modifica e quais elementos vão sendo incorporados em meio ao processo, de modo a conformar uma cartografia própria deste movimento.

Tem-se ainda por objetivo criar uma narrativa a partir dos relatos autobiográficos produzidos em torno aos deslocamentos, sem perder de vista que estes estão diretamente conectados aos processos de subjetivação, e aos modos de existência que vão sendo inventados desde esta mudança. Por esta razão, ao me reportar a deslocamento, apesar de partir de uma condição de

mobilidade entre territórios geográficos, prezo ainda mais por problematizar um deslocamento, um abalo que se dá no sujeito, que ao sair, se dispõe de diferentes modos a romper com algo estabelecido.

O conceito de desterritorialização de Deleuze e Guattari é utilizado como ferramenta para operar e pensar sobre o processo de deixar um território, com domínios e pertencimentos demarcados em busca de criar outras conexões, outros agenciamentos, onde seja possível rever crenças, certezas e aquilo que tomamos como verdade e já sabido. Experimentar um estado de desaprender, desconstruir-se e questionar-se para seguir aprendendo. Assim, “território são as propriedades (...) e sair do território é se aventurar. O território só vale em relação a um movimento do qual se sai dele” (Deleuze, 1988: 04), e desterritorializar-se pressupõe uma reterritorialização, que inclui pensar o mundo e a si próprio desde uma outra posição.

A reterritorialização compreende um reposicionamento, ainda que provisório e instável: implica novas aprendizagens em outras relações. Sair de um território, deixar o que antes era seguro e familiar (espaços, lugares, objetos e pessoas) coloca-nos em perspectiva, nos tira o que antes era uma quase certeza, e nos obriga a ver com nosso “olho vibrátil” (Rolnik, 1997: 01), isto é, uma potencialidade do olho que não mais o deixa ver de modo desatento, mas que o faz ser tocado pela força daquilo que vê.

Conforme introduzido anteriormente, a pesquisa realiza-se em colaboração com outros sujeitos, uma vez que a intenção de trabalhar a partir dos relatos de outras pessoas surge como forma de conhecer e entrecruzar outros discursos e concepções no que diz respeito a estar em trânsito, a produzir mudanças num movimento de tornar-se mais próximo àquilo que se quer para si, tanto no que concerne a profissão como na vida de modo amplo.

O convite para a participação no trabalho teve dois critérios estabelecidos a priori: que os sujeitos estivessem em deslocamento territorial e que, de modo mais ou menos indireto, estivessem conectados com os meus percursos, uma vez que, para construir esta proposição tomo a minha experiência como lugar de fala e de produção de uma narrativa. Pareceu-me conveniente ainda explorar o tema tomando como especificidade o diálogo com pessoas que também estivessem numa formação continuada, como estudantes de pós-graduação, independentemente do curso ou da área de atuação. Este ponto é pertinente uma vez que as mudanças perpassam fortemente o contexto de pesquisa, o meio acadêmico, enquanto aprendemos a ser investigadores ao longo do próprio processo.

Assim, foram convidados inicialmente cinco colegas, vinculados ao Programa de Arte e Cultura Visual, nos níveis de mestrado e doutorado. Em seguida, a partir do contato com um dos colaboradores, um novo nome me foi indicado, desta vez, de uma estudante de doutorado, também brasileira, que está desenvolvendo seus estudos em Física, numa universidade italiana. O processo de entrevistas foi realizado individualmente com cada participante através de e-mail. Enviei-lhes três questões iniciais<sup>1</sup> às quais, depois de respondidas, pude tecer outros questionamentos desdobrando os relatos iniciados.

O meio escolhido para obter os relatos, isto é, a troca de e-mails, se deu por possibilitar que cada um tivesse o tempo necessário e a particularidade da escrita onde lhe conviesse. Acreditei que lançar algumas perguntas que fossem direcionadas a pensar sobre suas vidas e experiências pes-

<sup>1</sup> As perguntas iniciais foram: Como se deu esta(s) viagem(s)? O que é produzido e/ou construído subjetivamente neste processo de deslocar-se? Que experimentações e investimentos são realizados neste processo? A partir de cada retorno, outros questionamentos foram enviados, no intuito de desenvolver certos pontos mencionados nos relatos



soais exigia um cuidado de minha parte, no sentido de possibilitar aos outros um momento para pensar, escrever, rasurar, recortar detalhes e fatos que julgassem ser mais significativos, num exercício de pensar-se e inclusive ter a chance de invencionar a partir do que fosse lembrado e pensado para ser compartilhado.

“Ao selecionar elementos para produzir uma narrativa, omitimos fatos, inventamos detalhes e estabelecemos uma nova configuração da cena narrada” (Oliveira, 2013: 231). A escrita de um relato autobiográfico já não é mais a experiência vivida, mas sim, a criação de outra experiência, desdobrada daquilo que foi vivido e já combinada com outros elementos, com a soma das impressões e do que foi reflexionado e sentido a partir dela. Por este viés, a investigação de cunho narrativo me é conveniente pela potencialidade em organizar a experiência em forma de um relato encadeado, porém não necessariamente linear, no que diz respeito à passagem dos dias ou à sequencialidade dos fatos, mas de como vamos arranjando, justapondo e percebendo esta série de acontecimentos.

Acrescento ainda que a opção por trabalhar com a perspectiva narrativa se dá uma vez que esta, conforme Martins e Tourinho:

se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações (Martins e Tourinho, 2009: 1-2)

E isto me importa enquanto investigadora. Conhecer e problematizar os relatos produzidos por outros sujeitos em deslocamento não no sentido de saber uma verdade sobre o que lhes passa desde a saída de um território, mas sim para conhecer que cartografias vão sendo desenhadas em seus cotidianos, no intuito de também experienciar histórias distintas, criando uma narrativa que é atravessada por muitas outras, sejam elas ficcionais ou não.

Além das entrevistas, para a realização deste trabalho tenho apostado em outros dois procedimentos metodológicos: a escrita de diários e o trabalho com imagens. A seguir proponho-me a contar um pouco mais sobre como venho utilizando estes recursos e sobre sua relevância na elaboração de narrativas que derivam dos deslocamentos.

## 2. Sobre estar à espreita e ser catadora de imagens

As imagens presentes na investigação exercem um importante papel na construção das reflexões e da pesquisa em si, metodologicamente falando. Inicialmente, por meio delas, algumas questões foram deflagradas, tais como os primeiros indícios de meu interesse pela temática dos deslocamentos. Ao trazer imagens para compor meu diário de campo, aos poucos fui percebendo que evocavam situações emblemáticas acerca do processo de estar em outro território, para a realização do doutorado na cidade de Goiânia; sobre paisagens que lentamente se incorporavam em minha nova rotina, ganhando sentido ao serem vividas no cotidiano.

Ao me colocar em estado de espreita, em busca de registrar, através de fotos e vídeos, aspectos do que era visto, vi neste ato a possibilidade de experienciar a paisagem e os espaços transitados desde outra posição: a de quem seleciona detalhes, se deixa surpreender pelo lugar, fazendo escolhas daquilo que quer mostrar e, sobretudo, daquilo que quer tomar para si, no intuito de produzir uma narrativa, uma outra história.

Aos poucos, as imagens catadas foram ganhando maior destaque no processo de investigar, de

articular relações entre textos, teorias, tornando-se um procedimento metodológico, uma vez que orientavam os passos a serem seguidos no trabalho, bem como faziam emergir sub-temas no decurso do processo. Assim, não somente por meio dos relatos escritos, presentes no diário de campo, deu-se a sugestão de pontos a serem desdobrados na investigação. As imagens coletadas fortemente auxiliaram-me a dialogar com a escrita, lançando outros caminhos para percorrer o trabalho. Deste modo, as visualidades (e outros elementos) que se articulam ao texto são parte do próprio processo de movimentar-se e descobrir meios de ser/viver o deslocamento. São parte das reflexões que decorrem da condição de transitar, seja entre territórios, seja entre ideias, ao passo que “las imágenes forman parte de discursos al tiempo que constituyen discursos: maneras de fijar la realidad y de vernos a nosotros mismos y a los otros”. (Hernández, 2012: 197)

No decorrer do tempo dedicado à pesquisa doutoral, passei a coletar/produzir imagens das coisas que me eram significativas no processo de estar em outro lugar, fazendo e vivendo situações novas, junto a pessoas e acontecimentos novos para mim. Fui percebendo, na medida em que me relacionava com as imagens oriundas deste processo, que o território do qual falava não era propriamente físico/geográfico. Trata-se, antes disso, daquilo que é produzido subjetivamente a partir destes lugares: um acontecimento, um pensamento, a leitura de um livro, um filme, um espetáculo de dança... Algo que resulta do processo de se deslocar, de mudar e de como me relaciono com isto.

Abaixo apresento algumas imagens do processo de escrita nos diários e ainda, imagens com as quais venho buscando interlocuções.

Durante a produção do diário ou mesmo, da escrita inicial da tese, os relatos visuais ao dialogar com o que é contado por meio da escrita, possibilitam a criação de uma nova paisagem. Esta, já não é Goiânia, Barcelona<sup>1</sup>, tampouco os outros lugares por onde andei ou ainda transito e que me são caros. São novas paisagens, que se produzem a partir de sobreposições, de contaminações entre modos de ver, de pensar e de experimentar os processos de mudança.

As imagens com as quais trabalho na pesquisa abrem espaço para que sejam percebidos outros detalhes daquilo que se pretende explorar sobre a experiência. São capazes, por meio das conexões que fazemos, de entrelaçar tempos e histórias distintas, revolver terrenos que já considerávamos assentados. Talvez, a possibilidade de explorar a experiência vivida por meio de imagens possibilite que se criem outras formas de ver e de chegar aos deslocamentos, deixando que outras pessoas também experienciem este assunto a partir de outros modos de contar novas histórias.

Vejo neste processo uma forma de criar um trabalho com imagens, em que estas “não remetem ao texto, mas antes constituem um relato autônomo que permite ao visualizador estabelecer outras pontes, nexos e interpretações. O texto, por sua vez, não fala sobre as imagens, mas a partir delas” (Hernández, 2013: 86).

Assim, pelo desejo de mudança, de descoberta, de busca por outras referências, nos dispomos a encontrar coisas novas: pessoas, lugares, culturas, afetos, conceitos. Ou ainda, buscamos modos distintos de nos relacionarmos com estas mesmas territorialidades. Tudo isto, no percurso desta investigação tem sido percebido em grande medida a partir das imagens que incorporam e, por sua vez, produzem as narrativas sobre encontrar-se em trânsito e aquilo que deriva desta condição.

<sup>1</sup> Refiro-me a Barcelona pois no período compreendido entre fevereiro de 2013 e janeiro de 2014 encontrar-me-ei aqui para a realização de parte da pesquisa, vinculada ao Programa de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE, fomentado pela agência CAPES) realizando um estágio na Universidade de Barcelona, no Doctorado de Artes y Educación, sob orientação do professor Dr. Fernando Hernández.



Fig. 1- Fragmentos do diário produzido no ano de 2011

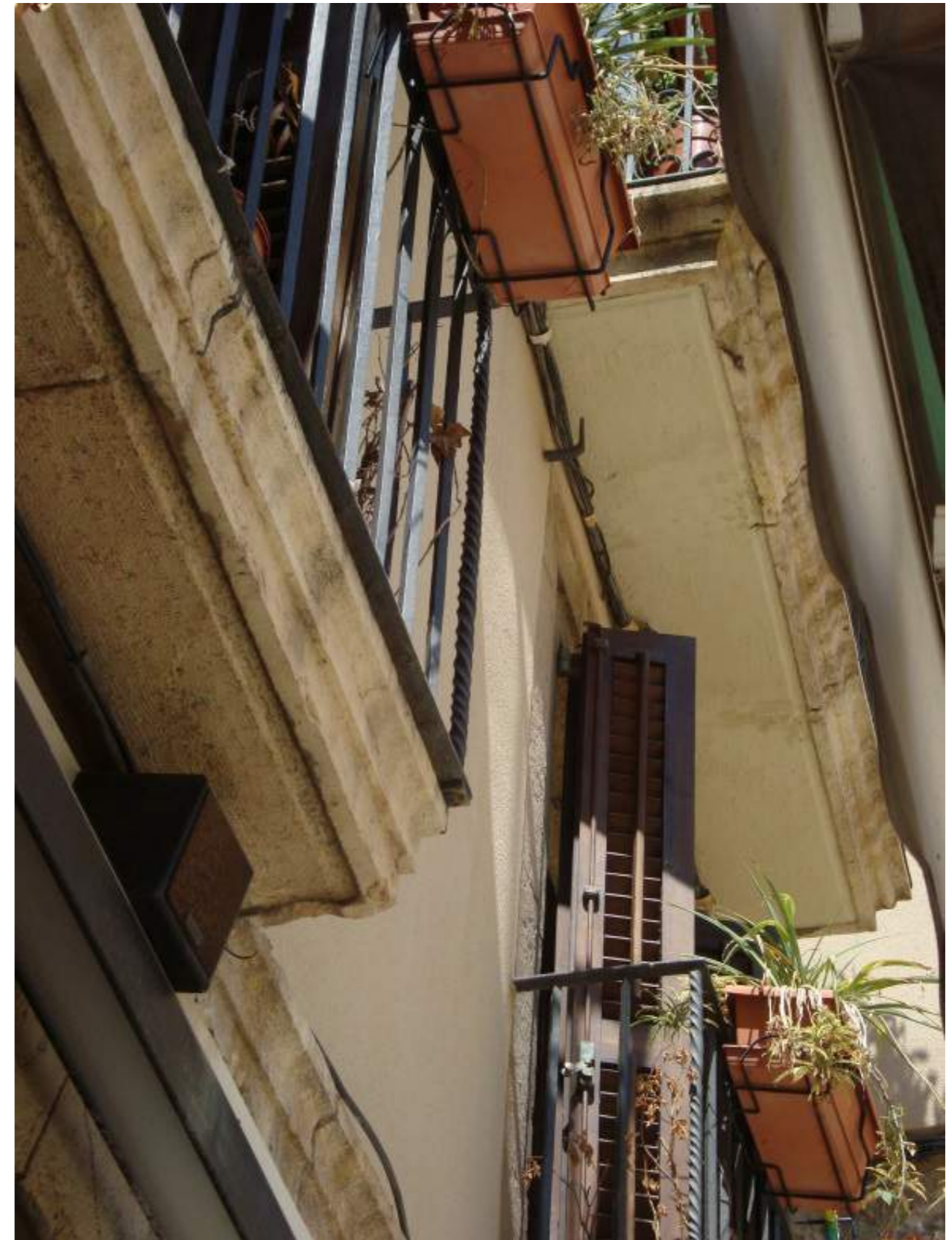


Fig. 2- 'Balcones' de Tarragona\*: "Não é por nada que olho: é que eu gosto de ver as pessoas sendo."

\*Título apropriado de Clarice Lispector (1998: 37) para a série de fotografias produzidas a partir de janelas, prédios, portas e ruínas dos diferentes lugares por onde venho transitando ao longo da pesquisa, e que estão configurado uma categoria dentro do trabalho



Fig. 3- 'Pisos' de Tarragona.



Fig. 4- Varais de Barcelona.

## Um caminho que se faz de perguntas

Não obstante, todas estas escolhas proporcionam também alguns embates. Ao passo que vou invencionando formas de produzir uma narrativa sobre os deslocamentos que derivam das mudanças territoriais, surgem conflitos sobre os limites, o rigor e o trabalho no meio acadêmico em si. Ao produzir uma escrita que se realiza a partir de relatos contidos no diário de campo, ao coletar imagens e fazer conexões entre estas, pergunto-me: por fim, como fazer com que este trabalho não se mostre unicamente como um caderno de viagens? Como fazer com que as imagens presentes oportunizem uma reflexão sobre as mudanças de ordem subjetiva e que não sejam vistas como um mero apanhado de fotos sobre diferentes lugares? Como conectar, de acordo com os objetivos aos quais me proponho, os meus relatos e imagens aos relatos dos colaboradores? Posso dizer que neste momento do processo investigativo, mesmo que esteja realizando algumas experimentações, apresento ainda mais perguntas do que respostas ou resultados. Como forma de avançar naquilo que desejo realizar, vejo o espaço de interlocuções resultante dos eventos acadêmicos como uma importante parte do processo de construir o trabalho.

De modo a ir encaminhando esta escrita para o seu final, gostaria de ampliar as reflexões sobre o processo de pesquisar a partir de questões relevantes observadas durante minha participação nas “II Jornadas Anuales del Doctorado en Artes y Educación”, na qual percebi um movimento importante para o prosseguimento da investigação, a partir de diferentes aspectos.

O primeiro deles seria a possibilidade de apresentar a pesquisa para pessoas que ainda não a conheciam. Ou seja, ter que selecionar e pontuar questões que fornecessem um panorama sucinto daquilo que pretendo abordar na proposta. A partir deste exercício de tentar contar e explicar aquilo que está sendo feito possibilita que o investigador tenha mais claro para si aquilo que busca, ao organizar o pensamento.

Outro aspecto bastante difícil, mas necessário para o avanço do trabalho, seria apresentar a investigação para pesquisadores que trabalham com outras perspectivas teóricas e metodológicas e que, por meio de perguntas e ponderações, te convidam a ver desde outra posição, na qual se percebe que muitas coisas são ignoradas e desconhecidas ou, simplesmente, que não fazem parte daquilo que se quer pesquisar.

Por fim, dentre outros que ainda poderia destacar, reporto-me à realização de contatos e trocas com outros estudantes/investigadores, que por experienciarem um momento próximo no que diz respeito à descoberta de como se produz uma investigação, acabam por auxiliar a conhecer outros caminhos por onde se pode transitar para aceder às respostas daquilo que lançamos como problemas de investigação. Estes caminhos que podem ser desde uma referência bibliográfica, a formação de um grupo de estudos focado nos interesses comuns de trabalho, até um convite para que se visite juntos uma exposição, ou se faça um passeio pela cidade. Tudo isto me interessa, pois é também onde percebo que algumas mudanças acontecem e onde são promovidos, ainda que desajeitadamente, alguns movimentos de desterritorialização.

## Referências

- DELEUZE G. (1988). *O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos*. Paris: Éditions Montparnasse.
- HERNÁNDEZ, F. (2012). *La cultura visual como estratégia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones*. Revista Instrumento, Volume 14, nº 2, Juiz de Fora.
- (2013). *Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual*. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM. (77- 96).
- LARROSA, J. (1999). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- LISPECTOR, C. (1998). *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (2009). *Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações*. In: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura -CEAC. Santa Maria. (1-12)
- MARTINS, R; TOURINHO, I. (2013). *Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual*. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM. (61-76)
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (2013). *O que pode um diário de aula?* In: MARTINS, R; TOURINHO, I.(orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM (225-236)
- ROLNIK, S (1997). *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. (1-11). Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>

## ¿Cuál es el papel de las imágenes en mi investigación?

Bárbara Gamiño Alvarado  
gaminoba13@hotmail.com.  
Universidad de Barcelona.

**Resumen:** Los medios visuales, específicamente la fotografía, son una herramienta aplicada en diversas indagaciones de estudios sociales y educativos. En la educación formal y no formal, otorgan en esta época de enorme visualidad las estrategias metodológicas para obtener datos que puedan compaginar los estudios etnográficos: la narrativa en concordancia con la visualidad, y de ésta forma generar una información más fructífera. Así como la realización de un taller de fotografía que provoque aprendizaje y genere conocimiento sobre la identidad, y los participantes den cuenta de sí, a partir de estos dos aspectos, y se lleve también a cabo un aprendizaje mutuo. Dando así mismo una breve pincelada de la aplicación de la fotografía en la investigación social y educativa con el uso de metodologías etnográficas.

**Palabras clave:** Metodologías etnográficas visuales, narrativa, subjetividades en tránsito, identidad, fotografía.

**Abstract:** The visual means, specifically the photography, it is a tool applied in diverse investigations, of social and educational studies, in formal and not formal education that provide, in this epoch, of enormous view of methodologies to obtain information that could arrange the ethnographic studies: the narrative in conformity with the view, and in this way produce a more productive information. As well as the accomplishment of a workshop of photography that provokes learning and generates knowledge on the identity, and the participants realize about if, from these two aspects, and also that provokes mutual learning. Giving likewise a brief brushstroke of the application of the photography in the social and educational investigation with the use of ethnographic methodologies.

**Keywords:** Ethnographic visual methodologies, narrative, subjectivities in traffic, identity, photography.

## Introducción

Estamos en una período posmoderno, que vislumbramos en diversos aspectos saturado de pinceladas de cultura visual, lo habitual en nuestra actual forma de comunicación siempre está intermediada por algún elemento de los mass media, naturalmente aceptadas, y colosalmente difundidas, ya es normalizado el acceso a imágenes por medios prácticos, como son la tablet, el móvil, la internet, la cámara fotográfica, de vídeo, el cine, etc. donde está implícita una comunicación narrativa visual y escrita. Esta generación visual se ha venido dando por el sentido de reproductibilidad que tiene la fotografía. Detrás de esta explosiva comunicación se encuentren intereses económicos. El desarrollo “genérico” de la expresión fotográfica ha sido puesta en relación por Susan Sontang con la propia economía de mercado:

Una sociedad capitalista requiere una cultura basada en imágenes. Necesita suministrar muchísimo entretenimiento con el objetivo de estimular la compra y anestesiar las lesiones de clase, raza y sexo. Y necesita reunir cantidades ilimitadas de información para poder explotar mejor los recursos naturales, incrementar la productividad, mantener el orden, hacer la guerra, dar trabajo a los burócratas [...]. Las cámaras definen la realidad de las dos maneras esenciales para el funcionamiento de una sociedad industrial avanzada como espectáculo (para las masas) y como objeto de vigilancia (para los gobernantes) (Marzal, 2007:188)

A la fotografía por ser un medio tan propicio para generar comunicación y enlazar diálogos, se le ha dado mucho énfasis en varias áreas del conocimiento para entablar relación entre investigador y colaboradores en indagaciones cualitativas, sociología, antropología visual, etnografía visual, tiende ésta a complementar y a ser un detonante de otras formas de discurso. Que no sustituye al relato del participante, pero puede vislumbrar aspectos que se omíten en el texto. Como menciona Banks: “La segunda razón por la que el investigador social podría desear incorporar el análisis de imágenes es que un estudio de las imágenes o un estudio que incorpore imágenes en la creación o la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio”. (Banks, 2010:22).

Esta posibilidad de estudio a través de las imágenes son las que me otorgaron elementos para llevar a cabo una investigación con metodologías etnográficas con inmigrantes, es decir, no “sobre”, sino “con” ellos y ellas, y así procurar un intercambio de comunicación y construcción de la identidad, de las subjetividades en tránsito.

....cada forma de presentación ofrece nuevas posibilidades para construir el mundo y para relacionar las personas dentro de las comunidades que crean conocimiento con las de fuera [...] cambio social a través de la fotografía [...]. Durante años, M. Briton Lykes trabajó con mujeres de las regiones montañosas de Guatemala [...].

Sus conversaciones y fotografías les ayudaron a crear nuevas realidades que les permitieron nuevos planes de futuro[...] surgió a partir de un esfuerzo de construcción social (Gergen & Gergen, 2011:88).

Y de esta forma construir conocimiento para tener elementos de los porqué una persona decide un cambio de residencia, y a la vez como se va reconstruyendo su mirada identitaria.

## 1. Aplicaciones de la fotografía

Un breve esbozo sobre las posibilidades de la utilización de la fotografía. Menciono algunos referentes donde se ha venido aplicando, y en sus diferentes modalidades para dar lugar a la obtención de datos importantes en ciencias sociales y educativas.

Desde su descubrimiento por Niepce, y su posterior difusión como un invento que debía estar en manos de la gente, dió lugar a su pronta ampliación, así como a su diversificación en áreas como el arte, la arquitectura, la medicina, la ciencia, la astronomía, de lo macro a lo micro, pero también en el ámbito de las ciencias sociales, una gama enorme de posibilidades de reproducción, hicieron que su aplicación se vaya dando en ámbitos sociales, culturales, educativos:

La oposición entre reproductividad y creatividad, la primera corriente constituye el conjunto de fotografías que generalmente se reproducen en el mundo reproducir, registrar literalmente.

La segunda corriente, estadísticamente insignificante, pero cualitativamente importante comprende el conjunto de los modos de visualización de nuevas realidades.

El empleo de la fotografía en el ámbito educativo formaría parte de esta segunda corriente: la visualización de nuevas realidades [...] considerando su aplicación como un medio de creación de imágenes, es decir, como un medio de expresión y comunicación (Merodio de la Colina, et al. 2004:63).

Esta alternativa de aplicación en situaciones que son importantes en los estudios, como los que se han realizado apoyando la investigación, en donde el uso de la fotografía es una parte importante para la obtención de datos.

### 1.1. Fotografía e investigación educativa

Cuatro grandes grupos o modos de utilizar la fotografía en la investigación educativa cualitativa. Que a partir de este esbozo se amplía la mirada de cuan es utilizada la imagen para estudios sociales, y educativos, que nos proporcionan herramientas que complementan el campo de acción de una indagación.

En cada proceso que a continuación se menciona se puede vislumbrar las opciones de aplicación de acuerdo al fenómeno estudiado, esto contribuye a facilitar en cierta forma la discusión sobre temáticas que pueden ser muy difíciles de dialogar por la delicadeza de la situación que se estudia, por la dificultad en algunas personas para expresar su problemática y de esta forma se resuelven, y encaminan la indagación a partir de una imagen, y puede ser una forma que logre crear un proceso de diálogo entre investigador y colaborador.

**a) La fotografía como testimonio del pasado.** Se trata de investigaciones de corte histórico en las que fotografías tomadas en el pasado se conforman como un corpus de fuentes primarias. Por ejemplo, en la investigación Niñez urbana en las décadas del 30 y del 40. Las colonias de vacaciones para niños débiles (Edelstein, O. y Tabakman, S., 1999) Las fotografías de prensa que año tras año ubican periódicos y revistas permitieron reconstruir – junto con otras fuentes como los testimonios orales, las notas periodísticas, documentación oficial – un día en la colonia. Las fotografías posibilitaron describir prácticas cotidianas y aspectos ligados a la “cultura material” de las colonias de vacaciones [...]. Estas imágenes permitieron además reconocer indicadores relativos al lugar de la higiene, la disciplina y el control de estas actividades.

**b) La fotografía como representación de la mirada del otro.** Se trata de investigaciones en las que se provee de cámaras a diferentes grupos o sujeto para que mediante determinadas consignas registren algún aspecto de su realidad. El uso de la fotografía de los alumnos en las autoeva-

luación escolar (Schratz, M. y Steiner-Löffler U., 2004) presenta una experiencia con un 2do. grado de escuela primaria ligada a la autoevaluación escolar. En este caso, la fotografía ha sido utilizada para que los niños seleccionen y realicen registros de los sitios que les gustan y los que les disgustan de su escuela con el fin de evaluar aspectos vinculados al uso del espacio y el clima de trabajo.

**c) La fotografía como disparadora o como dispositivo para la evocación.** Se trata de acciones o experiencias en las que distintos tipos de fotografías son presentadas a un grupo o a un sujeto con el fin de promover reflexiones, impresiones personales o discusiones. Las fotografías también pueden utilizarse como material para evocar situaciones o plantear dilemas. Resulta un buen ejemplo de este tipo de actividades una investigación en la que un grupo de docentes abordó la cuestión de su identidad profesional. Para esto trabajaron con retratos de ellos cuando eran alumnos, retratos de ellos siendo ya docentes y fotos con sus alumnos. Aquí la imagen propició la reconstrucción de su biografía y el análisis de aspectos identitarios y vocacionales del rol docente (Mitchel, C., Weber, S., 2004).

**d) La fotografía como dato.** En este caso la toma de fotografías se utiliza como un medio para la recolección de información durante el trabajo de campo. Se trata de un modo de registro una manera de levantar, de capturar datos de la empiria. La toma fotográfica se emplea para relevamiento sistemático de aspectos o cuestiones en las que otros modos de registro como la transcripción escrita de lo observado resultan insuficientes o inadecuados. El resultante de las tomas, las fotos, conforman un corpus de datos que posteriormente deberán ser analizado atendiendo a las categorías elaboradas en el marco de la investigación (Sverdlick, 2007:161).

### 1.2 Usar las fotografías como analizadores

De acuerdo con Guy Lapassade, un analizador puede ser un dispositivo artificial (por ejemplo, un microscopio, un ecualizador) o natural (por ejemplo el ojo o el cerebro) que permita desarticlar una realidad en sus partes constitutivas sin la intervención de la conciencia (...). Fernández explica más detalladamente que el concepto de analizador alude tanto a “acontecimientos o sucesos como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas. De esta forma la fotografía como herramienta visual, dentro del plano educativo nos puede servir de referente para la explicitación a partir del imaginario que suele ser difícil sean expresados de manera verbal, pero a partir de una imagen sirven como catalizador para desarrollar el dialogo en un colectivo. Pensar las fotografías como analizadores implica considerar que pueden ser usadas como cuña, ardid o dispositivo para neutralizar la tensión que existen entre lo instituido y lo que está instituyéndose. Dado que las instituciones educativas funcionen acorde a lo explícito y lo implícito, al silencio, a contratos no escritos, los investigadores de este campo precisan desarrollar nuevos modos de exploración, herramientas como los analizadores que pueden desmontar las normas y reglas de lo educativo que habitualmente se dan por ciertas (Dussel, I., Gutiérrez, D., 2006:240).

### 1.3. Utilizar fotos en el contexto de las entrevistas

Dabas esboza un uso diferente del medio de la fotografía. Las personas en estudio reciben las cámaras y en el encargo de que tomen (o hagan que alguien tome) “fotografías que digan quiénes son” (Dabas, 1982:55). Esto se puede extender a un diario fotográfico, en el que las personas capturan aspectos y acontecimientos de su vida diaria a medida que se desarrollan. La decisión sobre cuál de estos aspectos o acontecimientos se selecciona para ser fotografiado la toma no el investigador, sino el sujeto. Lo que él selecciona y toma como imagen permite al investigador decir afirmaciones sobre las visiones de los sujetos hacia sus propias vidas cotidianas. Así ocurre especialmente cuando se comparan las perspectivas de sujetos diferentes en el campo expresadas en sus fotografías y los rasgos más destacados en ellas (Flick, 2004:166).

Wuggenig (1990, 115-118) ha aplicado un procedimiento similar para estudiar la significación en el área de residencia. Se dijo a las personas que utilizaran una cámara para documentar, en 12 fotografías, su manera de vivir y el interior de sus domicilios característicos de personas como ellas. Se les dio la instrucción que se presenta en el cuadro 12.2:

Cuadro 12.2: Instrucción para la entrevista con fotográficas.

¿Qué le gusta más de su habitación y de su piso (o casa)? ¿Qué le gusta menos de su habitación y de su piso (o casa)?. Le ruego que fotografíe primero los tres motivos que le gusten más en su habitación, y luego los tres que le gusten menos. Luego repita esto para el resto de la vivienda. No importa que habitación escoja. En conjunto, puede utilizar 12 fotografías.  
Fuente: Wuggenig, 1990:16)

(Flick, 2004:167).

En la “entrevista de producción de fotografías” (Harper, 2000:725), se toman aspectos de la vida de las personas para estimular a los compañeros de entrevista a producir narraciones o respuestas, primero sobre la fotografía y luego partiendo de esto sobre su vida diaria. Este procedimiento se puede ver también como una concretización de la entrevista focalizada (Flick, 2004: 167).

Partiendo de estos referentes y otros más que hacen uso de la imagen para lograr obtener información sobre problemáticas o fenómenos sociales, educativos, antropológicos que dan lugar a proyectos con el uso de la fotografía para conocer cuáles son las circunstancias socio- políticas, económicas o personales respecto a algún fenómeno social, en mi investigación la aplicación será en cuanto a: ¿qué motiva a una persona a emigrar a otro espacio geográfico?, me otorga herramientas para indagación, y cuestionar: ¿puede la imagen construir otra mirada, y el colaborador construya una narrativa visual y escrita? Dialogar sobre: que es lo que ha dejado tras de sí, una historia de vida, y ¿cómo en el país de recepción se va construyendo su identidad?, “... haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”. (Hammersley & Atkinson, 1994:15). Al mismo tiempo vislumbrando más interrogantes sobre estos procesos, este es el principio para reflexionar sobre el uso de la fotografía y la realización de un estudio de caso, en el cual se estructura un paradigma de investigación aplicando metodologías etnográficas.

### Proyecto fotográfico

Haciendo uso de herramientas de etnografía visual se pretende realizar esta indagación con inmigrantes mexicanos, en el cual está planeado un taller de fotografía, que al mismo tiempo generará un aprendizaje sobre la técnica fotográfica. “La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto” (Aparici, Garcia, 1989:14).

Se aplicarán estrategias etnográficas, las cuales darán lugar a narrativas tanto visuales (fotografías) como narrativas escritas ( relatos de los participantes), para construir su mirada respecto al proceso de cambio geográfico de México a España, ya sea de forma temporal o definitiva. La pretensión es también que den cuenta de como perciben las circunstancias actuales de una etapa en crisis, dónde se supone que la emigración se da en virtud de la búsqueda de un mejor status. Pero esta paradoja de la economía actual, cómo la pueden narrar tanto visual como escrita, así también la forma de construir la identidad como grupo, o de forma individual y esta hibridación con la cultura de recepción, específicamente en Barcelona (cultura catalana) y su sentido de mexicanidad. “...la etnograficidad de cualquier imagen o representación depende la forma en que se encuentra interpretado y utilizado para evocar significados y conocimientos que son de interés etnográfico” (Pink, 2001:19). Y de esta forma tratar de obtener con estrategias visuales información que sea actual, pertinente para esta investigación, a partir del uso de la fotografía, y esas metodologías propicien construcción y diálogo. Y responder de esta forma la pregunta inicial.

En conclusión, estamos tan inmersos en una época de enorme visualidad. Tenemos un campo fértil de cultura visual, y retomar esta alternativa que la época nos facilita es importante. Retomar estrategias de uso de la fotografía, teorizando para facilitar caminos en las indagaciones, y abrir el diálogo con las personas que contribuyan con los estudios que realicemos. Para poder allanar rutas de construcción de conocimiento, acoger herramientas metodológicas de investigaciones previas con la imagen, y lograr el objetivo de conocimiento con estos procesos etnográficos visuales y narrativos a partir de su uso. Aplicado tanto en la educación formal como en la educación no formal, en indagaciones tan variadas como el rizoma social y educativo, tan importante en este tipo de estudios, los medios visuales ahora se están integrando como metodologías en investigaciones sociales con una riqueza de aplicación.

## Referencias bibliográficas

- APARICI, M. R., Y GARCÍA, M.A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BANKS, M. (2010). *Los Datos visuales en investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Morata.
- DUSSEL, I., Y GUTIERREZ, D. (COMP.) (2006). *Educación y Pedagogías de la Imagen*. Argentina: Ed. Manantial FLACSO.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. 2da. Edición.
- GERGEN, K. & GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- HAMMERSLEY, M. ATKINSON, P. (2001) *Etnografía. Métodos de investigación*. 2 edición revisada y ampliada. Barcelona: PAIDOS.
- MARZAL F.J. (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra. SONTAG, S. *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa 1981. (Edición original 1973).
- MERODIO DE LA COLINA M.I. ET ATL (2004). *Las Artes Plásticas como fundamento de la educación artística*. Colección "Aula de Verano" serie Humanidades. Ministerio de Educación y Ciencia de España. - II Congreso de Arte Infantil. Comunicación "Iniciación a la fotografía y creatividad infantil" Rodríguez Barbero. Pag. 65.
- PINK, S. (2001). *Doing Visual Ethnography. Image, media and Representation in Research*. Londres: SAGE Publications.
- SVERDLICK, I. (COMP) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

## Ser docente de educação infantil e séries iniciais no Brasil, desnudando o processo inicial de construção de uma investigação sobre imagens para evidenciar as decisões tomadas

Fabiana Paulino da Silva  
fbnpaulino@gmail.com  
Universidade de Barcelona

**Resumo:** Este artigo descreverá o começo de uma pesquisa acadêmica na área de identidade profissional de professores, examinando especificamente a construção dessas identidades na educação infantil e ensino fundamental do Brasil. No desenvolvimento do texto, este artigo expõe o ponto de partida para desenvolver a pesquisa e justifica a decisão de produzir a pesquisa, analisando imagens da profissão docente que circulam nas revistas para professores em terras brasileiras. A comunicação abrange dois eixos: uma revisão bibliográfica da área e alguns argumentos sobre a importância de produzir pesquisa visual.

**Palavras chave:** identidade profissional docente, imaginário social, pesquisa visual, mass media.

**Abstract:** This paper will describe the beginning of academic research in the area of professional identity of teachers, specifically examining the construction of these identities in early childhood education in Brazil. In developing the text, this paper expounds the starting point to develop the research and justify the decision to build the research, analyzing the images of the teaching profession that circulate in magazines for teachers in Brazilian lands. The communication encompasses two main axes: a literature review from research conducted in the area and some arguments about the importance of producing visual search.

**Keywords:** professional identity, social imaginary, researching images, media.



## Introdução

Diferente dos que adotam um paradigma positivista, pensar em pesquisa desde uma perspectiva narrativa, reivindica e permite, entre outras coisas, mostrar a presença do pesquisador na construção do relato. A pesquisa narrativa demanda evidenciar a posição do pesquisador na escritura como estratégia para permitir que o leitor possa compreender, ou ao menos intuir, os mecanismos que permitem estruturá-la. Em meu caso específico, torna-se relevante colocar em evidência parte de minha trajetória pessoal, posto que meu interesse pelo tema das identidades docentes não nasce apenas de uma demanda acadêmica, ele emerge também como resultado de uma estreita relação com a temática. Carlos Marcelo García destaca que a profissão docente é um dos únicos ofícios em que, antes mesmo de ingressar na formação oficial, o candidato a professor “aprende por observação” (Lortie, 1975) e comigo não aconteceu de forma diferente.

Além dessa aprendizagem por observação, onde fui conhecendo os “modelos docentes com os quais ia me identificando pouco a pouco” (García, 2009:116), ingressei em 1994 no ensino médio profissionalizante destinado a formação de professores para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Alguns anos mais tarde iniciei um curso superior na área de Comunicação Social. Em 2000, quase três anos após haver prestado um concurso público para ser docente, quando já não pensava em seguir esse carreira, fui convocada. Mesmo envolvida por um turbilhão de dúvidas, resolvi assumir esse ofício, e nas palavras de García, encarnar “el papel profesional reservado a los docentes”. (2008:11).

Nos 10 anos seguintes, transitei como professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Centros Comunitários. Em meio a mudanças diárias de rol, proporcionadas pelas diferentes funções que exercia ao longo do dia, fui aprendendo a ser uma docente que levava dentro de mim diferentes identidades profissionais que conviviam diariamente em um mesmo corpo.

Em 2006, deixei meu labor com os alunos para envolver-me na organização e implementação de um projeto piloto que tinha como objetivo repensar a práxis e a identidade profissional dos educadores que atuavam na Educação Infantil. Devo dizer que considero essa experiência como instrumento detonador consciente do meu interesse no estudo das marcas que a formação deixa na identidade dos sujeitos professores, e a partir desse ponto, não pude deixar de preocupar-me com a influência da formação que recebemos na nossa maneira de ser docente.

Em 2010, através de uma licença não remunerada, deixei meu cargo como professora no Brasil para cursar o mestrado “Artes Visuales y Educación, un enfoque construccionista” na Universidade de Barcelona, onde, entre outras coisas, encontrei um espaço que além de me estimular a questionar, repensar e redirecionar as dúvidas e certezas que trazia em minha bagagem profissional como professora, também me encorajou a iniciar os estudos sobre construção das identidades docentes que venho desenvolvendo na atualidade. Como trabalho final do mestrado, apresentei uma primeira aproximação do tema, fazendo uma pequena análise do discurso proferido sobre os professores nas páginas da revista *Veja e*, a partir daí, ingressei no programa de doutorado com o intuito de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre essa temática.

## 1. Refazer caminhos percorridos

Em um primeiro momento, necessitei construir um amplo estado da questão, revisitando outras investigações, e em um segundo momento, conhecendo todo o estado da questão, passei a articular o caminho que seguiria minha própria pesquisa. Inicialmente, me dediquei a realizar uma revisão profunda sobre o que se publicou relativo à identidade docente no final do século XX e início do século XXI, revisitando autores como Imbernón, 1994; Lang, 2006; Nóvoa, 2001; Hargreaves, 1996; Cattonar, 2001; Esteve, 2006; entre outros. Encontrei-me com diversos tipos de pesquisa, inclusive pesquisas muito distintas daquelas propostas por uma visão construcionista, mesmo assim, pude nutrir-me delas para compreender o complexo caleidoscópio dos estudos que abordam a identidade profissional dos professores e percebi que a grande maioria dessas pesquisas tratava de três pontos básicos:

1. Contextualizavam historicamente a função docente;
2. Apontavam as causas para uma crise da identidade docente modernista;
3. Acenavam com a necessidade de reformulação do ofício docente, propondo modificações nos modelos de formação dos professores, modelos esses que ainda eram oriundos de uma cultura moderna.

Dando continuidade ao estudo, ao identificar os conceitos de identidade utilizados nesses trabalhos, encontrei algumas referências a autores como Berger e Luckmann (1976), Popkewitz (1988) e Lessard (1986) acerca de como cada pessoa constrói sua identidade. Esses autores concordavam que a identidade pessoal de cada indivíduo é edificada através de um processo de construção simbólica, entretanto, a definição encontrada em Botía, Cruz e Ruiz (2005) é a que mais colaborou para compreender um conceito de identidade que nunca é fixo, posto que está em constante movimento entre como o sujeito se reconhece e como é reconhecido pelos outros.

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este macroconcepto. En general, se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. (...) La identidad personal se configura, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida (Botía, Cruz e Ruiz, 2005:03).

Destaco como ponto importante tomar conhecimento do texto de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), muito citado como referência por outros pesquisadores (Botía, Cruz e Ruiz, 2005; García, 2009; Sancho, Hernández, Larraín e Montané, 2011). Nesse estudo os autores revisam cerca de outras 22 investigações sobre a identidade profissional docente entendendo que conceitos fundamentais como “eu” e “identidade” necessitavam ser melhor abordados e observam que o papel do contexto na formação dessas identidades ainda é algo pouco ou nada explorado.

Analisando as pesquisas anteriormente mencionadas constatei a necessidade de definir melhor diferentes conceitos que utilizasse e descobri um caminho por onde avançar: Estruturar uma pesquisa capaz de colaborar para compreender como os contextos contribuem para formar (e conformar) as identidades dos professores. Quando a intenção de uma pesquisa é tentar compreender como um sujeito ou grupo de sujeitos “ha llegado a ser lo que es” é determinante reconhecer quem constrói os discursos que falam desses sujeitos e para esses sujeitos, como são estruturados e com qual finalidade são visibilizados. (Birgin, Duschatzky e Dussel, 2000:14).

Quando falo em desenvolver uma pesquisa que trate de compreender como são construídos os discursos que colaboram na formação das identidades docentes dos professores brasileiros, entendendo a necessidade de estruturar um estudo contextualizado, que abarque sujeitos, discursos e contextos de produção dos mesmos construindo um relato capaz de contribuir para desvelar outras matizes da formação da identidade profissional dos docentes brasileiros que até o presente momento permanecem dissimuladas.

## 2. Delinear novos trajetos

Reconhecendo que há uma “imensa variedade de artefatos culturais e discursivos envoltos na produção das identidades docentes” (Hypólito, Garcia e Vieira, 2005:54) e usufruindo da minha posição como pesquisadora “insider” por ser um “membro da realidade social” pesquisada (Guasch, 1997:36) comecei a trabalhar com o seguinte questionamento: Quais práticas discursivas me fizeram ser a professora que sou nesse momento? Para contestar essa pergunta pude basear-me em minha própria experiência como professora e também consultar outros companheiros com os quais trabalhei. Esses docentes, em um exercício de generosidade, compartilharam comigo algumas de suas memórias acerca dos contextos que lhes formavam e formam como docentes. Dentre todas as passagens citadas, percebi como bastante significativas as situações de aprender a ser professor a partir da prática do outro (aprender com outros professores) e através da leitura de revistas especializadas.

Na minha formação inicial tive a sorte de estagiar com excelentes educadoras, lembro-me que uma delas deixava o caderno de caligrafia de lado (que era currículo obrigatório) para confeccionar com as crianças agendas com o número de telefone de cada uma delas. O curso PEC-USP (Programa de Educação Continuada para professores em exercício, oferecido pela Universidade de São Paulo) com certeza influenciou na minha estrada, me ajudou a pensar como penso e sei que isso é só o começo. Hoje leio muito e gosto das revistas Nova Escola e Pátio... as revistas me servem como respostas para os meus HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, são minhas aliadas. (Cristiane Costa, professora e orientadora pedagógica).

Refletindo sobre as respostas encontradas e sobre as palavras da professora citada, passei a cogitar que poderia desenvolver minha pesquisa reconhecendo essas revistas educativas também “como minhas aliadas”, ou em palavras de Smith reconhecê-las como “artefatos visuais”, estudando-as “desde múltiplos pontos de vista” (2007: 5), com a intenção de compreender como as imagens veiculadas nessas revistas ensinaram e ensinam os professores brasileiros a ser docentes.



Figura 1 –Três revistas pedagógicas brasileiras, da esquerda para direita: Carta Fundamental, editora Confiança; Nova Escola, editora Abril e Revista Pátio Educação Infantil, Grupo A.

Assim, considerando as revistas educativas (ou revistas pedagógicas) como artefatos discursivos que contribuem na constituição das identidades docentes, passei a buscar outras investigações que abordassem o uso desse tipo de artefato em seu desenho, e entre meus achados, encontrei em Catani (1996) uma compilação de autores mundiais que já se haviam valido desse tipo de fonte para discutir temas educativos. O texto de Catani acaba por constituir-se em um manifesto a favor da conservação e catalogação das revistas pedagógicas, pois, de acordo com a mesma, essas revistas se tratam de “uma instância privilegiada para apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional” (1996:117).

### 2.1. Sobre a bagagem teórica que me acompanha no trajeto

Meu propósito na aproximação com essas revistas não é construir uma pesquisa de cunho histórico, mas tentar construir um relato capaz de compreender como se articularam os discursos que servem de espelho para a constituição das identidades docentes e, vale lembrar, que quando falo em discursos tenho claro que os discursos são organizados através de uma complexa trama que, no caso específico desta pesquisa engloba, entre outras coisas, textos escritos e imagens visuais para produzir sentido. Considerar que “las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotras/os mismas/os” e perceber que “de entre las prácticas sociales, las más importantes son las discursivas” (Iñiguez, 2003:07), o que me faz questionar o sentido dos discursos que são construídos para os professores e que lugar esses discursos nos convidam a ocupar como sujeitos.

Eliseo Verón, conhecido autor do ramo de semiótica social, já afirmava em 1980 que a noção de discurso não pode limitar-se somente à linguagem falada ou a escrita convencional, pois “designa todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido, cualquiera que sea el soporte significativo: no se limita, pues, a la materia significativa del lenguaje propiamente dicho”. (1980:85). Vale resgatar que a posição de discurso compartilhada pela perspectiva construcionista tem um aporte significativo do pensamento de Michel Foucault (1973, 1988, 1997) e em palavras de Hernández e Sancho (2004) produzem “sujetos y posiciones de sujeto” e “se articulan a través de todo tipo de imágenes visuales y verbales y textos, especializados o no, y también a través de las prácticas que esos lenguajes permiten”(p.60).

Gillian Rose (2001) argumenta que as imagens visuais são peças fundamentais na construção social das sociedades ocidentais contemporâneas; Gonzalo Abril expõe que, de um modo generalizado, a pesquisa social predominantemente dedica-se a análises de textos verbais e utiliza o termo “textos visuais” para defender um tipo de estudo semiótico que abarque contextos e imagens que são parte desses textos, contrário aos estudos da imagem que são desenvolvidos através de “herramientas contenedistas poco precisas y poco sensibles al contexto de producción/consumo de tales textos”.(Abril, 2008:12)

Abandonar os pressupostos que consideram o texto escrito como objeto principal de um estudo e ter em conta “as palavras das imagens” (Nóvoa, 2001) delineia um possível e diferenciado caminho por onde avançar com a investigação. Marcus Banks defende que incorporar o estudo das imagens “podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningun otro medio”(2010:22), assim que, considerar as imagens que são veiculadas nas revistas pedagógicas como parte importante desses discursos abre caminho para a possibilidade de observar construções que em um estudo exclusivo dos signos tipográficos permaneceriam silenciadas.

## Conclusão

Conforme já explicitado, a comunicação apresentada não tem a finalidade de participar os resultados de uma pesquisa concluída ou em seu estado avançado, mas simplesmente se propõe a dar a conhecer, de uma forma sucinta, parte do processo que desemboca na estruturação de um projeto tangível de uma pesquisa acadêmica na área da identidade profissional docente. Considero que dar conta dos bastidores que possibilitam articular o estudo e mostrar o caminho seguido, para delimitar o problema, são elementos significativos que colaboram para validar as pesquisas de orientação qualitativa.

Seguindo a mesma linha de pensamento, evidenciar algumas das decisões metodológicas tomadas ao longo do processo, e comunicar alguns dos referentes que servem de base para a elaboração do estudo em questão, são pontos que colaboram para intuir alguns dos caminhos que serão explorados durante a pesquisa propriamente dita. Uma das contribuições mais significativas que esse estudo se propõem a construir, além de pensar nos textos em questão como um todo visual, reside em considerar a experiência anterior da pesquisadora como sujeito destinatário desses discursos. Isto é, realizar uma pesquisa sobre os discursos que influem na constituição da identidade profissional dos docentes brasileiros desde uma perspectiva reflexiva “insider”, pode contribuir para desvelar práticas discursivas que talvez, vistas desde fora, passariam despercebidas por indivíduos que não vivenciaram a experiência de ser sujeito alvo dos discursos estudados.

## Referências bibliográficas

- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BEIJAARD, D. , MEIJER, P.C e VERLOOP, N. (2004). *Reconsidering research on teacher professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- BERGER, P. E LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. E DUSSEL, I. (2000). Las instituciones de formación docente frente a la reforma. Lo local como matriz de identidad. En: Molina y Yuni (coords.). *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto “inacabado” de la modernidad*. Buenos Aires: Temás Grupo Editorial.
- ESTEVE, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: FANFANI, E. T. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (19-69)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (1988). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, C.M. (2008). *El profesorado principiante*. Barcelona: Octaedro.
- (2009). *A identidade docente: constante e desafios. Formação Docente* (Belo Horizonte), 01, 109-131.
- GONZALO, A. (2008). *Análisis críticos de los textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- GUASCH, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. e SANCHO GIL, J.M<sup>a</sup>. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E)*. España: Secretaria General técnica.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IÑIGUEZ, L. (2003). *La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción*. XII Encontro Nacional da ABRAPSO.
- LANG, V. (2006). *La Construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia: enfoques históricos y sociológicos*. En: FANFANI, E. T. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (107-132)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LESSARD, C. (1986). *La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Essais en Éducation*, 8, 135-190.

- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- ROSE, G. (2001). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- VERÓN, E. (1980). *Discurso, poder, poder del discurso. Anais do primeiro colóquio de semiótica*. Rio de Janeiro: Loyola – PUC.

## FONTES ELETRÔNICAS

- BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ CRUZ M., e MOLINA RUIZ, E. (2005). *Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation*. *Qualitative Social Research*, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117 (Consulta:23/06/2013).
- CATANI, D.B. (1996). *A imprensa periódica educacional: As revistas de ensino e o campo de estudo educacional*. *Educação e Filosofia*, 10(20), 115-130. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/issue/view/83/showToc> (Consulta: 23/05/2013).
- CATTONAR, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes*. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/35/66/PDF/010cahier.pdf> (Consulta:23/06/2013).
- HYPÓLITO, A.M., GARCIA, M.M.A. e VIEIRA, J.S. (2005). *As identidades docentes como fabricação de docência*. [www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf) (Consulta:20/06/2013)
- NÓVOA, A. (2001). *As palavras das imagens: Retratos de professores séculos XIX XX*. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/671> (Consulta:23/06/2013).
- SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F., LARRAÍN, V. e MONTANÉ, A. (2011). *La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento*. <http://procie.uma.es/jornadashve/images/stories/PDFs/Sancho,Hernandez%20y%20otros.pdf> (Consulta:16/06/2013).
- SMITH-SHANK, D. (2007). *Intersections of Semiotics and Visual*. <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/debora.pdf> (Consulta:20/06/2013)

## Conocer los procesos migratorios a partir de su cultura visual

Fabio Ragone  
vatajuta@gmail.com  
Universitat de Barcelona

**Resumen:** El imaginario (oportunidad y éxito personal al alcance de todos en una tierra de promisión) que ha impulsado la emigración italiana hacia las américas aparece como el producto de la Cultura Visual de una determinada época histórica (1870-1960). A partir de aquí, el análisis cultural de las imágenes (incluyendo no sólo las fotos convencionales, sino todos los “documentos” generadores de “visualidades”) debería empezar cuestionando la manera en que miramos y cómo esta mirada se construye culturalmente.

En segundo lugar, la investigación apunta a explorar el significado de los signos visuales a través de la articulación entre observador y observado y entre el poder que una imagen tiene de significar algo y las capacidades del observador de interpretar aquel significado.

Fuente de datos serán no solamente los archivos públicos (de prensa, museos etc.) sino sobre todo los álbumes familiares privados pertenecientes a los actores de la comunidad “transnacional” involucrada en el fenómeno migratorio (los emigrantes que se quedaron en el país receptor, los que regresaron, la familia que quedó en el país de origen, los agentes de emigración, etc.).

De tal manera se abre para el investigador un estudio que va más allá de un simple trabajo de archivo: se abre frente a él una dimensión íntima y familiar donde cada dato visual toma significado y relevancia sólo gracias a las “densas” descripciones que ofrece el trabajo de campo etnográfico.

**Palabras clave:** emigración, cultura visual, imaginario, etnografía, álbumes familiares.

**Abstract:** The imaginary (opportunity and personal success accessible to all in a promise land), that has driven Italian emigration towards the Americas, appears as the product of a Visual Culture of a particular historical time<sup>1</sup>.

From here, the cultural analysis of images (including photos, not only conventional ones, but also all the “documents” generating “views”) should start questioning the way we look and how this look is culturally built.

Second, the research tries to explore the meaning of visual signs through the articulation between the observer and the observed, and between the power that an image has to mean something and the abilities of the observer to interpret that meaning.

The source of data will not only be public files (from press, museums etc.) but will mainly be some private family albums that belong to “transnational” community participants involved in migration phenomenon (migrants who remained in their host country, the ones who returned, the family that remained in their home-country, migration agents, etc.).

This way, a study is opened for the researcher and goes beyond a simple archival work: an intimate and familiar dimension appears where each visual data has a special meaning and relevance only thanks to the “thick descriptions” offered by the ethnographic fieldwork.

**Keywords:** emigration, visual culture, imaginary, ethnography, family albums.

## Introducción

Consultando la extensa bibliografía sobre el fenómeno migratorio que se vio durante casi un siglo, millones de italianos emigraron hacia las américas, nos encontramos frente a dos formas comunes de presentar la diáspora italiana: por un lado, hay textos históricos que presentan la emigración como un proceso determinado por causas sociales, económicas y políticas interpretable por medio de estadísticas y tablas numéricas; por otro lado, encontramos libros fotográficos que presentan a través de fotos de archivo el viaje del emigrante desde los pueblos originarios, pasando por puertos, barcos y desembarcaderos, hasta las ciudades y aldeas que enmarcaron su destino.

En el primer caso, las imágenes son casi ausentes y sólo se utilizan en la portada de los textos como ilustraciones o recopiladas en apéndices. Al mismo tiempo, las únicas voces de la historia que aparecen son aquellas “oficiales” de representantes institucionales, cronistas o escritores. Es menos frecuente o es marginal el testimonio de los protagonistas. En el segundo caso, las imágenes son demasiadas, casi siempre sacadas de archivos públicos y muy a menudo carecen de un texto de soporte que puedan justificar la secuencia y la edición científica de la obra. Además, a nivel narrativo ofrecen casi siempre la presentación estereotipada del emigrante.

A partir de estas consideraciones, un nuevo método de investigación debería tener como objetivo identificar y contextualizar el rol y el significado de las imágenes en la diáspora italiana verificando si el imaginario del inmigrante (éxito profesional, prosperidad económica y rescate social en una tierra de promisión) fue y, en qué grado, el producto de la Cultura Visual de la época histórica tratada (1870-1960).

### 1.1. El rol de las imágenes en la génesis de la emigración italiana.

En una de las primeras escenas de la película *Nuovomondo*<sup>1</sup>, dos jóvenes mujeres del Sur de Italia (Sicilia) reciben un sobre enviado desde América que contiene una carta con las propuestas de matrimonio de dos paisanos emigrados, acompañadas por dos postales fotográficas. La primera postal (Fig.1), muestra la foto de un agricultor con una cebolla gigante; la segunda (Fig.2), dos hombres que recogen monedas gigantes desde las ramas de un árbol como si fueran frutos. Las imágenes están hechas con el propósito de producir cierto imaginario, una fascinación para quienes las reciba. El mensaje se amplifica al considerar que, para un campesino de principios del siglo XX, una imagen fotográfica es una representación fiel de la realidad que testimonia el imaginario compartido sobre las Américas en cuanto tierra de abundancia y rescate social para aquéllos que decidan emigrar hacia sus costas.

Este ejemplo evidencia claramente un aspecto de la relación entre imagen y poder: el poder comunicativo de las imágenes generadoras de visualidades e imaginarios; y el poder de quien (gobiernos, compañías de navegación, agentes de emigración y especuladores en general) manipula las imágenes con el objetivo de crear ciertas imágenes mentales dentro de las comunidades más pobres fomentando así el deseo a emigrar. A partir de estas premisas parece obvio preguntarse si es posible afirmar que existe una cultura visual que ha fomentado el proceso migratorio italiano hacia las américas y, sobretudo, si hoy es posible interpretar y presentar las diferentes fases del proceso a través de la cultura visual que se generó durante toda su duración. Pero, la escena de la película genera también una reflexión sobre el rol del espectador frente a la imagen: ¿Cómo miraban los emigrantes y los demás miembros de la comunidad estudiada? y aún ¿Cómo esta mirada fue cambiando en las diferentes fases de la emigración y por la influencia de cuáles factores?

<sup>1</sup> Película de Emanuele Crialesi (2006).



Fig.1



Fig.2

## 1.2. Los documentos visuales.

Antes de adentrarse en las cuestiones teóricas que fundamentan la investigación es oportuno reflexionar brevemente sobre la tipología de documentos estudiados y utilizados para producir nuevos conocimiento sobre la temática: ¿Qué es un documento? y ¿Un documento es un dato visual?

Los documentos pueden ser definidos como la materia prima de la memoria colectiva y de su forma científica; la historia. Hasta final del siglo XIX, el documento como texto, fue considerado el único testimonio válido para la historia: en el prefacio de la obra colectiva “La naissance de l’historiographie modern”, Lefebvre (1971: 17) afirmaba: “No hay relato histórico sin documentos” y declaraba: “Entonces, si unos hechos históricos no han sido registrados en documentos o grabados o escritos, estos hechos hay que darlo por perdidos”.

A partir del siglo XX, con la revolución documentaria, se enriquece el significado de documento, como demuestran las palabras de Samaran (1961: XII): “No hay historia sin documentos (...) El término ‘documento’ va entendido en el sentido más amplio, documento escrito, ilustrado, transmitido a través del sonido, la imagen, o de cualquier otra manera”.

Es así que en la reconstrucción y análisis de la cultura visual de un fenómeno histórico, se consideran pertinentes e importantes un gran número de datos visuales: fotografías preexistentes, dibujos, productos publicitarios y cualquier otro documento, también textual (correspondencias, anuncios, documentos identificativos, etc.), generador de “visualidades” (Mirzoeff, 1999) e imaginarios colectivos. Se delinea de tal manera un universo de datos que trascienden su naturaleza material, y que se producen y se mueven en una red tejida por relaciones culturales, sociales, políticas y económicas.

## 1.3. La Cultura Visual de la emigración italiana.

Para contestar a las preguntas presentadas en el capítulo anterior es imprescindible abordar los problemas a partir de los recursos teóricos ofrecidos por los Estudios de Cultura Visual. Estos prevén una aproximación al análisis de las imágenes a partir de la cultura que las rodea (Alpers, 1983, 1998): las imágenes se vienen a considerar como parte de la cultura visual contemporánea a ellas, y dentro la cual se han originado material y visualmente.

Con esta premisa, la atención de quien lee e interpreta las imágenes debería ir dirigida hacia la estructura de la visión propia de una época histórica específica (¿Cómo miraban los emigrantes y los demás miembros de la comunidad estudiada? / ¿Cómo esta mirada fue cambiando a lo largo de las diferentes fases del fenómeno migratorio?), desde los mecanismos que regulan la mirada, y cómo ésta se construye culturalmente, hasta los procesos mismos de producción, difusión y transformación de las imágenes.

La imagen no es comprensible si sólo se considera que identifica y reconstruye la evolución de la técnica que la representa, es necesario situarla como parte de un contexto más general, de un mapa dentro del cual encuentran su sitio los recursos culturales y las prácticas que están relacionadas con la visión y su representación. En la cultura visual, una fotografía o cualquier otro dato visual, se convierte en un objeto que circula dentro de una economía que nace desde la articulación de un sistema de representaciones, imágenes concretas y los sujetos que producen y utilizan estas imágenes. Hablar de lo visual significa entonces reflexionar sobre la mirada como práctica de interpretación, y, por la cual, la imagen es sólo una de las múltiples componentes.

Resumiendo, la cultura visual se presenta como un proyecto interdisciplinar de análisis y crítica de los procesos visuales que propone una perspectiva antropológica atenta a aquellos procesos culturales dentro de los cuales cualquier imagen viene producida e interpretada, difundida y transformada; es decir, las imágenes no son estudiadas como objetos aislados, sino más bien como un conjunto de prácticas que influyen el uso y el significado de las mismas.

Finalmente, lo explicado en relación a la imagen y a su rol en la sociedad implica cuestionar también las relaciones entre imagen y poder. El documento y, en este caso también un documento visual, “no es un bien no vendido en el pasado, es un producto de la sociedad que lo ha fabricado según las relaciones entre las fuerzas que en ella detenían el poder” (Le Goff, 1978).

Fuerzas como gobiernos, compañías de navegación y todo tipo de especuladores que, sobre todo durante la primera fase emigratoria hacia Argentina (1870-1914), han fomentado la emigración de masas de campesinos utilizando y manipulando el poder comunicativo de las imágenes (textos, dibujos, grabados, fotos e incluso imágenes mentales). El gobierno argentino, por ejemplo, de acuerdo con las instituciones italianas, enviaba a Italia carteles que en los pueblos más afectados por los nefastos efectos económicos post-unitarios, prometían a quien emigraba un pasaje de tercera clase en un piróscifo rumbo a Buenos Aires, y una tierra donde instalarse y trabajar autónomamente. En contra no se mencionaban en ningún caso los efectos secundarios del viaje: travesías en mar de hasta 40 días y, una vez llegados (si llegaban), el hecho de tener que vivir en territorios aislados recién colonizados, lejos de los grandes centros urbanos, sin casi ningún tipo de servicios públicos y con continuos choques con las poblaciones nativas que intentaban reapropiarse de las tierras invadidas.

La investigación en este sentido se basa en premisas muy claras: por un lado tomar toda imagen como capaz de generar respuestas, y por el otro considerar que al existir esta respuesta es posible elaborar una teoría de la misma (Freedberg, 1999).

#### 1.4. Análisis semiológico-interpretativo de datos visuales extraído de álbumes familiares.

Las fuentes de datos visuales más inexploradas sobre fenómenos migratorios son, sin duda, los archivos familiares guardados en las casas de los inmigrantes y de sus familiares. El problema que comporta acceder a estos recursos es, en un primer nivel, la selección del material: frente a un universo de documentos familiares hay que seleccionar aquellos datos visuales que trascienden la biografía de los protagonistas relatando parte de la historia de una comunidad entera. Por lo tanto, el primer problema que enfrenta el investigador en un trabajo de archivo es sobre cómo seleccionar, clasificar y sobretodo interpretar los datos en relación al valor de sus significados.

En el caso específico de los archivos familiares, el tipo de documento visual más presente es sin duda la fotografía (70% del total). Signo que pertenece a la categoría de los índices (Peirce, 1931), aquellos signos que, como la huella, tienen en común el hecho de haber sido realmente impresionado por el mismo objeto, de entablar con él una conexión física. Este concepto es profundizado por Roland Barthes en *La cámara lúcida* (1980). Eje fundamental de su teoría es el profundo vínculo que une la fotografía con el objeto representado, un vínculo que queda atribuible al concepto de rastro.

En la Fotografía, contrariamente a lo que pasa con la Pintura o el Dibujo, no se puede negar que tal cosa que aparece estuvo allí. El noema de la Fotografía sería entonces: Cada fotografía es un certificado de presencia.

Para captar la esencia fenomenológica de la Fotografía, Barthes se interroga como Espectador, sobre el por qué nos atraen o amamos ciertas fotos y no otras. El autor sostiene que el Espectador enfrenta la experiencia de la imagen dependiendo del impacto que ésta realice sobre su conciencia cultural o en su mundo afectivo. Dicha teoría, lleva a Barthes a la distinción de los conceptos de *studium* y *punctum*.

El *studium* es ese aspecto que en una foto suscita un interés general; se trata de la inversión cultural que la foto exige desde su observador, la intención del operador de vehicular un mensaje, de suscitar en el espectador reacciones emotivas que este último puede captar o no, pero que en todo caso siguen siendo culturalmente definidas. Por otro lado, el *punctum* está estrictamente vinculado a la subjetividad del espectador, es un punto, un objeto, un detalle dentro de la imagen, un elemento a veces del todo secundario, que nos impacta de manera involuntaria tocando nuestro mundo afectivo.

#### 1.5. Recopilar e interpretar datos visuales a través el trabajo etnográfico.

Trabajar con archivos familiares significa trabajar con uno de los ámbitos más íntimos de una comunidad: los recuerdos familiares. Es un contexto de investigación delicado en el cual no es posible tener acceso de cualquier manera. Hay que conocer lo suficiente a la comunidad con la cual se trabaja y hay que tener la total confianza de sus integrantes para poder visionar, estudiar y hasta tener el permiso para reproducir y utilizar sus documentos visuales.

Con esta premisa, la metodología más adecuada para la recogida de datos parece ser sin duda la etnografía. En el caso específico, es una práctica investigativa que considera al etnógrafo como intérprete, no sólo de los datos visuales sino también de los hechos sociales que los generan y de los que se generan alrededor de ellos (paradigma antropológico-interpretativo).

En su principal obra (*La interpretación de las culturas*, 1973), Geertz, compartiendo fragmentos de su diario de campo, explica cómo “hacer etnografía se define por un cierto tipo de esfuerzo intelectual llamado descripción densa”, es decir, una descripción de la conducta humana que explica no sólo el comportamiento de las personas, sino también su contexto (histórico, social, político, económico, etc.).

Por otro lado, en el caso concreto de los álbumes fotográficos, las descripciones obtenidas durante el trabajo de campo ayudan a recomponer a través del testimonio de los informantes clave, historias de vida, que no son deducibles por el contenido de la imagen pero que son fundamentales para interpretarlas y contextualizarlas históricamente.

#### 1.6. La comunidad transnacional como contextos de investigación.

Los contextos sociales donde se sitúa una investigación sobre fenómenos migratorios pasados, son aquéllos que fueron y siguen siendo los lugares en que una comunidad entera transnacional se vio involucrada durante todas las fases del proceso. Según uno de los primeros pioneros de una teoría migratoria transnacional: “Para entender el comportamiento emigrante es esencial examinar tanto los contextos sociales y culturales de las sociedades remitentes y receptoras, así como el proceso de inmigración, tratando a cada uno no como una entidad discreta, sino como un elemento constituyente de un campo social” (Hendricks, 1978:p. 18).

Esta perspectiva resulta útil para entender la importancia de los nexos que unen a los emigrantes en un espacio que incluye. no sólo los contextos de salida y de llegada, sino también a otros es-

pacios en donde los emigrantes tienen conexión. En el campo de estudio entran así todas aquellas personas, que a pesar de no movilizarse, son partícipes de este proceso, como por ejemplo las familias de los emigrantes que quedaron en Italia y que recibían remesas, los agentes de emigración, otros intermediarios que vivían en la órbita del negocio, etc.

## Conclusión

Los datos visuales encontrados durante el trabajo de campo realizado con una comunidad bien definida son objetos que tienen biografía (Appaurai, 1986), en el sentido de que han estado envueltos en pasado en la vida de las personas, cosa que puede resultar importante para conocer el rol actual de estas personas en la sociedad cuando el investigador las encuentra. Dicho esto, una foto de archivo (véase Fig.3) perdería gran parte de su valor histórico si no fuera posible conocer a través del testimonio de los protagonistas o informantes el contexto de la producción original (¿Quién, cuándo, por qué y para quién se produjeron estas imágenes?, ¿Cuál persona, lugar o concepto está representado?) y el contexto de su historia posterior (¿Dónde permanecieron o cuál fue su recorrido antes de llegar al investigador?). Estos dos marcos sirven para editar el corpus de las fotografías. Sin él, la imagen pierde todo tipo de valor como testimonio histórico, dejando espacio solo a un efímero valor estético.

En este sentido, los datos visuales son como documentos borrosos que ganan nitidez al ser relacionados con las informaciones extraídas de las descripciones densas producidas durante el trabajo etnográfico.



Fig.3: Foto enviada por una familia de emigrantes italianos en Argentina a su familia residente en Italia. Recuperada desde el archivo familiar de la familia Mugno.

## Referencias Bibliográficas

- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós Iberica.
- ARDÈVOL, E. (2004). *Visualidad y mirada. Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- BARTHES, R. (1980). *La Camera chiara*. Torino: Einaudi.
- CARRILLO ESPINOSA, M.C. (2008). *La fotografía y el video como documento etnográfico en el caso de la migración ecuatoriana. La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Gipuzkoa: Ankulegi antropología elkarte.
- DEVOTO, F. (2008). *Historia de la inmigración italiana a la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- FREEBERG, D. (1992). *El poder de las Imágenes*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- LE GOFF, J. (1978). *Documento/Monumento*. Torino: Einaudi.
- LEÓN, C. (2010). Regímenes de poder y tecnologías de la imagen (Foucault y los estudios Visuales). [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=298286&pid=S0718-7181201200010000700021&lng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=298286&pid=S0718-7181201200010000700021&lng=es) (Fecha consulta: 10/01/2011)
- MIRZOEFF, N. (1999). *Introduction to Visual Culture*. London, Routledge.
- MAZZACANE, L. (1983). *Lezioni di fotografia*. Bari: Laterza.
- PEIRCE, C. S. (1931-1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vols. 1-8, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds), Harvard University Press, Cambridge, 1931-1958. Edición electrónica de J. Deely, IntelLex, Charlottesville, VA.
- PINK, S. (1996). *Excursiones socio-visuales en el mundo del toreo*. Madrid: Celeste Ediciones.
- SONTAG, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Santillana Ediciones Generales.
- SUARÉZ NAVAS, L. (2007). *La perspectiva transnacional en los estudios migratorios, Génesis, derroteros y surcos metodológicos*. Ponencia V Congreso sobre la Inmigración en España. Valencia: Universitat de Valencia-CEIM.

## Identidades híbridas. La identidad chilena – mapuche, a partir de un relato visual

José Mela Contreras  
Josemela1@gmail.com  
Universidad de Barcelona

**Resumen:** Esta comunicación describe mi proceso de reflexión identitaria, a partir del conflicto interior generado entre una consolidada identidad chilena y el desarrollo de una prejuizada identidad indígena mapuche. Este antagonismo identitario se manifiesta en una puesta en escena y praxis artística en la ciudad de Barcelona como contexto ajeno y neutral a la sociedad chilena. Es en este contexto donde surge la identidad híbrida como un entrecruce de ambas identidades. El concepto de hibridez facilita la construcción de un discurso crítico de los estereotipos identitarios como manifestaciones culturales, históricas y estéticas de la subordinación de una identidad sobre la otra.

**Palabras clave.** Hibridez, Identidad, Mapuche, Arte.

**Abstract:** This communication describes my thought process of identity from the internal conflict between an established identity and prejudiced Chilean Mapuche identity. This antagonism of identities manifests an artistic practice in the city of Barcelona, as a neutral and foreign context different from the Chilean society. It is in this context that the hybrid identity emerges as a cross between two identities.

The concept of hybridism facilitates the construction of a critical discourse of stereotypes and of identity as cultural, historical and aesthetic manifestations of the subordination of one identity over the other.

**Keywords:** Hybridism, Identity, Mapuche, Art.

## Introducción

El presente artículo corresponde a un avance de mi tesis. Es un trabajo aclaratorio de los aspectos metodológicos y teóricos del proceso de investigación, configurando así el marco de acción para el trabajo de campo que desarrollaré desde el segundo semestre de 2013.

La investigación es parte del ámbito pedagógico en el que se inserta el programa de doctorado, y expande su indagación en materias relacionadas con la antropología visual y la etnografía visual, enriqueciendo el proceso investigativo.

El trabajo de campo se realizará en Chile, entre las ciudades de Santiago y Temuco, puesto que es en estas ciudades donde me sitúo en los roles de artista e investigador y, en donde se desenvuelve el proceso de hibridez identitaria con la dualidad chilena – mapuche.

### 1. Objetivos

A partir de lo señalado, me planteo como objetivos generales de la investigación:

- Comprender la experiencia identitaria chilena – mapuche en torno al conflicto generado entre ambas identidades y su representación visual.
- Analizar y determinar si una mezcla identitaria entre la identidad chilena y mapuche comporta una hibridez y una coexistencia de ambas sin el predominio de una sobre otra.

De esta manera, la experiencia de investigación biográfica y narrativa (Connelly & Clandinin, 1990), así como los métodos visuales de investigación (Banks, 2010) y de la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008; Riddett – Moore & Siegesmund, 2012) son fundamentales para abordar este fenómeno identitario.

Asimismo, al momento de investigar el proceso identitario, incorporo la indagación hacia los distintos elementos que conforman las identidades híbridas. Para este caso, la experiencia de mujeres y hombres pertenecientes a mi familia, y de otros sujetos de estudio que compartan la misma experiencia identitaria personal, será fundamental. Una misma experiencia en este ámbito, será el proceso de tránsito y mezcla entre la identidad chilena y mapuche en los contextos urbano y rural, lo cual permitirá enriquecer el relato autobiográfico y profundizar en aquellos elementos presentes en el camino de aquellas identidades que van hacia el fin común de la hibridez.

Este primer acercamiento al problema de investigación plantea objetivos más específicos en los que pretendo profundizar:

1. Analizar y comprender el proceso identitario a partir de la experiencia personal y familiar sobre la identidad chilena - mapuche, mediante el relato autobiográfico. De este modo, adquiere relevancia partir desde sí mismo para una comprensión de la experiencia identitaria del otro.
2. Comprender como, a través del trabajo artístico con imágenes personales, familiares y mediáticas, es posible realizar un relato visual de la hibridez conformada por la identidad chilena y mapuche. De esta forma, el trabajo artístico personal desarrollado en Chile y Barcelona, constituirá un correlato identitario que se pondrá en juego con los relatos de las mujeres y hombres participantes de la investigación.



## 2. Metodología

La metodología en la que se enmarca mi investigación es de índole cualitativa. Esta metodología tiene entre sus características principales que se presenta como un modelo flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus alternativas, además, de extenderse como un proceso formativo y no como un producto sumativo (Tamayo, 2003). Del mismo modo, en este enfoque: “el investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo personal y a la experiencia particular del modo en que la misma se percibe, se siente, se piensa y se actúa por parte de quien la genera o la vive” (Tamayo, 2010: 54). Es así como la investigación cualitativa se puede relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas cotidianas y profesionales; analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen (observación o registro de las prácticas de interacción y comunicación), así como el análisis de ese material. Pero, este enfoque también puede incluir el análisis de documentos (textos, imágenes, películas o música) como el rastro o huellas de las distintas experiencias o interacciones (Banks, 2010).

Basándome en lo anterior, analizar el fenómeno identitario chileno - mapuche de un grupo de mujeres y hombres de mi familia, y de otros sujetos de estudio no pertenecientes a mi familia pero con orígenes indígenas, me posibilita entrar en contacto e interactuar con las experiencias de vida e identitarias del grupo de personas que conformará los casos de mi investigación. Sin embargo, ésta incluye la experiencia personal, puesto que es fundamental abordar la reflexión y el auto-reconocimiento de una identidad de características híbridas como el origen de la reflexión identitaria. Lo anterior cobra más valor cuando la inquietud por la identidad se hace desde la labor como artista e investigador, puesto que es a través del trabajo fotográfico de retratos y autorretratos mapuche, cuando se inicia el proceso de construcción de la identidad híbrida.

Dentro de este marco, una investigación basada en métodos visuales para la recolección de datos, me permitirá dar cuenta de prácticas de experiencia en las que, tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador), como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (Hernández, 2008). Y es que la imagen fotográfica del proyecto artístico identidad híbrida, intenta actuar como un relato visual de la vivencia identitaria.

Banks (2010) explica que el uso de imágenes en la investigación es parte importante de las evidencias y se pregunta: “¿Por qué un investigador social debe desear incorporar el análisis de imágenes – pinturas, fotografías, cintas de vídeo, dibujos, diagramas y una multitud de imágenes de otro tipo – en su investigación?” (p. 21). El autor afirma que las imágenes son omnipresentes en la sociedad y que, por ende, transmiten representaciones visuales capaces de decirnos o develarnos algo de la sociedad que pueda ser relevante para nuestra investigación. De la misma manera, Hernández (2008) refiriéndose a Green, Camilli y Elmore (2006) nos interpela señalando: “¿En qué medida las artes pueden dar cuenta de un proceso de investigación? ¿En qué medida al tomar las artes como referentes para la investigación en un campo ‘fuera’ de las artes se aportan significados que de otra manera no podrían emerger?” (p. 92). El mismo autor nos responde refiriéndose a la importancia de la IBA (Investigación Basada en las Artes) en la investigación cualitativa comentando que: “la finalidad de la IBA es utilizar las artes como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior, dentro de la investigación cualitativa; como tal estaría dentro del grupo de formas alternativas de investigación. Se utiliza en la investigación en educación, ciencias sociales, humanidades y arte terapia” (p. 93).

El uso de imágenes fotográficas en la investigación, como fuente de recopilación de la memoria visual y documental del pueblo mapuche responde a lo que en López (2005) se señala como el

valor polisémico de la fotografía, pues se constituye como un objeto con el que es posible obtener un goce estético, pero, también documental e historiográfico de la realidad que se debe someter a un análisis e interpretación. Sin embargo, la investigación aborda la imagen identitaria mapuche más allá de su ámbito estético y documental, configurando un relato visual que complementa la narración biográfica. Ambos relatos dan cuenta de las complejas relaciones identitarias, en el contexto de una sociedad chilena globalizada y una sociedad mapuche que defiende sus prácticas culturales y locales.

## 3. Un viaje como punto de inicio del reconocimiento identitario.

Today, we no longer regard the camera as a neutral object that records reality. Attention has shifted to how we construct images.

Karina Riddett-Moore and Richard Siegesmund

*Un viaje no termina con el desplazamiento espacio temporal hacia un lugar. Mi experiencia de viaje ha sido un desplazamiento hacia otros lugares y culturas, pero también hacia un profundo proceso de reflexión que ha gatillado nuevas vivencias que me han afectado hondamente, hasta el punto de cambiar mi modo de ver y pensarme desde mi identidad.*

*La primera travesía fue a los 15 años con el trayecto Santiago – Temuco, un viaje de más de 700 kilómetros desde la capital de Chile hasta la región de la Araucanía. Fue en un vagón de los Ferrocarriles del Estado, saturado de pasajeros en clase económica, en un trayecto de 14 horas que marcaron un antes y un después en mi adolescencia. Viajé para conocer a un grupo de mujeres y hombres que han influido en mí hasta el día de hoy, como artista e investigador.*

*Mi familia no pasaba por buenos momentos cuando decidí viajar: las malas relaciones entre mi padre y madre me afectaban mucho, lo que me movió a pensar que debía salir de casa y aventurarme hacia el sur, y así conocer los campos de los que tanto me hablaba mi padre, alejándome del conflicto.*

*Durante el viaje al sur chileno los ojos se me llenaban de paisajes, colores y formas nuevas. Una vez en Temuco, las sensaciones me embargaban: la estación y el mercado municipal aparecían grises y detenidos en el tiempo, debido a su antigüedad. El desarrollo urbano no era el de Santiago, la gran ciudad, pero en el ambiente se respiraba otro aire, una experiencia completamente nueva que me hacía sentir más grande, mayor. Fue así como me reencontré con mi tío Alberto, 7 años después que nos visitara en nuestra casa de Santiago. Tras un abrazo de bienvenida, e invitarme a una bebida y un sándwich, subimos a la carretela tirada por Niño, el caballo de la familia que nos trasladaría hasta la comunidad indígena de Pusulwin, a una hora de camino de la ciudad de Temuco.*

*Una vez en el hogar de Alberto, ya rodeado de mis primas, primos, tías, tíos y abuelo paterno, se inició una pequeña ceremonia de bienvenida que consistía en ofrecerme a beber la sangre de un cordero recién degollado: Ñachi<sup>1</sup> era el nombre del brebaje que bebí a duras penas, intentando demostrar que era digno de estar allí, entre ellos. Luego de la comida con la carne asada del animal, en un momento en que todas y todos festejábamos, mi abuelo se acercó y me abrazo emocionado, y me dijo que yo siempre había sido y sería mapuche, que no era más un wingka<sup>2</sup>. Ese hombre de ojos azules, canoso y de mirada cansada, era mi abuelo Ramón.*

1 La palabra Ñachi viene del mapudungun (dialécto mapuche) y significa sangre. Ñachi también es un término gastronómico y se refiere a sangre cruda coagulada, usualmente, aliñada con ají (picante), sal y limón.

2 La palabra wingka la utilizan los mapuche para referirse a los chilenos que no pertenecen a esa etnia. En su len-

*Sus rasgos no le delataban como mapuche, pudiendo ser bien un chileno e, incluso, un extranjero. Sin embargo, su historia se me iría desvelando: viejo y cansado, ya no era el hombre que trepaba los caminos velozmente en su caballo o bien borracho en su carretela, ni tampoco era el hombre que golpeaba a mi abuela, a pesar de los más de 30 años de matrimonio, tal y como me lo narraron los nietos.*

*Después de ese primer viaje, volvería en más ocasiones a recorrer esas tierras enmarcadas por el volcán y vestidas de verde amarillo, con campos llenos de trigos esperando a la cosecha, junto a los bosques de la precordillera. Regresaría varias veces y, en cada una de estas oportunidades, escucharía las distintas voces femeninas y masculinas que componían mi familia mapuche, conociendo, a través de sus experiencias de vida, su cultura y tradiciones, y también las historias de olvido, violencia, lucha y reivindicaciones culturales y políticas.*

*Cada vez que finalizaban las vacaciones de verano debía volver a Santiago, dejando atrás las tierras y la cultura indígena para volver a convertirme en un chileno que retoma los códigos y costumbres de la gran ciudad. Comenzaría, con ello, a darme cuenta de que poseía dos identidades en juego, dos formas de relacionarme con la realidad, donde la identidad mapuche revestía mayor complejidad que la chilena, puesto que con el paso de los años, los prejuicios sociales de una sociedad que actuaba guiada por muchas aprensiones hacia los mapuche, habían logrado avergonzarme de mi origen indígena, intentando ocultarlo a los ojos de mi entorno ciudadano y cotidiano. Pero, aun cuando no vestía ni hablaba como un mapuche, no podía ocultar mis rasgos físicos similares a los de ellos, no podía blanquear mi piel ni aclararme los ojos, viiendo el estigma de mi identidad mapuche en el contexto de la gran ciudad.*

¿Por qué narrar el concepto de identidad mapuche de un grupo de mujeres y hombres de mi familia, y de otros sujetos participantes, utilizando la investigación basada en las artes?

Sin un relato que contenga la información necesaria, el viaje al hogar de mi familia mapuche no sería más que una anécdota adolescente, pero, en la medida en que ese relato nos narra las sensaciones, ideas y emociones tras conocer mis orígenes indígenas, y nos muestra también imágenes que la cultura dominante no incluye en el canon del mapuche, nuestra mirada cambia. De este modo, el relato del viaje se convierte en una oportunidad para conocer y aprender sobre la identidad, a través de la experiencia, puesto que la vivencia es capaz de extenderse hacia el pasado de manera ilimitada, gracias a las historias y representaciones que hemos realizado, así como de las huellas y los restos del pasado que somos capaces de interpretar. Las imágenes pertenecen a una experiencia que se extiende hacia otras tierras y otras gentes mediante fotografías, libros, películas, tarjetas postales, noticias en los media, museos y conversaciones.

gua, la palabra wingka se refiere a "asaltante, ladrón, usurpador".



Figura 1. Longko y sus dos mujeres, ca. 1890, aprox. Heffer Bissett, Odber. Fuente: memoriachilena.cl

Dotar de sentido a la experiencia depende de las circunstancias, expectativas, relatos y representaciones que hagamos en torno a lo vivido. De esta forma, las representaciones y relatos que nos acompañan en el viaje se entrelazan entre sí con otros muchos relatos, imaginarios, creencias, etc. hasta hacer que veamos, sintamos, experimentemos, comprendamos tal y como lo hacemos; tiene que ver igualmente con el modo en que construimos mental y socialmente historias que dan sentido a la realidad, a lo que nos ocurre en nuestras vidas (Hernández, 2012).

Por otro lado, las imágenes son un lenguaje aprendido desde mi formación como artista en la facultad de Bellas Artes. Es una forma de comunicarse y también la expresión de un imaginario que proviene de la experiencia con la realidad, la cultura y el conocimiento. Es también una forma de conocer y narrar, de relacionarme y examinar el mundo. Me anima indagar en los patrones estéticos que conforman la identidad chilena – mapuche como una representación de la subordinación del pueblo mapuche. Resignificar la identidad mapuche adquiere sentido cuando analizo las múl-

tiples experiencias vividas dentro y fuera de la comunidad indígena, a través de la mirada crítica del investigador. Barone (2001) nos dice:

Some researchers (although not all) who are so predisposed employ approaches to inquiry that are more artistic than scientific in nature. We are described as arts- based researchers. Our inquiry activity and the forms of representation that we employ evidence certain design elements that are aesthetic in character. These forms of representation may be derived from any area of the arts— performing, plastic, and so on—but arts-based researchers have (thus far) most often engaged in the writing of literature.(Barnone, 2001:25)

*Diecinueve años después del viaje a Temuco, me embarqué, nuevamente, en una segunda travesía: gracias a una beca del Estado chileno viajé a realizar estudios de postgrado a Barcelona, por dos años. Sería en esta ciudad multicultural, alejada del contexto social chileno y mapuche donde comencé un proceso de reflexión que me llevo a asumir mi identidad híbrida. Con ello, aceptaba que mi identidad era la mezcla de los códigos culturales conformada por los códigos transmitidos en mi educación chilena y cultura chilena, pero también los códigos aprendidos en la relación con el grupo familiar indígena. Los prejuicios que en Chile recaían sobre mi ascendencia indígena, en Barcelona se transformaban en un valor agregado a mi propuesta artística fotográfica llamada Papai chacha (raíz mapuche). En la propuesta, las imágenes intentaban mostrar la intensa experiencia e intercambio de ideas, sentimientos y emociones con mi familia mapuche.*

*En el año 2010 realicé el último viaje al sur de Chile, antes de partir a Barcelona. Ya en ese tiempo compartía mi tiempo de profesor de secundaria en Santiago de Chile, con mi pasión por la fotografía. Cámara en mano, entonces, decidí volver a las tierras donde había llegado siendo apenas un adolescente y que había visitado por última vez hacía casi 8 años. En cada uno de los hogares de mi familia esparcida en tías, primos y tías abuelas, hacía un retrato de cada uno de ellas y de ellos. Con mi cámara les acompañaba al mercado o mientras cocinaban, reparaban la herradura del caballo, en una marcha protesta contra los presos políticos mapuche de Temuco, en la recolección de leña o, simplemente, mientras charlábamos. Me enteré con detalles, por ejemplo, de la lucha reivindicatoria por tierras, acompañando a Alberto al fundo que apenas un mes antes pertenecía a un empresario de la región y que ahora le pertenecía a 30 familias mapuche. Comprendí el valor de las mujeres que se levantan a las 5 de la mañana para llegar hasta el Mercado de Temuco a vender sus productos caseros y, de este modo, ayudar a la economía del hogar. Me enteré, también, del posicionamiento político de mi prima Carmen que estudia la Pedagogía Bilingüe en la Universidad Católica de Temuco, cuando la acompañé en la marcha por el centro la ciudad, exigiendo la libertad para los detenidos encarcelados por la ley antiterrorista, acusados de quemar de fundos y atentados contra la policía. Me volvía a sentar a la mesa con mis tíos, bebiendo vino o mate, escuchando sus breves historias del día, de la familia. En suma, me involucré con ellos, conviví siendo uno más, aunque sabía que debía volver a dejarles.*

*La idea de hacer retratos nació de la intuición de que las fotografías serían un documento interesante en el nuevo contexto donde llegaría a insertarme. Fue así como mi trabajo fotográfico en la comunidad daría cuerpo al proyecto Papai chacha que, a fines del año 2011, iniciaría un itinerario expositivo en varios centros culturales y artísticos de la ciudad de Barcelona y ayuntamientos más próximos. Organizaría, también, conferencias donde hablaba de mi familia mapuche y fue en una de esas charlas cuando se me preguntó: “¿Es usted también mapuche?”, a lo que respondí que “Sí, pero también soy chileno” Se iniciaba en mí el proceso de reflexión identitaria, la pregunta me obligaba a posicionarme, de modo tal, que aclarara mi vinculación con las retratadas y retratados. Al principio, dudé, pero luego, asumí mi hibridez.*

*Los acontecimientos ocurrieron rápido y, un año después, empezaría un nuevo desafío: el doctorado en artes y educación, comenzando a trabajar en la investigación sobre la identidad, pero también en la composición de un nuevo trabajo artístico fotográfico: Identidad híbrida.*

La ciencia positivista afirma la existencia de una realidad preexistente al sujeto, estable en lo fundamental, objetiva y universal. La ciencia, con su lenguaje objetivo, se limitaría a describir la realidad, a “descubrirla”, “leerla” y presentarla de una manera lógica, ordenada, coherente y unitaria. Pero este afán o voluntad de verdad (Foucault, 1990) donde la ciencia realiza una lectura simple y reduccionista de la realidad, ordenando y clasificando de manera unitaria y coherente la experiencia, no nos permite indagar en los aspectos simbólicos y significativos de la vivencia humana. Efland, Freedman y Stuh (2003) señalan al respecto:

El arte y la ciencia no sólo no se oponen uno a otro sino que son igualmente importantes (...) Ningún grado de conocimiento científico puede proveer a los hombres de los recursos necesarios para ayudar a una sociedad ciega ante sus propios conflictos sociales y morales. Éstos se revelan en la experiencia privada de los individuos y quedan plasmados en las representaciones simbólicas de las artes y las humanidades. Este proceso es lo que permite que la realidad social se manifieste. Efland, Freedman y Stuh (2003: p.127)

Por ello, la investigación a través del arte adquiere relevancia, al permitirnos analizar o bien, evidenciar y representar la experiencia mediante imágenes con un carácter evocador, disruptivo y/o metafórico. En la investigación en Ciencias Sociales, hay tres formas para conceptualizar los datos que nos entregan las imágenes: la imagen objetiva que pretende capturar la realidad tal cual es; la imagen formativa que utiliza interrupciones basadas en el arte del siglo XX, a través del montaje, el collage y el bricolaje como espacios para ampliar significados o permitir nuevas combinaciones metafóricas; las imágenes generativas van más allá del registro de un lugar o un evento y pueden funcionar como una exploración performativa y/o visual a partir de la realidad. Con las imágenes generativas se pueden crear objetos u experiencias visuales con materiales que, usualmente, no son utilizados en la creación artística (Riddett – Moore & Siegesmund, 2003).

#### 4. El pueblo mapuche ¿Quiénes son?

Sentado en las rodillas de mi abuela  
Oí las primeras historias de árboles y piedras que dialogan entre sí,  
con los animales y con la gente.  
Nada más, me decía, hay que aprender a interpretar sus signos  
y a percibir sus sonidos que suelen esconderse en el viento.

Sueño Azul de Elicura Chihuailaf, poeta mapuche

El significado de la palabra mapuche es Gente de la Tierra y, en esos términos, se describe muy bien la relación de este pueblo con la naturaleza. Quienes aún viven en sus tierras y comunidades, se concentran al sur de Chile, en la región de la Araucanía. Sin embargo, con las sucesivas etapas de emigración, debido a razones laborales o de estudio, otra gran cantidad de mapuche se han trasladado a vivir a la capital.



Figura 2. Mujeres y niños mapuche en el estudio fotográfico. Recuperado de memoriachilena.cl

Para remontarnos a la historia de este pueblo debemos recurrir a una breve reseña de lo que fue la colonización española en América del Sur. Una vez dominado el Imperio de los Incas, después de la captura de Atahualpa y el reparto de sus tesoros, los conquistadores españoles fijaron su mirada en el territorio chileno que suponía ser una fuente aún más rica en oro que el del Cuzco en el Perú. Fue así como Diego de Almagro, animado por la promesa de estas riquezas, decidió cruzar hacia el valle del Aconcagua, acompañado de soldados ávidos de fortuna (Villalobos, 1954). A su pesar, Almagro, no contaba que a las desventuras propias de la expedición se agregaría, además, la resistencia acérrima de los naturales de la zona ante la ocupación, tal y como lo hizo el pueblo mapuche.

El conflicto conocido como la Guerra de Arauco que enfrentó a las fuerzas militares españolas de la Capitanía General de Chile contra las huestes mapuche se extendió, aproximadamente, durante tres siglos, entre 1536 y 1818. Según palabras del rey Felipe II, este conflicto costó la mayor cantidad de vidas españolas en el Nuevo Mundo, por lo que fue conocido como el Flandes indiano.

Este largo proceso de enfrentamiento tuvo, a su vez, un componente innegable para la composición de la sociedad chilena como es la mezcla de sangre europea con la indígena, mezcla primera que da cuenta del carácter mestizo de la identidad del chileno. Rothhammer (2004) aclara que: “el origen de la población chilena es multiétnico, entrando en su composición distintos elementos como consecuencia de acontecimientos que han afectado diferencialmente a las distintas zonas geográficas” (p. 26).

Con el paso de los siglos, la relación entre la sociedad chilena y el pueblo mapuche ha sido difícil e igual de violenta, intensificándose desde que se produjeron los sucesos denominados como la Pacificación de la Araucanía, entre los años 1861 y 1883. Con el fin de este proceso, el estado chileno impuso una política de ocupación militar de los territorios indígenas ancestrales provocando, entre otras consecuencias, el empobrecimiento del pueblo mapuche, que bajo una política de radicación se vio concentrado en terrenos de peor calidad para su trabajo, pasando de ser un pueblo ganadero a uno agrícola. Debió, así, adaptarse a las paupérrimas condiciones de repartición de tierras, a través de los títulos de Merced entregados por el Estado Chileno, que imponía sus normas de confiscación de territorios mediante el uso de la fuerza.

El siglo XX ha traído muchos sinsabores a los mapuche que han debido, constantemente, adaptarse a las adversas circunstancias para sobrevivir como pueblo, cultura e identidad al interior de una sociedad chilena que ha demostrado, históricamente, una enorme dificultad para reconocer y defender el valor de los mapuche como pueblo originario, depositario de una rica cultura ancestral. Al respecto, la dictadura de Pinochet instaurada en el año 1973 trajo consigo más políticas coercitivas contra ellos, siendo su fiel testimonio la promulgación que hizo la Junta Militar del decreto ley N° 2568 de 1979 que, entre sus objetivos de integración o asimilación de los pueblos originarios al Estado Chileno, establecía las condiciones bajo las cuales podía ocurrir la división de las tierras reservadas a los mapuche. Esta modificación legal fue un claro intento de exterminio del indígena, sobre todo, cuando se leen las normas de las herencias de tierras del decreto que señalan: “las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejarán de considerarse tierras indígenas, e indígenas a sus dueños y adjudicatarios”.

Con el retorno de la democracia en el año 1990 el pueblo mapuche creyó ver una mejoría de sus condiciones de vida. Diversas iniciativas llevadas a cabo durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, tales como la creación de la “Comisión Especial de los Pueblos Indígenas” (CEPI), la promulgación de la Ley Indígena en el año 1993, y el proyecto “Re-conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad” durante el gobierno de Michelle Bachelet, siendo éste último

interesante desde el punto de vista de que promovía un cambio cultural que permitiera a todos los chilenos comprender y asimilar el carácter multicultural de la sociedad.

No obstante, las comunidades indígenas han decidido retomar, en las últimas dos décadas, un proceso de lucha reivindicatoria que genere más participación social, política y cultural del pueblo mapuche. Junto con ello, varias agrupaciones iniciaron un proceso de recuperación de tierras, a través de la toma de terrenos que se encuentran en manos de privados. El gobierno chileno, tras una vacilante actuación ha determinado adquirir y, luego, entregar nuevos títulos de propiedad a varias comunidades mapuche, en un evidente esfuerzo por avanzar en términos de retribución territorial. Pero, en éstas últimas décadas, también han ocurrido hechos lamentables, tal y como la muerte de varios activistas indígenas en enfrentamientos con las fuerzas policiales o la aplicación de la ley por actos terroristas contra muchos mapuches acusados de la quema de camiones, ataques incendiarios contra propiedades de empresarios de la región y otros hechos. Al respecto, uno de los últimos eventos que se han sumado a esta penosa crónica ha sido la muerte del matrimonio Luchsinger Mackay en el año 2012, a manos de un grupo de violentistas, en un predio de Vilcún, cercano a la ciudad de Temuco.

## 5. Una aproximación a la hibridez identitaria

La identidad es entendida a grandes rasgos como un proceso en permanente construcción, a través del cual, los individuos se identifican con determinadas ideas y patrones de comportamiento. Araya (2004) citando a Garretón (2000) señala que:

“la identidad, ya sea de una persona, grupo o sociedad es siempre un proceso en construcción, que depende tanto de procesos internos como de las relaciones e imágenes externas a ellos (...) Es decir, es un proceso en el cual influyen tanto aspectos subjetivos, del ámbito psíquico, como aspectos objetivos, del ámbito social” (p. 30).

A partir de la idea de que la identidad es un proceso en permanente construcción y sujeta a modificaciones, podemos reflexionar sobre la importancia de nuestras experiencias culturales y los contextos donde se llevan a cabo. En el caso de la cultura mapuche, las vivencias experimentadas en torno a la cultura indígena de mi familia, me ha permitido ampliar y enriquecer mi identidad más allá de los códigos culturales ciudadanos. La cultura urbana chilena entraba en diálogo con la cultura rural mapuche, construyendo una identidad nómada en el tránsito entre los dos espacios. Ahora bien, cuando me refiero a cultura lo hago bajo la revisión de Toro (2007) al describirla como “la conciencia de pertenencia a una comunidad sobre la base de una lengua, tradiciones, costumbres, hábitos culinarios, rituales sociales o forma de vestirse que se manifiesta en diversos objetos culturales que constituyen o construyen una identidad determinada [...] no se entiende la cultura como algo nacional sino transnacional, nómada y dinámica” (p. 369). Una característica de una identidad híbrida es el compartir rasgos comunes de dos o más culturas haciendo referencia a lo cultural en sus múltiples manifestaciones, produciéndose un entrelazamiento entre lo tradicional y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo. Dicho de otro modo, una identidad híbrida es una identidad en constante cambio y re – construcción, que se relaciona con fenómenos como la globalización y la localización como dos procesos contradictorios que operan simultáneamente. Lo global se expande mundialmente con productos que promueven formas culturales y de vida, compartidas por todas y todos en el mundo, y se propaga a través de los medios de comunicación y de la publicidad, formando parte de la vida cotidiana de millones de personas alrededor del mundo. Pero, al mismo tiempo, las comunidades locales reaccionan intentando mantener sus particulares costumbres, en torno a elementos culturales, económicos y sociales. Es aquí donde el concepto de hibridez cultural aparece como una relación que involucra lo global y lo local, donde las identidades no son alteradas o asimiladas de forma independiente, sino que varios elementos de las

culturas se han incorporado, creando una nueva cultura. Es así, como la hibridación se ha convertido en una manera de recrear y revisar la comunidad local, pero incorporando los elementos de los grupos externos, desde la cultura global. La creación de una identidad híbrida desafía las fronteras de lo global y lo local y en particular de la política y las comunidades étnicas. No obstante, la hibridez sólo se entiende en un mundo con fronteras que constantemente están cambiando, reformándose y volviéndose a crear. De ahí que una característica de una identidad híbrida sea la capacidad de ser flexible al transitar entre lo global y lo local o lo particular. Smith (2008) señala:

“When cultures take in elements of global influence, they are doing so within the context of their local lives and creating a new hybrid. Individuals occupying a hybrid space simultaneously experience a doubleness and cultural intermixture”. Smith (2008:4)

Surge el interés por comprender las múltiples significaciones y representaciones de la hibridez identitaria, intentando develar, cuáles son los elementos culturales que se transforman y cuáles permanecen menos alterados. Las identidades híbridas engloban identidades parciales y son siempre contradictorias, pues contienen varios roles y roles, lo que complejiza la tarea. Hall (2003) nos señala, además, que lo híbrido se vincula a la capacidad de agencia, en un sentido en el que:

“las agencias híbridas encuentran su voz en una dialéctica que no busca la supremacía o soberanía cultural. Despliegan la cultura parcial de la cual surgen para construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las posiciones minoritarias que ocupan; el afuera del adentro: la parte en el todo” (Hall, 2003:103).

De lo anterior, se desprende la tensión identitaria entre la cultura nacional dominante que, en el caso de mi experiencia identitaria está conformada por la cultura chilena, versus la cultura mapuche subordinada a esta cultura nacional. La relación entre ambas culturas ha sido inequitativa, pues, mientras una se empeña en invisibilizar y subordinar, la otra se empeña en sobrevivir mediante una lucha reivindicativa de su existencia, cultura y códigos, una relación que nos muestra como en Latinoamérica aún permanecen arraigadas formas arcaicas de poder y fundamentalismos religiosos y étnicos. En este sentido, la hibridez no adquiere sentido por sí misma, sino en conjunto con otros conceptos como lo son la diferencia – desigualdad, heterogeneidad multitemporal y la trilogía modernidad, modernización, modernismo (Canclini, 1997). Y, aunque, la modernización latinoamericana se caracteriza por un acceso inequitativo a los bienes culturales e industriales producidos por la modernización, marcada por las grandes diferencias entre ricos y pobres, es posible observar como en América Latina la modernidad ha convivido con pensamientos y costumbres antiguas, dando origen a una iconografía que mezcla la cultura visual de élites y mediáticas con las imágenes precolombinas o que recuerdan a un pasado de tradiciones e iconografía indígena (Canclini, 1997).

La realidad de una cultura nacional chilena que no acepta y subordina a la cultura mapuche, la podemos analizar como un proceso de asimilación que no tolera la coexistencia, ni tampoco la hibridación entre ambas. Si bien la sociedad chilena reconoce que se discrimina al indio, lo mejor o lo necesario sería que aquel otro, el indígena, se camuflara para ser aceptado por la chilenidad (Samaniego & Ruiz, 2007: 26). Un caso de reflexión identitaria al respecto y mediante el arte, es la obra del artista de origen mapuche Bernardo Oyarzún, quien a través de su trabajo “Bajo sospecha” ejerce la crítica sobre la cultura chilena de fines de los noventa – pero que adquiere vigencia en la actualidad – cuando a partir de una vivencia personal, como fue su detención de manos de la policía chilena, al confundirlo con un sospechoso al que buscaban, asumieron que sus rasgos faciales indígenas coincidían con la descripción del criminal en cuestión.

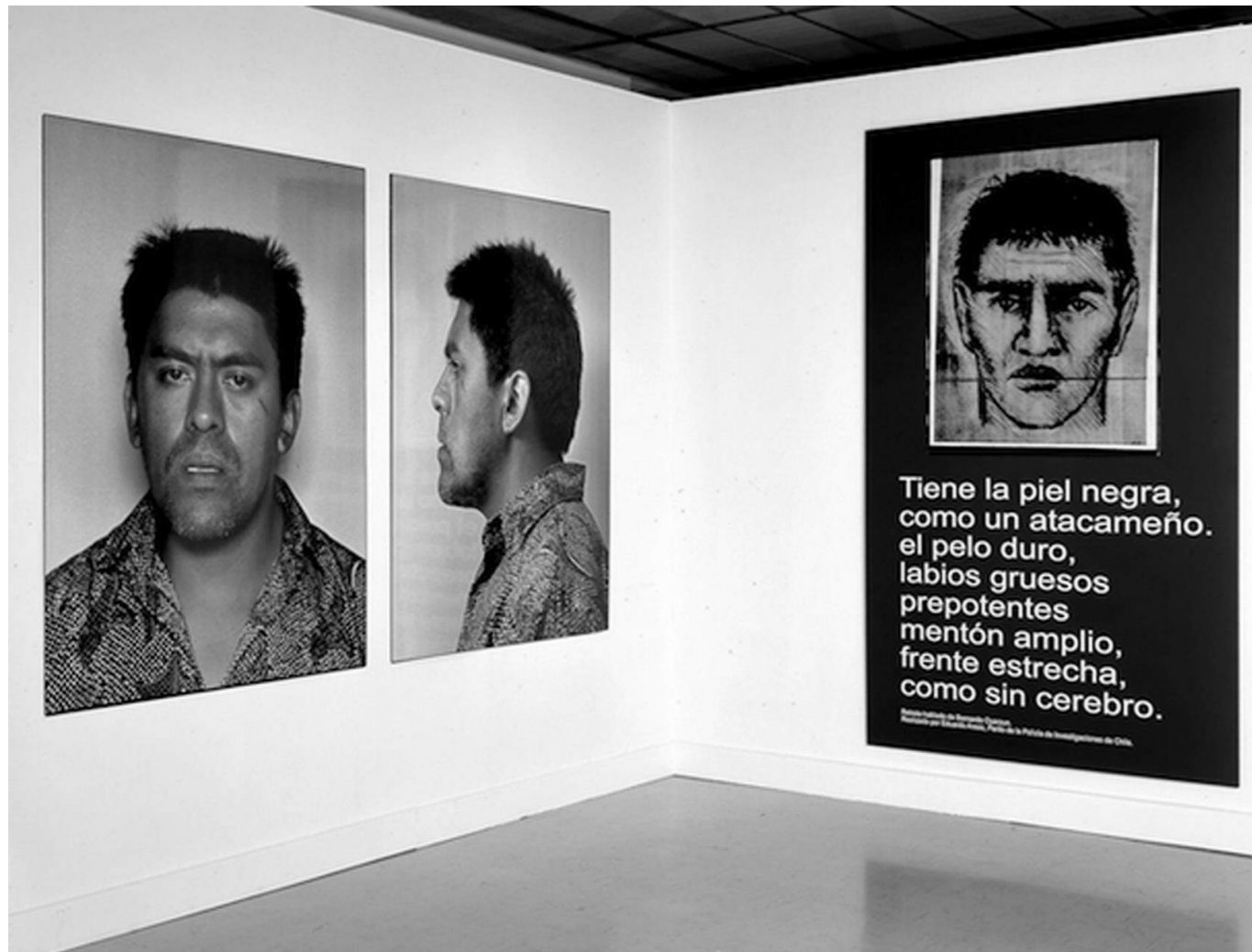


Figura 3. Imagen de la obra Bajo Sospecha de Bernardo Oyarzún, 1998.  
Fuente: Blanton Museum of Art.

## 6. Una aproximación a la identidad étnica y mapuche

“Today, in the 90s, our communities are ferociously divided by gender, race, class and age. An abyss - not a borderline - separates us from our children, our teenagers, and our elders. The Columbian legacy of divisiveness is more present than ever. This is contemporary America a land of diversity where no one tolerates difference, a land of bizarre eclecticism where everyone must know their place”  
Guillermo Gómez – Peña, Cannibals 15

Es importante hablar de identidad para la sociedad mapuche teniendo en cuenta los efectos sociales que ésta produce, sobre todo, en relación con la idea que los mismos mapuches tienen de sí mismos como grupo social, y de cómo los mapuches se posicionan ante sí y los otros, siendo los otros, los chilenos no mapuches. De esta manera, indagar en la identidad mapuche es indagar en cómo la identidad étnica se vincula con la capacidad para construir su propia historia (Parra, Simón y Villegas, 2009). Como hemos revisado anteriormente, la historia identitaria mapuche debemos comprenderla desde la influencia que ha ejercido la globalización sobre la percepción e identificación acerca de qué es la identidad mapuche hoy en día. La globalización como fenómeno económico y cultural altera los sistemas de vida de modo que nos hace borrosos los márgenes de la cultura local al entrar en contacto con lo global. Bengoa (2000) nos dice que “en el mundo comunitario tradicional no era necesario explicar la propia identidad. No se precisaba dar cuenta de ella ante nadie. En un mundo cada vez más interrelacionado circula la pregunta obvia: y tú,

¿quién eres?” (p. 38). Es en este proceso de límites borrosos, entre la globalización y el particularismo, donde el pueblo mapuche mira con recelo al fenómeno globalizador, puesto que constituye una amenaza para su identidad basada en los códigos de la cultura local. Aun así, debido a las constantes migraciones de mapuches a las ciudades como Santiago, su cultura ha ido sufriendo continuas modificaciones.

Los elementos básicos que caracterizan la identidad mapuche son “el lenguaje y los ritos que se practican cotidianamente, en tanto elementos de definición identitaria de la propia cultura autorreferente” (Sáez, 2008:73). Hablar la lengua y habitar en una comunidad mapuche se convierten en los primeros elementos de autoafirmación identitaria. Valenzuela (2007) analiza los datos del Estudio de Opinión Pública, encargado por el Centro de Estudios Públicos (CEP) de Chile, y describe que:

“la probabilidad de identificarse como mapuche a secas aumenta 4,8 veces entre quienes habitan en áreas rurales respecto de quienes lo hacen en áreas urbanas y entre quienes hablan la lengua mapuche respecto de quienes no lo hacen. Ambos factores —hablar la lengua y vivir en la tierra— están muy por encima de cualquier otro” (Valenzuela, 2007: 26).

Sin embargo, el mismo estudio señala que, únicamente, un 15% de los mapuche habla su lengua. Por otra parte, un gran número de mapuche emigrados se encuentra viviendo en las grandes ciudades.

Uno de los rasgos que por mucho tiempo se consideraba como un indicador de la identidad étnica indígena era que los sujetos vivieran en una comunidad rural, alejada de los códigos culturales de las grandes ciudades, evitando el riesgo de asimilarse a la identidad ciudadina. Boccara (1999) afirma al respecto:

Durante mucho tiempo y hasta bien entrada la mitad del siglo veinte, prevaleció la idea de que era indio o indígena solamente aquel que vivía en su comunidad rural de origen, ya que su establecimiento en la ciudad significaba, necesariamente, la pérdida de su identidad. (Boccara, 1999: 359).

De esta forma, vivir en la ciudad era excluyente de la identidad indígena, algo en lo que también creían o aún creen, una buena cantidad de mapuche. De ahí el significado ampliado del abrazo que mi abuelo me diera en mi primer viaje a la comunidad donde vivía, y de ahí sus palabras afirmando que “yo siempre había sido y sería mapuche”... a pesar de que mi vida transcurría en la capital.

Mi vida en la ciudad era la vida normal de cualquier adolescente que posee una identidad clara y definida. Nacido y criado en la capital de Chile me sentía un santiaguino, un chileno cualquiera. No tenía más conocimiento del pueblo mapuche que las escasas referencias en la escuela sobre la conquista española. El resto eran las historias de campo y las pocas frases en mapudungun de mi padre cuando bebía demasiado y la nostalgia se le subía a la cabeza. Pero el viaje hasta Temuco a los quince años cambiaría mi percepción sobre quién era yo, mis raíces y mi identidad. Ninguno de mis amigos de liceo hablaba nunca de pasar un verano en compañía de su familia indígena, pues, para ellos — como para mí durante mucho tiempo — los mapuche no eran más que indios que vivían muy lejos de nuestra realidad social en la metrópoli. Todo esto, contribuía al ocultamiento de mi experiencia con mi familia indígena ante los ojos de mis amigos; en mis viajes yo también me transformaba en un indio de allá, de muy lejos.

Boccarra (1999) señala:

“Por un lado, la identidad étnica indígena ha sido caracterizada como un atributo exclusivo de la vida en comunidades rurales tradicionales. Por otro, se ha pensado que la urbanidad – como el resultado más visible de la modernidad asociado a la secularización, a la racionalización y a la individualización de los sujetos, terminaría destruyendo, por medio de la asimilación y la integración, las identidades indias. Así como en África se hablaba de destribilización, en Latinoamérica se hablaba de ladinización” (p. 359).

Mi padre demoró más de veinte años en volver a la tierra de su familia mapuche. Aun no comprendo del todo las razones de su tardío reencuentro con mi abuela y abuelo, de sus hermanos, de la tierra que tanto añoraba. Lo que tuve claro es que cuando conversé con ellos, y también con mis tías y tíos, la percepción común era la de que se había transformado del todo en un winka (esta palabra en mapudungún denomina a los chilenos que no son mapuches), había sufrido la pérdida de su identidad mapuche. Entonces, sus rasgos, su nostalgia, sus historias no eran prueba suficiente para creerlo un mapuche, hacía falta un viaje de retorno para volver a ganar el reconocimiento familiar y de su etnia indígena.

La lejanía con la comunidad indígena o el territorio mapuche producía una tensión identitaria que lentamente se materializaría, como un ocultamiento de mi origen indígena como producto del choque de ambas culturas (la global y la local) en el contexto de la ciudad, y donde lo mapuche era subordinado a la cultura nacional o chilena. Años después, y como parte de mi obra artística en el contexto de la ciudad de Barcelona, utilizo las imágenes familiares y personales como un medio para reflexionar críticamente desde el posicionamiento de una hibridez identitaria. Las imágenes actúan como una narración visual que relata mi dualidad identitaria chileno – mapuche y que me lleva a plantearme los cuestionamientos: ¿puedo pensarme y relatarme como un mapuche sin haber nacido en una comunidad indígena? ¿Pueden las imágenes artísticas actuar como un recurso narrativo crítico y ajeno a cualquier rasgo de exotismo, folclore y romantización de lo étnico e identitario?

## 7. Proyecto identidades híbridas

Aparecen nuevos relatos identitarios predominantes, se modifican los sentimientos de fraternidad, cambian los contenidos, se conciben nuevos proyectos de futuro. No existen los rasgos identitarios esenciales que no cambian y subsisten eternamente a través de la historia, inalterados.  
Jorge Larraín, *Identidad chilena y el bicentenario*.

El proyecto artístico identidades híbridas desarrollado durante el año 2013 en Barcelona, es un trabajo de indagación y creación artística conformado por el fotomontaje con imágenes personales y colectivas de mi familia mapuche, junto a imágenes históricas y mediáticas de la cultura chilena vinculadas a la identidad mapuche.

El proyecto se compone de una selección de imágenes de mi experiencia en la comunidad mapuche y que funcionan como un entramado de capas que intentan constituir una representación visual de la tensión y mezcla identitaria chilena y mapuche. En el proceso de indagación artística revisé las imágenes provenientes de la fotografía chilena patrimonial, comprendiendo que las imágenes del proyecto no aspiran a la forma cerrada de este tipo de iconografía, sino a la forma abierta del texto en construcción, y asume una contingencia y connotación cultural y política que no se agota en meros documentos familiares y de registro de la realidad local, sino que articulan un discurso intencionado sobre la conflictiva situación identitaria en la actualidad, que incluye la identidad fragmentada e invisibilizada del mapuche y subordinada a la imagen identitaria de la

sociedad chilena. En este sentido, aunque la imagen fotográfica es entendida como una interpretación del mundo tal y como es, también están sujetas a la reinterpretación y subjetividad del autor y espectador, así como a una lectura crítica en un determinado contexto histórico y estético.



Figura 4. Mela, J. (2013). Retrato de Lydia.  
Proyecto Identidad Híbrida.  
Recuperado de: <http://josemela.carbonmade.com/>



Figura 5. Mela, J. (2013). Retrato de Julio. Proyecto Identidad Híbrida. Recuperado de: <http://josemela.carbonmade.com/>

La representación de la identidad híbrida surge, entonces, de una imagen generativa (Riddett – Moore & Siegesmund, 2012) que expande los significados del retrato identitario, y conforma un complejo tejido visual que mezcla los lugares y rostros indígenas con elementos considerados propios de la cultura chilena, pero, que hacen referencia al pueblo mapuche. Estos elementos son una selección de imágenes de mujeres y hombres mapuche de principios del siglo XX retratados por los llamados “Fotógrafos de la Frontera” y la portada de obra literaria “La Araucana”. Ambos elementos son usados como objetos artísticos capaces de ampliar la experiencia identitaria y confronta los significados socioculturales de una y otra identidad.

La cultura visual contenida en los medios transmite una visualidad de la identidad mapuche basada en estereotipos que poco o nada se relacionan con la imagen contemporánea de mujeres y hombres de esta cultura que, al entrar en juego con la cultura e identidad chilena, recrean estéticamente una nueva representación de la identidad indígena y étnica. Por ello, las imágenes generadas en el proyecto no son un registro de un lugar o de un evento, sino que pretenden expandir el significado de la identidad más allá del sentido de pertenencia de una cultura u otra. Se constituyen en un espacio de reflexión sensorial y emocional de la identidad, para los espectadores y para el artista e investigador. De ahí que el proceso de creación conforme una doble autoría, que me implica como un artista que emplea sus capacidades y habilidades para la manipulación creativa de imágenes, provenientes del trabajo fotográfico y distintas fuentes de documentación mediática, mientras que en mi labor como investigador, me vuelco a la recopilación de datos del fenómeno identitario que construye y expande los significados de las imágenes seleccionadas y que dan cuenta de mi profunda vivencia cultural y familiar.



Figura 6. Mela, J. (2013) Autorretrato híbrido, Proyecto Identidad Híbrida. Recuperado de: <http://josemela.carbonmade.com/>



El trabajo artístico es una toma de posición a través de un montaje que elabora y constituye un espacio personal desde el cual ejercer la reflexión sobre los elementos culturales, políticos y estéticos que configuran la experiencia identitaria. En este espacio me reconozco como una individualidad en tránsito entre la cultura chilena y la cultura mapuche, al compartir prácticas y ritos culturales provenientes de ambos lugares. La hibridez aparece, entonces, como el concepto mediante el cual abordar teórica y visualmente este proceso de tránsito. De este modo, la narración visual enriquece el proceso de investigación al dotar de más significados la vivencia identitaria, alejándose de los esencialismos y que busca, a través del montaje creativo de imágenes, ampliar y expandir el concepto de identidad chilena y mapuche.

## Conclusión

Es preciso señalar que no puedo plantear ideas concluyentes con respecto a una investigación que se encuentra en pleno desarrollo, pero, puedo formular consideraciones que han surgido durante el proceso de lectura y de análisis del cuerpo teórico y durante el proceso de trabajo artístico.

El fenómeno identitario no es un proceso estático ni predeterminado, sino mutable y en constante construcción, pues su configuración depende de nuestras experiencias de vida, de los relatos que hagamos de ellas y de los significados que le otorguemos a esas experiencias y relatos. En este sentido, el concepto de identidad híbrida nos otorga un campo conceptual adecuado para referirnos a la tensión que se produce entre una cultura chilena globalizada y una cultura mapuche local que resguarda sus tradiciones y ritos culturales. Pero la hibridez me permite transitar entre una identidad y la otra, sin tener que descartar alguna, puesto que el concepto de identidad híbrida no da cabida a esencialismos identitarios.

La hibridez adquiere mayor relevancia cuando abordamos el fenómeno como un proceso de reflexión que involucra el quehacer como investigador y artista, permitiéndome participar críticamente del fenómeno identitario. De este modo, la metodología basada en la investigación biográfica narrativa crea un significado de la experiencia en torno a un relato escrito de mi historia personal, mientras que la metodología de la investigación basada en las artes expande estos significados y los enriquece con un relato visual que ahonda en la vivencia, a través del proceso creativo.

El registro fotográfico que se inicia con las imágenes de mi familia mapuche se contrastan con las imágenes mediáticas y patrimoniales que transmiten una idea de identidad indígena mapuche. Por ende, la construcción de significados es relevante porque se distancia de una cultura que subordina al relato identitario mapuche, permitiendo construir una narrativa identitaria desde la experiencia personal y familiar. Al mismo tiempo, se profundiza en la constitución de una identidad híbrida que mezcla los elementos que conforman ambas identidades mediante la experiencia personal, familiar y cultural.

El contexto social de la ciudad de Barcelona ha tenido gran relevancia en el desarrollo de la reflexión identitaria, puesto que es el lugar donde se experimenta un contacto y relación con otras miradas y experiencias sobre el fenómeno identitario que en Chile, debido a que es el lugar donde se produce la tensión identitaria, no me ha sido posible apreciarlo con una distancia crítica. En este sentido, mi labor artística (desarrollada mediante diversas exposiciones de fotografía y estética mapuche) ha sido el puente entre la cultura chilena y la cultura mapuche.

Por otro lado, la investigación abre preguntas sobre las cuales es preciso profundizar en el desarrollo de la investigación, referidas al rol del arte en el proceso de reflexión identitaria. Esto tiene

implicancias que abarcan no solo los estudios de doctorado sino también a disciplinas como la antropología social, la antropología visual o la etnografía visual.

La investigación se suma al debate sobre el rol de la sociedad chilena en términos de aceptación y reconocimiento de los pueblos originarios y, en este caso, con respecto al pueblo mapuche que ha permanecido invisibilizado durante décadas en cuanto a cuerpo y territorio cultural y político, pero, también con connotaciones estéticas y artísticas. Las imágenes, en este sentido, poseen una riqueza simbólica y de significados capaces de hacer hablar a la realidad, así como permite una lectura profunda de sus diferentes significados por parte de los espectadores. De ahí, la importancia de abordar el proceso de auto-reconocimiento de la identidad a partir de una investigación narrativa y visual.

Por último señalar que, en el actual contexto de los estudios de doctorado en una ciudad como Barcelona ha sido un gatillante del proceso reflexivo y crítico, gracias a la distancia con el fenómeno. No obstante, desarrollar el trabajo de campo en Chile me permitirá poner en diálogo los aspectos metodológicos y teóricos con el contexto social y urbano al cual me he referido.

## Referencias bibliográficas

- ABEL, A. (2000). *Historia de la fotografía en Chile: Rescate de huellas en la luz*. Santiago: Centro Nacional del Patrimonio Fotográfico.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BENGOA, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BOCCARA, G. (1999). *Resistencia y Mestizaje en las Américas, siglos XVI – XX*. Quito: Abya Yala.
- CHIHUAILAF, E. (2008). *Sueño Azul*. Santiago, Pehuén Editores.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STUH, P. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Buenos Aires: Paidós.
- FOCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- GÓMEZ – PEÑA, G. (1996). *Friendly Cannibals*. Los Ángeles, C.A.: Artspace Books, U.S.
- GREEN, J., CAMILLI, G. y ELMORE, P. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- HALL, S. y GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- DANNEMANN, M. (2004). *¿Qué es ser mapuche hoy en Chile?* Santiago: Editorial Universitaria.
- SAMANIEGO, A. y RUIZ, C. (2007). *Mentalidades y Políticas Wingka: pueblo mapuche entre golpe y golpe (de Ibañez a Pinochet)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SMITH, K. y LEAVY, P. (2008). *Hybrid Identities. Theoretical and empirical examinations*. Boston: Brill.
- TAMAYO, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México, D.F.: Limusa.
- VILLALOBOS, S. (1954). *Almagro y el descubrimiento de Chile*. Santiago: Universitaria.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- BARONE, T. (2001, October). *Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers*. Recuperado 02 de marzo de 2013, de: <http://edr.sagepub.com/content/30/7/24.full.pdf+html?ijkey=Cnoe8CfpUBpw&keytype=ref&siteid=spedr>
- BLANTON MUSEUM OF ART (2011, Septiembre). *About Face: Portraiture as Subject*. Recuperado desde [http://www.blantonmuseum.org/works\\_of\\_art/exhibitions/about\\_face\\_multimedia/oyarzun](http://www.blantonmuseum.org/works_of_art/exhibitions/about_face_multimedia/oyarzun)
- CANCLINI, N. (1997, Abril). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Recuperado el 10 de abril de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600507>
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1990, June & July). Stories of Experience and Narrative Inquiry. Recuperado el 03 de febrero de 2013, de: <http://edr.sagepub.com/content/19/5/2.abstract>
- HERNÁNDEZ, F. (2008, Enero). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Recuperado el 05 de febrero de 2013, de: [revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671](http://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671)
- LÓPEZ, E. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: una epistemología. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>
- ARAYA, M. (2004, Diciembre). *Un Acercamiento a la Construcción Identitaria de las Mujeres Mapuche Rurales en el Actual Contexto de Modernización*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de: <http://www.tesis.uchile.cl/hand->

le/2250/106418

- PARRA, C., SIMÓN, J. y VILLEGAS, K. (2009). *Identidad étnica y la reproducción cultural-social: Un juego dialéctico en el caso de la comunidad indígena mapuche Lafkenche Trauco Pitra Cui Cui, Chile*. Recuperado el 05 de febrero de 2013, de: [http://www.ncsu.edu/project/acontracorriente/spring\\_09/docs/Gonzalez\\_Simon\\_Villegas.pdf](http://www.ncsu.edu/project/acontracorriente/spring_09/docs/Gonzalez_Simon_Villegas.pdf)
- RIDDETT – MOORE, K. y SIEGESMUND, R. (2012, December). *Arts-Based Research: Data Are Constructed, Not Found*. Recuperado el 02 de marzo de 2013, de: <http://www.palgrave.com/PDFs/9780230113831.pdf>
- SÁEZ, F. (2008, Marzo). *¿Mapuche por conveniencia o verdadera identidad histórica? El uso social de la condición de indígena*. Recuperado el 10 de abril de 2013, de: [http://www.uvm.cl/csonline/2008\\_1/saez.pdf](http://www.uvm.cl/csonline/2008_1/saez.pdf)
- TORO, A. (2003). *Escenificación de nuevas hibridaciones, nuevas identidades. Repensar las Américas. Reconocimiento – diferencia – globalización: Latino culture como modelo de coexistencias híbridas*. Recuperado el 25 de marzo de 2013, de: [http://www.unileipzig.de/~detoro/sonstiges/2007\\_EscenificacionesHibridaciones.pdf](http://www.unileipzig.de/~detoro/sonstiges/2007_EscenificacionesHibridaciones.pdf)
- VALENZUELA, E. (2007). *Tierra, comunidad e identidad mapuche*. Recuperado el 25 de abril de 2013, de: [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3888.../r105\\_valenzuela\\_identidad.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3888.../r105_valenzuela_identidad.pdf).

## Fotografiar para contar otra historia

Mariane Blotta Abakerli Baptista  
ma.abakerli@gmail.com  
Universidad de Barcelona

**Resumen:** Este artículo es una aproximación a la metodología que he elegido para dialogar con las imágenes de la investigación que actualmente realizo para la tesis doctoral: "Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación" para el doctorado de "Artes y Educación" de la Universidad de Barcelona.

En esta investigación intento explorar como un grupo de formación, que trabaja a partir de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT), construye conocimiento.

Desde esos marcos, las fotografías realizadas durante el trabajo de campo formarán parte de la investigación como fuente de datos y no como ilustración de los hechos.

A partir de ese posicionamiento pretendo describir las nociones que establecí para que las imágenes performen esa condición, así como los hechos con los cuales me deparé y que me ayudaran a construir la metodología visual para lidiar tanto con las fotografías del grupo cuanto con las otras referencias visuales que formarán parte de la tesis.

**Palabras clave.** Cultura Visual, educación, metodología visual, etnografía.

**Abstract:** This article is an approach to a methodology that I have chosen to dialogue with the images for the research "Relaciones entre la Cultura Visual y la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en un trayecto de formación" for the PhD "Artes y Educación" of the University of Barcelona.

This research attempts to explore how a training group, which works with a project based learning (PEPT), constructs knowledge. From these frameworks, the photographs taken during the field work will be part of the research as a source of data and not as an illustration of the facts.

From that position I intend to describe the notions that I established for images to perform this condition as well as the facts which I came across and helped me build the visual methodology to deal with both the group's photographs and other visual references as part of the thesis.

**Keywords:** Visual culture, Education, Visual methodologies, Ethnography.

## Introducción

Este artículo es fruto de la presentación que hice para las II Jornadas Anuales del Doctorado en Artes y Educación del programa de doctorado en “Artes y Educación” de la Universidad de Barcelona. Estas jornadas fueron organizadas alrededor de los tres ejes que en ese momento formaban parte de las inquietudes de alumnos y alumnas del doctorado y sobre los cuales nos gustaría profundizar en relación a nuestras tesis:

- ¿Cuál es el lugar del otro/a en mi investigación?
- ¿Cuál es el papel de las imágenes en la investigación?
- ¿Qué posición ocupo dentro de la investigación? o  
¿Cómo se vincula mi papel como investigador, profesor y artista dentro de la investigación?

En mi caso he optado por el tema de las imágenes en la investigación ya que en ese momento escribía el capítulo de mi tesis sobre la metodología visual de aproximación a las imágenes a través de la cultura visual.

He decidido trabajar con la metodología visual a partir de la investigación etnográfica que realicé sobre el grupo de “Projectes de Treball”<sup>1</sup> y de las microetnografías realizadas en las escuelas donde actúan los profesores y profesoras que forman parte de él.

El grupo de “Projectes de Treball” de Barcelona es un grupo de formación que estudia y reconstruí la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) no solamente desde la teoría, pero también desde las incertidumbres, deseos y motivaciones que surgen en sus prácticas docentes diarias.

Hace ya tres años que formo parte de ese grupo. Cuando empecé a frecuentar las reuniones mi prioridad era la de conocer más sobre esa perspectiva educativa. Por mucho tiempo he observado y participado de los encuentros intentando aprender y ver como esas personas trabajaban, cuáles eran sus dudas, y como las reuniones les alimentaban, entre otras cosas.

A lo largo del tiempo he empezado a buscar en las reuniones los nudos que forman parte de los cuestionamientos de esos profesores y profesoras. Entonces, además de intentar aprender, también estuve buscando “cómo se desarrollan los proyectos de trabajo dentro de un grupo de formación”. Es decir, como estos profesores y profesoras aprenden, que hacen después de cada encuentro, como se apropian de los diálogos establecidos en las reuniones, y cómo llevan ese conocimiento a sus prácticas diarias. De eso surgió la importancia de visitar sus escuelas y ver cómo actúan en aula y cómo se daba el tránsito entre los conocimientos generados en las reuniones y sus prácticas docentes y vice-versa.

A partir del momento que he empezado a visitar las escuelas he también empezado a sacar fotos de todo lo que me parecía relevante como trabajo de campo: las reuniones, los contextos bajo los cuales nos encontrábamos, las escuelas y sus entornos, las aulas, etc.

<sup>1</sup> Actualmente el grupo no posee un nombre específico. Cada participante lo llama de distintos modos, pero “Projectes de Treball” es lo más común entre todos y todas, por eso mantendré esa nominación cuando me refiera al grupo. Además de estar en catalán, idioma usado en las reuniones.

## 1. ¿Por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?

Más que preguntar “¿por qué usar fotos como fuente de datos en mi investigación?” quizás fuera mejor preguntar “¿cómo es posible no usar imágenes como fuente de datos actualmente en las investigaciones? Esa pregunta hace referencia al período histórico en el cual nos encontramos, donde lo visual está en el centro de nuestras vidas, identificado por el término “ocularcentrismo” (Jay, 1993).

Según Mirzoeff (2003:17) “la experiencia humana es más visual y está más visualizada que antes”. Y, siendo así, lo visual es, cada vez más, una estrategia de aproximación e comprensión del mundo pos-moderno. Entonces es necesario saber de qué modo uno quiere aproximarse a las imágenes, como las quiere “leer” y relacionarse con ellas.

Además de eso, está el hecho de que, como profesora de artes, una de mis mayores preocupaciones es en cuanto a la producción, apropiación y uso de las imágenes que hacemos en el campo de la educación. No reflexionar sobre los múltiples usos y significados de una imagen podría ser una contradicción, tanto en mi trayectoria como arte-educadora así como también en la investigación que actualmente realizo.

En el caso de las imágenes usadas como referentes visuales de una investigación, el valor estético no estaría condicionado a la belleza o a la fruición desinteresada sino al contenido narrativo que presentan. El valor estético de esos referentes visuales está en la capacidad que tienen de presentar aspectos involucrados en la investigación como la subjetividad del investigador y la identidad colectiva, además de poseer potencial para generar diálogo.

El elemento constitutivo de la práctica de la cultura visual, según Mirzoeff (2002:6), es el evento visual: “the event is the effect of a network in which subjects operate and which in turn condition their freedom to action”. Eso significa que, para ese autor, el foco de la cultura visual se encuentra en las múltiples relaciones que se dan entre el usuario/observador con las producciones visuales y las condiciones que conforman esas relaciones.

Desde esa aproximación, la cultura visual actúa en la investigación como herramienta de aproximación, no de la imagen, sino del proceso en el cual está inmersa. Es la experiencia alrededor de esa imagen el objetivo final y no la imagen en sí.

De ese modo, pretendo que la metodología visual sea un dialogo entre las imágenes y los referentes teóricos de modo a desvelar las relaciones entre:

- el contexto de producción de las imágenes. No sólo “cuando” e “como”, sino la mirada del investigador al sacar las fotografías (cuando el investigador se hace de carne y hueso).
- los aspectos visuales de las relaciones sociales e identitarias del grupo,
- las dinámicas sociales que conforman el modo de construir conocimiento del grupo,
- y la característica polisémica de las fotografías en cuanto espacio de diálogo con el lector/público/observador.

Para eso usaré las fotografías del trabajo de campo (tanto de las reuniones cuanto las de las visitas a las escuelas), imágenes de exposiciones y otras imágenes de mi cotidiano, además de estrategias provocativas como montajes, collages y pies de fotos no tautológicos.

## 2. Como generar espacios de dialogo a través de las imágenes

Las imágenes de la antropología tradicional cuentan con un aire de exotismo que esta investigación social ciertamente no tiene. Es decir, no trabajo con imágenes de indígenas en playas paradisíacas o de pueblos lejanos. Yo investigo un grupo de profesores y profesoras que se reúne en un aula de la universidad y mis fotos son sobre eso. No hay árboles, playas o vestimentas exquisitas. He comprobado en las II jornadas que no hay quien no sonría cuando mira la imagen de un niño o niña. Dicho de otra forma, siempre que surgían imágenes de alumnos o alumnas en la escuela todos sonreían o comentaban algo y eso, aunque muchas veces no provoquero una mirada crítica, ayuda a que las personas miren a las fotografías.

Pues la cuestión es entonces, ¿a quién interesa ver fotos de un grupo de profesores y profesoras? Y de ahí derivó a ¿por qué sacar fotos de las reuniones del grupo? o ¿por qué usarlas en mi investigación como fuente de datos?

Para responder a esa cuestión destaco cuatro autores que ayudaran a construir la metodología de aproximación a las imágenes y el papel que me gustaría que tuviesen en la investigación: Martin Jay, Marcus Banks, Gillian Rose y Koon H. Kan.

Tanto Jay como Banks responden a la pregunta que yo había planteado sobre el uso de las imágenes en la investigación social. Es decir, dado el “ocularcentrismo” en el que vivimos, en donde las imágenes forman parte de nuestro cotidiano, sea las producidas por los medios de comunicación o las que nosotros fácilmente producimos con nuestros aparatos electrónicos cada vez mas disponibles y sencillos de usar, ¿cómo no incorporálas en nuestras investigaciones ya que ellas también conforman nuestro modo de estar en la sociedad?

Banks (2010:21,22) sugiere como mínimo dos razones por las cuales usar imágenes en la investigación social:

- La omnipresencia de las imágenes en la sociedad: incluir potencialmente alguna representación visual en los estudios de la sociedad
- Puede que las imágenes revelen alguna comprensión sociológica que no es accesible por ningún otro medio.

Además de que le parece muy limitador restringirse a un único método o área de investigación, lo que se conecta con la sugerencia de Kincheloe y Berry (2007) en utilizar un bricolaje de métodos para abarcar la complejidad del campo que investigamos.

Para ir un poco más allá de la cuestión entre usar o no las imágenes en nuestra investigación, creo que es importante preguntar cómo usar esas imágenes. Y cuanto a eso estoy segura de que, dada mi formación en cultura visual o basada en los seminarios sobre Investigación Basada en las Artes, no quiero usarlas como ilustración de los puntos sobre los cuales estoy versando. Y esa diferencia se da en el propio hacer. Al estar hechas por el investigador (en el caso de mi investigación) poseen la mirada y la problemática con la cual se está dialogando.

Según Gillian Rose, las imágenes, hechas por el investigador o por el investigado, pueden asumir diferentes roles en la investigación (Rose, 2012:298):

- Photo-documentation: serie de fotos sacadas por el investigador de manera planeada para documentar y analizar un fenómeno en particular;
- Photo-elicitation: las fotografías son usadas como forma de “provocación” para un diálogo;

- Photo-essay: serie de fotos puestas de manera ordenada, acompañada de texto, para generar una interpretación de una situación o un problema (narrativa visual).

De los tres métodos propuestos por la autora, utilizo en mi tesis el de “photo-documentation” ya que fui sacando fotos de las reuniones del grupo y de las visitas que he hecho a las escuelas, basadas en las siguientes cuestiones:

- Las fotos no son para generar una memoria del trabajo del grupo, sino para reflejar los procesos de aprendizaje,
- Para qué y para quien las hago,
- Cuáles son las problemáticas que me planteo en relación al trabajo que voy desarrollar.

Estas eran las ideas básicas que estuvieron presentes cuando yo sacaba las fotos, aunque en algunas fotos yo quisiera únicamente retratar el contexto en el cual me encontraba. Además de eso, antes de sacar las fotos me preguntaba qué era lo que yo quería decir con ellas.

Y, para hacer que esas imágenes reflejasen las cuestiones que planteaba mientras pensaba en mi investigación o sacaba las fotos, he utilizado como referencia el artículo de Kan (2009), ya que la artista, profesora e investigadora desarrolló una narrativa visual para abarcar la toma de conciencia de su proceso de “aculturación”.

A partir del texto vislumbré varias posibilidades para contestar a la pregunta que estaba rondando mis acercamientos a las imágenes: ¿Cómo puedo hacer para que esas imágenes hablen? En la última parte de su texto Kan (2009:25) explica que se basa en los principios pos-modernos del arte para explorar la relación texto/imagen:

- Superposición
- Producción de capas (diferentes tipos de fuentes y tamaños)
- Espacio negativo: Permite que las imágenes del fondo hablen
- Marcos: el texto enmarca la imagen (se lee la imagen mientras se lee el texto)
- Composición: que es lo que yo quiero que domine en la imagen: para dar lugar a significados más profundos de dentro de la forma de representación.
- En el caso de la ausencia de texto, la secuencia de las imágenes modula el ritmo de la historia.
- Imágenes como continuación y finalización del significado del texto.

A partir de esos principios he empezado a montar distintas presentaciones con las imágenes que tenía, partiendo de la primicia de que el modo como las usamos también genera un significado. Es decir, yo había sacado las fotos pensando en las problemáticas con las cuales estaba lidiando en el momento que las saqué y quería que eso estuviera reflejado a partir del modo como las dispusiera en y con relación al texto. Y para eso sabía que, más que una lluvia de imágenes, debería estar consciente de qué significado puede tener cada uno de los principios pos-modernos que cita Kan (2009).

La primera cuestión que surgió fue: ¿qué significa la superposición?, ¿cuándo debo usar la superposición? Y me di cuenta de que sobreponer dos imágenes significa una fusión, es decir, un hecho se completa con/en el otro, hay una fusión de los dos hechos donde uno no domina al otro sino que se complementan.



Figura 1: El grupo se repiensa en la universidad.

Uno de los temas relevantes en cuanto a las reuniones del grupo son los lugares donde nos encontramos. Nuestras reuniones son, con raras excepciones, en la Universidad de Barcelona, tanto en aulas cuanto en despachos, dependiendo de la disponibilidad. Aunque en términos prácticos eso pueda significar comodidad, es decir, tener un lugar que ofrece espacio para que nos sentemos como queramos (en corro), o en aparatos tecnológicos en caso de ser necesarios, entre otras cosas, eso también significa una apropiación que genera conocimiento. La cuestión es que el grupo usa el espacio de la universidad para pensarse y no es la universidad quien piensa sobre estos profesores. Dadas estas reflexiones me he dado cuenta de que no era el caso de superponer estas imágenes (figura 1), ya que eso significaría que cada una de las partes se lleva algo en un proceso mutuo, que se completan y juntas generan nuevos significados. En este caso me pareció mejor dejarlas lado a lado, con la imagen del grupo más grande, a modo de destacar también el protagonismo del grupo en cuanto a la producción del conocimiento.

Ya en la figura 2, hay una superposición, pero es una superposición sin transparencia, es decir, las imágenes no se funden una en la otra. Para enfatizar el tema de cómo las relaciones tejen la formación he elegido la obra "Web" de Mona Hatoun, que estuvo en exposición en la fundación Miró en el año 2012. El concepto de red (de relaciones) es muy importante en la PEPT. Es una de las claves del proceso de aprendizaje y habla no solo de conexiones entre conocimientos, sino de cómo las relaciones entre personas generan ese conocimiento. La obra de Mona Hatoun es, para mí, una metáfora de las reuniones del grupo y del trabajo con proyectos. Los cruces señalan las conexiones y los caminos por donde seguimos tras cada encuentro, así como las esferas de cristal enmarcan los varios tipos de relaciones, y lo que cada uno de se lleva de cada encuentro. De ahí también el modo como, a partir de cada nudo salen otros hilos que van conectarse con otros hilos, que también poseen esferas de cristal de distintos tamaños señalando las distintas personas y modos de entender y de estar con los cuales nos deparamos en nuestro día a día.

Y, por fin, la foto a la derecha muestra una de las reuniones en que tuvimos a Ariadna, estudiante del doctorado como invitada y que vino a presentarnos un fragmento de su tesis, sobre la cuestión de la documentación, tema que el grupo estaba estudiando en ese momento y que formaba parte de su investigación.



Figura 2: Como las relaciones tejen la formación

Esos son dos ejemplos de cómo he ido pensando la relación texto/imagen de modo que el conocimiento sea visto como un "montaje" que explora las diferencias con la realidad, y no sus equivalencias fomentando una representación dilemática (Trafi-Prats, 2013) y no cerrada de esa realidad.

Es decir, para que esas imágenes sean provocativas y construyan espacios de diálogo con el lector/público/observador, es necesario que estén en relación con otras fuentes que produzcan una "visión no-unitaria y formas alternativas de conocimiento" (Trafi-Prats, 2013:s/p). Y para eso, además de los montajes, también he pensado en crear pies de foto que no sean descriptivos (como los que acompañan las figuras 1, 2 y 3), tal como lo hacen Kan y Trafi-Prats con sus imágenes. Ambas usan pies de foto que triangulan con las imágenes, siendo esto un dato más que hace con que se mantengan las tensiones provocadas por las estrategias utilizadas y que abran espacios para que el lector pueda ir más allá de lo que se ve a simple vista.



Figura 3: Aprender con.

## Coda

Este es el modo como he empezado a poner en práctica lo que he leído sobre metodología visual, y un esbozo del modo en que pretendo dialogar con las imágenes.

Sin embargo me he deparado con cuestiones en cuanto a esta metodología y los caminos que estoy trazando. Los pies de foto, por ejemplo ¿son o no descriptivos? Además de eso me parecen, muchas veces, intercambiables y que podrían estar juntos a otras imágenes. Es decir, ¿estarán las imágenes hablando siempre de lo mismo o será el texto el que dará el tono a las imágenes? Si es así, entonces ¿estas imágenes realmente añaden datos a mi investigación?

Sin duda esta es una metodología que se está construyendo en mi investigación. Forma parte del proceso en el cual estoy involucrada como estudiante que se forma como investigadora y profesora que se forma como educadora.

## Referencias bibliográficas

- BANKS, Marcus. 2010. *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- CRARY, J. 1990. *Techniques of the observer (on vision and modernity in the XIXth century)*. Cambridge, Massachusetts/Londres: MIT Press.
- DIKOVITSKAYA, M. 2006. *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. England: MIT Press.
- HERNÁNDEZ, F. 2000. Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. 2005. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*. v.30, n.2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. p. 9-34.
- JAY, M. 1993. *Downcast eyes: the denigration of vision in twenty-century French thought*. Berkeley, CA: California University press.
- KAN, K. H. 2009. *Caught in the betwixt-and-between: Visual narrative of an Asian artist- scholar*. International Journal of Education & the Arts, 10(29).
- KINCHELOE, J. L. y BERRY, K. S. 2007. *Pesquisa em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- MIRZOEFF, N. 2002. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture*. Reader. 2nd ed. London and New York: Routledge, pp. 3-21.
- MIRZOEFF, N. 2003. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHEL, W. J. T. 2009. *Teoría de la imagen*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- ROSE, G. 2012. *Visual methodologies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- TRAFÍ-PRATS, L. 2013. Pedagogia do exposto e do visual: figurações implicadas para quatro imagens de sexo de rua. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisas em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora da UFSM. En prensa.

### Créditos de las imágenes

- Figura 1: Abakerli, Mariane, 2010 – Reunión del grupo de “projectes de treball” en el 19 de mayo de 2011. Abakerli, Mariane, 2010 – Universidad de Barcelona.
- Figura 2: Abakerli, Mariane, 2012 – Obra de Mona Hatoum en la Fundación Juan Miró.
- Figura 3 (sentido horario): Abakerli, Mariane, 2011– Reunión del grupo de “projectes de treball” en el 14 de abril de 2011.
- Figura 3 (sentido horario): Abakerli, Mariane, 2012 – Visita a escuela en Sabadell en el 28 de febrero de 2012. Bello, Maria José, 2011 – Con profesora del grupo en la Universidad de Barcelona.
- Abakerli, Mariane, 2011 – Visita a escuela en Barcelona en el 09 de noviembre de 2011.
- Abakerli, Mariane, 2011 – Visita a escuela en Barcelona en el 09 de noviembre de 2011.

## Las imágenes como otros relatos en mi investigación

Marta Ríos Chandía  
martitarios@gmail.com  
Universidad de Barcelona  
Universidad Autónoma de Chile

**Resumen:** El artículo contempla algunos de los aspectos vinculados al uso y creación de imágenes como otra forma de generar, producir y recoger evidencias en un proceso de investigación. Igualmente establece una reflexión sobre cómo la utilización de éstas, nos otorga la posibilidad de narrarnos y de narrar de otro modo; nuestras experiencias, contextos y vivencias, que se han ido suscitando esencialmente en los trayectos biográficos de quienes participan y colaboran en nuestras investigaciones. Actualmente estoy desarrollando mi tesis doctoral y los temas que estoy abordando se relacionan con los primeros años de ejercicio profesional y laboral, de los y las noveles docentes de Artes Visuales en Chile; así como los aspectos que constituyen y median en la constitución de su identidad profesional; y las experiencias de tránsito desde la formación artística inicial, al contexto escolar y vida laboral.

**Palabras clave:** Noveles docentes, relatos visuales, trayectos-biográficos.

**Abstract:** The article discusses some of the aspects related to the use and creation of images as another way to create, produce and collect evidence in an inquiry process. It also establishes a reflection on how the use of these gives us the ability to narrate and otherwise recounting our experiences, experiences and contexts, which have emerged from the biographical journeys of those who participate and collaborate in our research. I am currently developing my PhD and I am addressing issues related to the early years of professional and labor, also to the novice teachers of Visual Arts in Chile. There are also aspects constituting and mediating the building of their professional identity, and the diverse experiences of transit from their initial artistic training, the school context and work life.

**Keywords:** Novice teachers, visual stories, journeys-biographical.

## Introducción

Al revisar el eje de discusión ¿cuál es el papel de las imágenes en mi investigación?, que fue propuesto en la convocatoria de las II Jornadas del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, me motivé a que reflexionar sobre otras formas de generar, producir y recoger evidencias en mí proceso de investigación, y que éstas fuesen distintas a las tradicionalmente utilizadas y establecidas por la academia. Y de igual modo, próximas a mis colaboradores/as.

Por otra parte, el haber asistido al seminario de Investigación Basada en las Artes (IBA) e Investigación Visual, impartido en el mes de febrero de 2013, me originó diversas interrogantes en torno al proceso de investigación, concretamente: ¿Cuáles son los métodos, estrategias o dispositivos metodológicos más apropiados para producir y/o recoger las evidencias necesarias para alcanzar los objetivos que me he propuesto?; ¿Cuál es el método más adecuado para conocer y comprender los diversos trayectos biográficos y contextos, en los cuales han transitado los noveles docentes de Artes Visuales?, y finalmente, ¿Por qué no incorporar y utilizar con ellos el lenguaje visual como medio de expresión y comunicación? Preguntas que intentaré ir resolviendo en el transcurso de la comunicación y previo a la estancia de trabajo campo que realizaré en los próximos meses.

Considero que además del lenguaje oral que se utiliza en las entrevistas, existen otros métodos que nos posibilitan capturar lo que investigamos, así como indagar en aspectos que muchas veces no son verbalizados; lo cual, facilitaría conocer las experiencias y acontecimientos que han sido relevantes en las trayectorias biográficas de los noveles docentes. El artículo se organiza en torno a un tema: Las imágenes como evidencias, detonantes y relatos en la investigación; y dos subtemas: Creación y uso de las imágenes en el proceso de investigación y Las imágenes como otra forma de narrar y de narrarnos.

### 1. Las imágenes como evidencias, detonantes y relatos en la investigación

Las imágenes son utilizadas de manera transversal en variadas metodologías, ya que se recurre a ellas para estudiar el mundo social en términos cualitativos; si las comparamos con las entrevistas, se destaca entre sus virtudes, que éstas nos revelan aspectos no verbales de los acontecimientos y experiencias que se suscitan en diversas realidades, épocas, situaciones y en la vida de quienes participan de nuestras investigaciones. Así mismo éstas nos posibilitan (de acuerdo a los objetivos que nos hemos planteado) utilizarlas como evidencias, como facilitadoras de recuerdos, como detonante en una entrevista, como registro o como un modo de narrar y comunicar ideas, reflexiones, situaciones, entre otras.

#### 1.1. Creación y uso de las imágenes en el proceso de investigación

Al retomar la pregunta ¿cuál es el papel de las imágenes en mi investigación?, puedo señalar que éstas tendrán un rol protagónico en mí investigación, ya que son uno de los medios que utilizaré para la recolección de las evidencias. Al respecto Flick (2007) señala que el uso de las imágenes es una forma y una fuente genuina de producir, recoger o reunir evidencias en un proceso de investigación, ya que nos permite “la transgresión de los límites del tiempo y el espacio” (Flick 2007:165), de igual modo, es una manera de ver el mundo a través de la mirada de los participantes. Denzin (1989, en Flick 2007:166) expone que “las fotografías (y las películas) revelan un planteamiento del mundo simbólico del sujeto y sus visiones”, permitiéndonos comprender a través de ellas aspectos desconocidos o no explorados de sus trayectorias.

Las imágenes como evidencias en mi proceso de investigación, desempeñarán tres funciones; **la primera** de ellas es a través de la creación de una bitácora de trayecto biográfico (que elaboraran los colaboradores, y por mi parte; yo como investigadora) a partir de imágenes y/o relatos textuales. Pretendiendo que ésta sea un medio para expresar y plasmar de manera visual (a través del collage, pintura, dibujos, recortes de periódicos, fotografías pre-existentes, entre otros) nuestro recorrido biográfico-profesional y los diversos contextos (ya sean estos familiares, escolares, sociales, culturales y profesionales) en los que hemos transitado. Prosser y Loxley (2008) señalan que existe un considerable potencial en la obtención del conocimiento si adoptamos los métodos visuales; ya que éstos, nos ofrecen una amplia y diversa gama de posibilidades y alternativas creativas; en la investigación serán los noveles los principales productores de datos visuales. Cabe señalar, que he optado por crear mi propia bitácora de trayecto con la finalidad de poder revisar, recorrer y narrar mi propio proceso y trayecto biográfico-profesional, y de igual modo tener la posibilidad de socializarla con los participantes en el transcurso de la entrevista, de modo que se genere una relación de horizontalidad, de intercambio y de mutua confianza al momento de desvelar nuestras biografías.

Estimo que al ir rememorando nuestras biografías a través de las imágenes, surgirán con mayor fluidez los recuerdos de situaciones, instituciones, experiencias y personas que han ido mediando en la constitución de nuestra identidad personal y profesional. Denzin (1989, en Flick 2007:169) señala que los “datos visuales se consideran también como textos: las fotografías cuentan una historia”; así mismo, nos otorgan antecedentes de experiencias pasadas y presentes, así como de los acontecimientos sociales, políticos y culturales en que se han gestado cada una de las trayectorias.

**La segunda** de las funciones de la imagen es el detonador, evocador o provocador diálogos (relatos orales) entre el colaborador y la investigadora, los cuales se generarán a través de entrevistas biográficas que se desarrollarán transcurridos unos meses (de modo que los participantes posean el tiempo suficiente para construir su bitácora). En este encuentro, los relatos visuales y/o textuales que estarán contenidos en la bitácora, serán los intermediarios en nuestra conversación. No excluyo el poder expandirnos en temas relevantes que quizás surgirán en el momento de la entrevista, mi posición será de espectadora y receptora de lo que ellos relatan en torno a éstas, puesto que son ellos los protagonistas de sus vidas, por lo tanto, deben asumir un rol primordial en la dinámica de la entrevista.

Al respecto Morris (1975) citado en Flick (2007:167) establece claramente que “las fotografías tienen una alta calidad icónica, que pueden ayudar a activar los recuerdos de las personas o a estimular y animarlas a hacer declaraciones sobre procesos y situaciones complejas”. Estimo que es relevante que como investigadora me prepare e involucre en los futuros intercambios que se generaran, de modo de tener la capacidad para abordar las temáticas delicadas que emergerán en nuestros encuentros. Finalizando la entrevista, pretendo compartir con cada uno de ellos mi bitácora trayecto biográfico, de modo de reflexionar y descubrir puntos de intercambio y encuentro. De igual modo, Weber, S. y Mitchel, C. (2004) señalan que las fotografías también pueden utilizarse como material que evoque situaciones y/o plantee dilemas. Ellos plantearon un buen ejemplo de este tipo de actividad, en una investigación que llevaron a cabo con un grupo de docentes, en la cual abordaron aspectos vinculados a la identidad profesional. Para ello trabajaron con retratos de los mismos docentes siendo estudiantes, siendo ya docentes e igualmente les solicitaron que se retrataran a través de fotografías con sus propios alumnos. Aquí la imagen propició la reconstrucción biográfica y el análisis de aspectos identitarios y vocacionales del rol docente.

Otros autores definen ésta técnica como photo elicitation, que fue ideada originalmente por John Collier y otros, a mediados de 1950. Al respecto Prosser, J. y Loxley, A. (2008) señalan que en

esta técnica se pueden utilizar fotografías, dibujos, diagramas y objetos; creados o dispuestos por el colaborador y/o el investigador en una entrevista, de modo de estimular una respuesta. Por lo general las palabras emergen por sí solas desde diversas partes de la conciencia humana, sobre todo cuando los informantes crean o encuentran las fotografías que para ellos tienen significado.

Por último, **la tercera** de las funciones de la imagen en mi proceso de investigación, es de registro y reflexión; ya que éstas también estarán presentes junto a lo textual en mi diario de campo, de modo de ir documentando y analizando el proceso y la recogida de evidencias. Al respecto Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001: 158) señalan que “las notas de campo no son un registro pasivo sin interpretación del investigador, son una reconstrucción activa de los sucesos. El diario va recogiendo el sentido del trabajo llevado a cabo y las reacciones del entrevistado”. De igual modo, estas imágenes serán creadas a través de dibujos, collages, esquemas y/o fotografías, y los relatos textuales hablarán sobre la toma de decisiones, descripción del entorno, el clima en la entrevista, los lugares de encuentro, entre otros aspectos.

En torno a las imágenes Barthers (1996) citado en Flick (2007), establece cuatro tipos de relaciones que se pueden establecer entre el investigador, el investigado y las imágenes. En la primera relación, el investigador (demostrador) le presenta diversas fotografías a la persona en estudio, la cual asume un rol de espectador, para luego responder a las consultas que realiza el investigador; en el segundo caso la persona que toma la fotografía (investigador) utiliza al sujeto investigado como modelo u objeto de estudio; la tercera opción es que el investigador asuma un rol de espectador, solicitándole al sujeto de estudio que le enseñe fotografías de un cierto tema, tiempo o contexto, en este caso, el sujeto investigado asume el rol de demostrador y el investigador un rol de, y por último, plantea otra situación en que el investigador asume igualmente un rol de espectador, ya que observa como el sujeto de estudio captura las fotografías e igualmente analiza lo que éste ha fotografiado.

Obtener datos visuales a través de la práctica artística, genera otro modo de producir conocimiento, así como otro método posible de investigación. Esta práctica hace de los procesos y resultados algo incierto, ya que no se tiene claridad ni certeza sobre los antecedentes que se obtendrán; generando que el proceso de investigación se torne más atractivo y dinámico, ya que se está en una constante incertidumbre sobre los múltiples significados que se pueden obtener. Al respecto McNiff (1998, en Piccini, R., 2012:5) señala que:

La investigación artística comienza con la comprensión de que no se puede definir el resultado de la misma cuando uno está planificando su trabajo. Al contrario de los métodos científicos, generalmente se sabe poco o nada sobre el experimento al comenzar el mismo. En los procesos creativos, los insights más significativos, suelen llegar por sorpresa, inesperadamente e incluso en contra de la voluntad del investigador. [Se] puede tener una intuición respecto al resultado de lo que [se] podría llegar a encontrar (...) e incluso en algunos casos, una convicción, pero lo que define el conocimiento a través del arte es la emanación de significado a través del proceso de la expresión creativa.

El lenguaje visual puede ser un medio propicio de expresión y comunicación, especialmente en los noveles docentes que provienen del campo visual; puesto que a través de la creación de imágenes revelaran aspectos, situaciones y pensamientos que están almacenados, olvidados o muy bien guardados en su memoria, que posiblemente de otro modo, no podrían ser manifestados. Asimismo se generaran espacios de reconstrucción, deconstrucción y reflexión, lo cual les facilitará re-pensarse y pensar, cómo se han ido constituyendo como docentes de Artes Visuales.



## 1.2. Las imágenes como otra forma de narrar y de narrarnos

La oralidad que se genera a través de las entrevistas, conversaciones y/o diálogos es considerada como la principal herramienta en la investigación biográfica narrativa, pero ésta, no excluye el uso de medios escritos y/o visuales. Clandinin y Connelly (1994), en Bolívar, A., et al. (2001) señalan que existen diversos instrumentos que se pueden utilizar para recoger evidencias biográficas, entre ellos está: la historia oral, que consiste en que los profesores cuentan su historia personal y profesional relacionándola con sus contextos sociales, familiares o escolares; las historias o relatos familiares, radican esencialmente en escribir sobre acontecimientos familiares, su contexto económico y social, y lo que les ha contribuido a configurar su identidad personal. Otros instrumentos son la fotografía y los artefactos personales, que recogen esencialmente recuerdos de las experiencias que han acontecido en el ámbito personal y profesional; entrevistas más o menos abiertas, que deben ser consensuadas con los colaboradores. Y finalmente se pueden utilizar cartas entre el investigador y los investigados, recogiendo los diálogos escritos especialmente en una investigación colaborativa, entre otras herramientas. El enfoque biográfico narrativo es la metodología que utilizaré en mi investigación (entrevista biográfica y modos de narrar), igualmente emplearé herramientas de la etnografía (diario de campo) y de los métodos visuales (imágenes estáticas).

En torno a las imágenes Banks (2010) señala, que en éstas se produce una narrativa interna y externa, que conduce al investigador y/o investigado hacia una mayor reflexividad sobre las imágenes que origina, captura y recoge, planteándose: “¿Qué pretendo que refleje la imagen? ¿Por qué las estoy haciendo ahora?, ¿Qué estoy excluyendo del encuadre?” (Banks, 2010:103). En el caso particular de mi investigación, los noveles docentes narrarán inicialmente de manera visual y/o textual sus singulares trayectorias, contextos y experiencias biográficas; lo visual puede ir acompañado de lo textual; o cada uno dispuesto de manera independiente, complementaria o entrelazada; de modo que la imagen no ilustre al texto y lo escrito no explique lo que narra la imagen; ya que ésta, por sí misma, es generadora de conocimiento, puesto que accede a los espacios personales de los colaboradores a través de otros medios.

El texto y la imagen son lenguajes diferentes que debemos utilizar en forma complementaria; es muy arriesgado decir que la imagen vale por sí misma, pero tampoco hay que ponerla en un segundo plano como simple ilustración del texto. La diferencia sustancial entre el discurso escrito y el visual, consiste en que el texto escrito se comprende primero de manera racional y en un segundo momento se percibe con los sentidos. En cambio la imagen es percibida en [la] inmediatez en un nivel irreflexivo, pues [la] fotografía estimula una emoción. (Ortega, M. 2009:170)

Si disponemos y organizamos las imágenes en un soporte (digital o tangible) tenemos la posibilidad de comunicar pensamientos, plasmar ideas, reflexiones y relatar experiencias que acontecen en nuestra vida y en el proceso de investigación.

En este sentido, sostengo que no es sólo la producción [de imágenes], sino su superposición con los momentos de producción lo que puede permitirnos desvelar ideologías y analizar su influencia en los mecanismos de representación, así como sus eventuales cambios y continuidades, visibilizaciones y silencios. (Grau, J. 2005: 1).

La fotografía comparte algunas características importantes, tanto comunicativas como estructurales con el lenguaje verbal. Las imágenes no pueden ser consideradas como simples registros, sino que éstas poseen la misma potencialidad subjetiva e interpretativa que las palabras, puesto que están colmadas de significado. Es importante percibir las imágenes en el contexto social y cultural en que fueron creadas, ya que pueden ser objeto de múltiples interpretaciones de acuerdo a las ex-

periencias de vida, conocimientos y perspectivas de quien las observa. Es así como Moran, M. y Tegano, D. señalan:

El creador de una foto, al sacarla, primero codifica en ella un significado o intención y luego la foto “se codifica aún más cuando se coloca dentro de cierta situación o contexto” (Sturken y Cartwright, 2003, pág. 56). Por ejemplo, mientras se observan las fotos, los observadores decodifican o leen su significado. La lectura de las fotos es por lo tanto subjetiva y parcial (Skinningrud, citado en Edwards, 1992, pág. 4; Winston, 1998) y conduce naturalmente a una gama de interpretaciones. Tal variedad representa un aspecto positivo de la fotografía, como un lenguaje en la investigación docente, porque al compartir los diversos significados, se construyen de manera cooperativa las nuevas comprensiones. (2005: 2)

De igual modo, en el escrito de la tesis pretendo presentar los resultados a través de narrativas textuales y visuales, que ambas comuniquen un mensaje o se complementen; intentando mantener una coherencia que conserve la armonía entre ellas, de modo que se generen nuevos conocimientos y significados, lo cual es la finalidad en una investigación.

## Conclusión

Considero que el uso de los métodos visuales potencialmente mejoraría la participación y contribución de los colaboradores. Por otra parte, creo que al incorporar diferentes métodos en el proceso de investigación especialmente en la recogida de evidencias, me permitirá acceder de diversas formas a los pensamientos, experiencias y contextos en los cuales han transitado los noveles docentes de Artes Visuales.

Sin embargo, hay que contemplar que este proceso de recolección y/o producción de evidencias, datos, antecedentes o información, requiere ser pensado y analizado con detención. Debemos considerar la estrecha vinculación que éstas deben tener con los objetivos que nos hemos planteado en la investigación; quizás, para cada objetivo propuesto, necesitaríamos según sea el caso, un método, una herramienta o un dispositivo metodológico diferente, de modo que lo que se recoja pueda dar respuestas a las interrogantes del estudio. En la puesta en marcha de la recolección de las evidencias es aconsejable no excluir los aspectos o situaciones que puedan emerger y que no hemos considerado; estos nuevos escenarios quizás nos provocará alterar o reestructurar las preguntas de investigación, los objetivos y/o expandir nuestro marco teórico abriéndose a nuevos caminos.

El generar una revisión del recorrido de nuestras trayectorias nos permite explorar y comprender las concepciones que involucran el ser docente. Así mismo, descubrir nuestras identidades, recordar historias y experiencias, y a su vez, descubrir aspectos culturales, sociales, políticos y educativos que se vinculan con el porqué de ciertos comportamientos, pensamientos o acciones que llevamos a cabo en el aula y en nuestra vida. Reflexiones que quizás anteriormente no habíamos tenido la posibilidad de establecer.

## Referencias bibliográficas

- BANKS, M. (2010). Los datos visuales en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.
- FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- WEBER, S.J. & MITCHELL, C. (Eds.) (2004) Not Just Any Dress: Narratives of memory, body, and identity. New York: Peter Lang.

### FUENTES ELECTRÓNICAS

- GRAU, J. (2005). Antropología, cine y refracción. Los textos fílmicos como documentos etnográficos. Gazeta de antropología. N°21. Artículo 03.  
<http://hdl.handle.net/10481/7177> (Consulta: 15/06/2013)
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Revista Educatio Siglo XXI, n.º 26, pp. 85-118  
<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671> (Consulta: 15/06/2013)
- MORAN, J. & TEGANO, W. (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. Revista ECRP. (EEUU). Volumen 7. N° 1.  
<http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moran.html> (Consulta: 10/06/2013)
- ORTEGA, M. (2009). Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico. Revista Argumentos (México), Volumen 22. N°59. 165-184.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952009000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952009000100006&script=sci_arttext) (Consulta: 10/06/2013)
- PICCINI, R. (2012). Investigación basada en las artes. Uruguay: Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. [http://www.academia.edu/4765286/Investigacion\\_Basada\\_en\\_las\\_Artes.\\_Marco\\_Teorico](http://www.academia.edu/4765286/Investigacion_Basada_en_las_Artes._Marco_Teorico) (Consulta: 20/06/2013)
- PROSSER, J. Y LOXLEY, A. (2008). Introducing Visual Methods. National Centre for Research Methods. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf> (Consulta: 10/06/2013)

## Xoxo Clown Show y TransClowning: Reflexiones en torno a las imágenes en el trabajo de investigación

Melissa Lima Caminha  
 melcaminha@gmail.com  
 Universidad de Barcelona

**Resumen:** Xoxo Clown Show y TransClowning son proyectos artísticos que nacieron durante el proceso de investigación doctoral de la tesis “Payasas: Construyendo Genealogías de la Comicidad Femenina”. En mi tesis, yo presento no solamente cartografías y genealogías de payasas, sus vidas y sus obras, pero también problematizo e indago sobre diversas cuestiones de género y sexualidad en el ámbito de la comicidad. Los proyectos Xoxo Clown Show y TransClowning están inspirados en estas problemáticas, y buscan traer para mi trabajo artístico como payasa el complejo temático relacionado con mi tesis, además de proponer un abordaje interdisciplinario de los temas evocados por las imágenes y performance. Xoxo Clown Show está inspirado por el Arte Coño, de varias mujeres de las décadas de los 60 y 70, bien como teóricas (post)feministas y artistas queer. Es un proyecto que busca promover la colaboración artística entre dos poéticas normalmente segregadas en guetos artísticos y culturales, y que me ayuda a indagar sobre las construcciones de sexo y género, bien como el aislamiento disciplinario de las payasas y artistas del transformismo en los abordajes históricos oficiales y teorías serias. Estos proyectos artísticos hacen parte de mi investigación, en la medida en que incorporan conocimientos y construyen procesos de aprendizajes sobre género-sexualidad-comicidad, que traigo para compartir con diversas comunidades a través mi trabajo como payasa y educadora.

**Palabras clave.** Payasa, transclowns, clowqueers, investigación basada en las artes.

**Abstract:** Xoxo Clown Show and TransClowning are artistic projects born during the research process of my doctoral thesis: “Women Clowns: Building Genealogies of Female Comedy.” In my thesis, I present not only maps and genealogies of women clowns, their lives and work, but I also inquire about various issues of gender and sexuality in the field of comedy. Xoxo Clown Show and TransClowning are projects inspired by these issues, and they aim to bring to my work as a clown the complex thematic related to my thesis, at the same time proposing an interdisciplinary approach to the issues evoked by the images and performance. Xoxo Clown Show is inspired by the Cunt Art, from several women of the 60s and 70s, as well as (post)feminist theorists and queer artists. This project seeks to create a poetic space between two eccentric and marginal artistic types: the clown and the quick-change artist to promote artistic collaboration between two poetics normally segregated in artistic and cultural ghettos, and that helps me to inquire about the constructions of sex and gender, as well as disciplinary isolation of female clowns and quick-change performers from official historical approaches and serious theories. These art projects are part of my research, to the extent that it incorporates knowledge and construct my learning processes about gender, sexuality, comedy, which I bring to share with diverse communities through my work as a clown and educator.

**Keywords:** Women clowns, transclowns, clownqueers, arts-based research.

## Introducción

Mi proyecto de tesis doctoral, titulado provisoriamente “Payasas: Construyendo Genealogías de la Comicidad Femenina”, es fruto de mi experiencia con la payasaria, que sumada a mis estudios de máster en “Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccinista”, me posibilitaron una nueva comprensión del arte y de la vida de las mujeres en el curso de la historia. La tesis surge, por lo tanto, de mi experiencia como una payasa que se da cuenta de las tradiciones patriarcales y pedagogías humanistas de la comedia en general, y más específicamente, del “mundo payaso”.

Mi proyecto de tesis busca contribuir para la escritura de una historia no oficial, reciente, excéntrica, que es la historia de las payasas mujeres. Pero no una historia orientada por los principios y metodologías de la ciencia moderna, sino historias plurales, más bien escritas como mapas, cartografías y genealogías menores contadas por mí en tanto payasa-investigadora en formación, de manera que estas historias puedan contribuir para pedagogías clown alternativas, tanto en la formación artística como en la intervención social. La tesis tiene por objetivo general, por lo tanto, no solo dar a conocer un poco de la vida y obra de innumerables payasas que iniciaron la profesionalización de la mujer en la payasaria circense y teatral, pero hacerlo dentro de una perspectiva crítica del arte, de la cultura visual y dentro de una perspectiva pedagógica y política (post)feminista.

Para abordar el tema de mi tesis, estoy haciendo uso de diversos métodos y estrategias metodológicas, ubicadas en el marco de la investigación como bricolaje (Kincheloe y Berry, 2004). Algunos de los métodos que elegí son: revisión bibliográfica, entrevistas, investigación sobre imágenes e investigación performativa. La revisión de la literatura incluye autores y temas sobre la risa, comicidad, payasos, payasas, performance, cultura visual, arte feminista, postfeminismo e investigación basada en las artes.

Esta comunicación presenta dos proyectos artísticos que estoy desarrollando como parte de mi proyecto de tesis doctoral. La tesis “Payasas”, la estoy organizando en tres partes. La primera parte, teórica, busca articular una crítica y análisis de género y sexualidad en la comicidad, con foco en el “mundo payaso” o “payasaría”. La segunda parte es de carácter más documental, pues trata de organizar un mapa de payasas mujeres, una especie de mini-archivo con informaciones sobre sus vidas y obras como payasas, bien como proyectos pedagógicos, sociales y políticos en los cuales están involucradas. Ya la tercera parte, performativa, está buscando problematizar la temática de la tesis a través de mi trabajo artístico como payasa, y de cómo mi payasa se insiere y dialoga con este mapa de artistas, de ideas y de preguntas. Las tres partes de la tesis no deberán estar separadas, sino que articuladas en un todo integrado, dialogando y nutriéndose una de la otra, y generando diferentes formas de narrar. Esta comunicación explora las posibilidades de articulación entre teoría y práctica artística, y de cómo una se nutre de la otra. Se trata, pues, de la presentación de los proyectos en tanto proyectos artísticos basados en la investigación, y de la investigación basada en los proyectos artísticos.

### 1. Xoxo Clown Show

Xoxo Clown Show está buscando crear una performance inspirada por el arte y teoría feministas. El espectáculo-performance busca poetizar el valor del xoxo, enalteciendo su valor político y potencial pedagógico, al mismo tiempo parodiando su apariencia esencial que pueda remeter a la idea de una mujer biológica y universal. Para esto, estoy haciendo uso de metáforas visuales figurativas, códigos e iconos que se van transformando, intentando generar nuevas plásticas, nuevas formas, nuevas risas y nuevos afectos.

El espectáculo está inspirado por diversas mujeres. Entre las artistas americanas de los años 70', cuya iconografía vaginal les sirvió como marco simbólico de intervención en la Historia del Arte y en el movimiento de las mujeres, me gustaría citar a Judy Chicago (2006) y Tee Corinne (1975). Las risas que encontré en los procesos de construcción de la WomanHouse, especialmente en la performance The Cunt and Cock Play, fueron un marco en mis estudios sobre las mujeres. La forma como Chicago resignificó la palabra Cunt rindiéndole un valor agencial y político me llena de risa. Además de Judy Chicago, me gustaría citar también la artista visual Tee Corinne, a través de la risa que me dio al saber de su libro con dibujos de vaginas para colorear, The Cunt Coloring Book.

Xoxo Clown Show parte de la celebración del xoxo como lugar de agencia de la mujer. Agencia sexual, afectiva y política. Es un homenaje a las artistas mujeres que ubicaron la vagina anatómica como lugar político de visibilización, problematización y apropiación por parte de las mujeres. Esto no significa que con el Xoxo Clown Show yo esté haciendo apología a una mujer biológica, universal y esencial, reduciéndola a su genitalidad y borrando las diferencias culturales de clase, raza y etnia, pero que desde ello busco materializar estas problemáticas a través de mi payasa, Lavan-dinha, como a través de la performance Xereca, que dio origen al proyecto Xoxo Clown Show.



Imagen 1: de Morais, I. (2011) Performance “Xereca”, Melissa Caminha. [fotografía]

Tomar la vagina como punto de partida performativo es una forma simbólica que encontré de construir puentes entre el movimiento de mujeres payasas con el movimiento de artistas mujeres de los años 60' y 70', cuando innumerables artistas y performers tomaron la vagina como lugar de representación de la intervención feminista en la historia oficial del arte. El título del show intenta resignificar de forma positiva y clown productiva una expresión muchas veces usadas de forma peyorativa y vulgar. Esto es lo mismo que artistas y teóricas feministas y queer hicieron anteriormente. Artistas visuales mujeres utilizando la palabra cunt, y teóricos transgénero y transexuales con el término queer. La palabra clown, tanto en inglés, como en español, payaso, y en portugués, palhaço, también es muchas veces utilizada de forma peyorativa y sentido denigrante. Así que, juntar los términos cunt y clown es una manera que encontré de multiplicar por dos la apropiación y resignificación positiva de ser una "mujer payasa". Esto es lo mismo que hago con el proyecto TransClowning, a lo cual yo sumo los términos queer y clown, indicando una doble propiedad subversiva generada por las dinámicas provocativas en la fabricación y performance de estados de ClownQueerness.

Xoxando y coñando con mi payasa Lavandinha, intento hacer explícito las marcas de género y sexo que traemos en nuestras prácticas clownescas como performers y educadoras. También intento presentar directamente lo que creo que algunas mujeres aún hacen de manera muy tímida y discreta: mostrar, exponer e indagar sobre sexo y sexualidad en el "mundo cómico" o "mundo al revés", en lo que estaría relacionado con lo que Bakhtin (2002) llama de procesos de degradación, a los procesos escatológico, sexual y biológico relacionados al bajo corporal. Un cuerpo grotesco que ha sido objeto y sujeto de prácticas risibles, tanto de empoderamiento como de denigración. Así que, xoxando y coñando, yo busco traer al debate las relaciones entre payasas mujeres y la idea del cuerpo grotesco de Bakhtin, pero inspirado por el Arte Coño de los 60 y 70, que trajo a la luz tan explícita y exitosamente una importante categoría política: el sexo anatómico de la mujer y las construcciones y performativos derivados de ello.

El Xoxo Clown Show también intenta resinificar lo que hay de aparentemente esencial en la vagina, en otras palabras, intenta materializar los performativos en la iconografía vaginal. La performance poetiza el valor del xoxo, enalteciendo su fuerza política y pedagógica, pero al mismo tiempo, parodiando su apariencia esencial que podría remeter a una mujer biológica y universal, y a una feminidad natural derivada de instintos biológicos y psicológicos. Para alcanzar un efecto paródico, estoy deconstruyendo códigos e iconos relacionados al universo femenino, tales como flores y abejas. Esta deconstrucción se materializa en un proceso de llegar a ser, por lo que la flor se convierte en nuevas plásticas y nuevas formas, y la abeja me ayuda a indagar sobre deseos plurales, prácticas sexuales y la condición posthumana. También estoy haciendo uso de gestos y patrones de comportamiento masculinos de manera que yo pueda entrar en un territorio de experimentación drag y queer, capaz de provocar indagaciones sobre feminidades y masculinidades alternativas.

Al tomar el coño como punto de partida para la creación del show, yo reconozco la realidad de las construcciones sobre los discursos biológicos tan bien naturalizados por la ciencia moderna, y por esto la necesidad de deconstruir este efecto de realidad. Así que, desde el xoxo, busco moverme en la performance de diversas identidades y formas corporales híbridas. Un movimiento que va desde el dulce xoxo flor hasta el coño high-tech, plástico, fluido y monstruoso. Un coño high-tech con propiedades conectoras capaz de acoplarse con otras tecnologías afectivas y otras superficies corporales, animales y materiales, en un show que intenta, sin mucho éxito, trascender la monarquía del sexo. (Preciado, 2011; Haraway, 1995; Foucault 2005; Halberstam, 2008, 2011; Balza, 2012)

Xoxo Clown Show está funcionando como un laboratorio en el cual yo puedo jugar con diversas identidades y deseos, en el territorio de la comicidad. Está siendo una oportunidad de experimentar el hibridismo y dialogar con la monstruosidad, explorando territorios y cualidades del dulce-inocente-xoxo-infantil-feminino-clown-mimo, pasando por el hard-core-vulgar-grotesco-masculino-bufon, intentando alcanzar I@ andrógina-queer-drag-monstruosa-transclown. La idea es trascender estereotipos en la mezcla de cualidades fijas de identidades, en una manera fluida y divertida de ser y estar en el mundo.

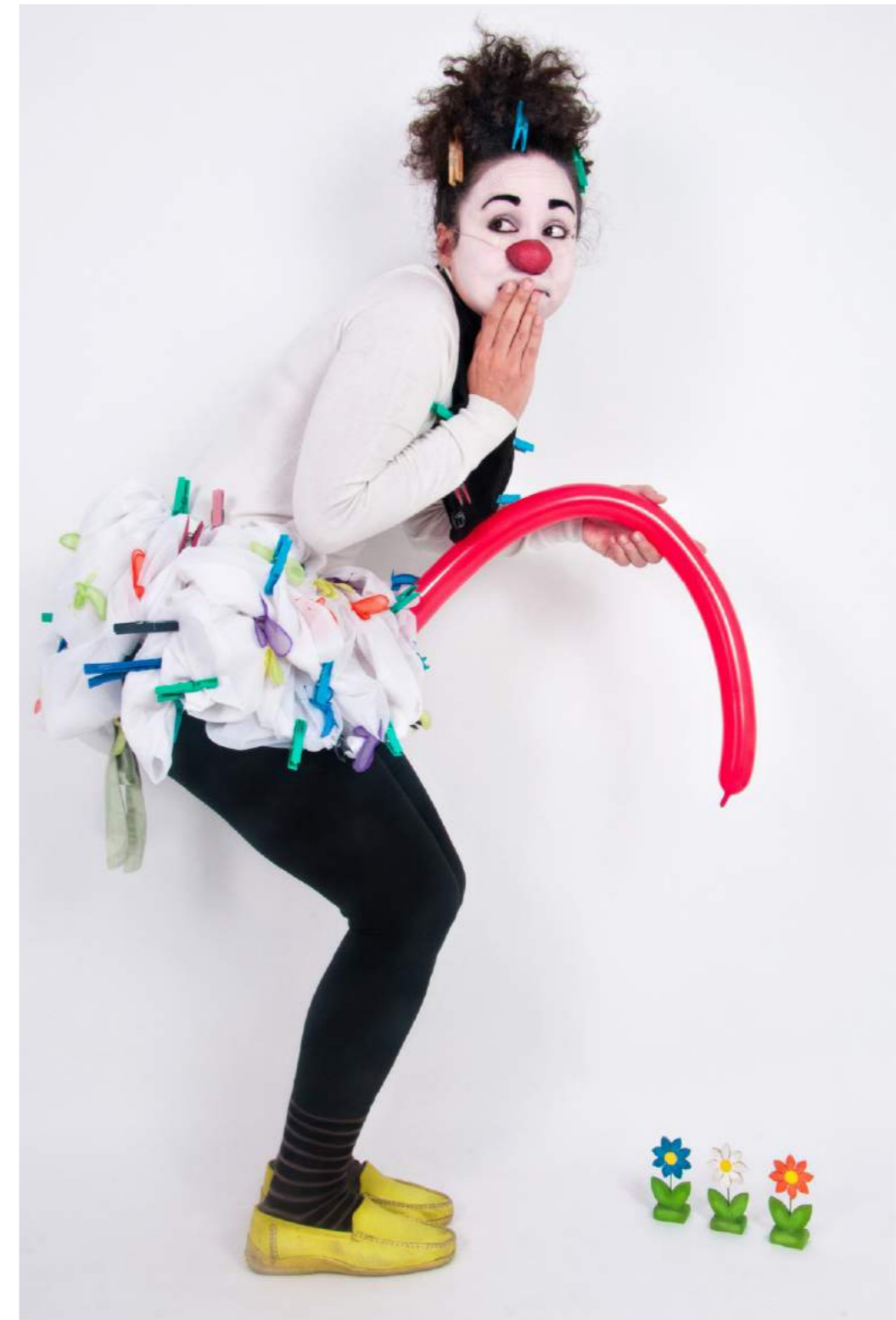


Imagen 2: de Morais, I. (2011) Performance "Xereca", Melissa Caminha. [fotografía]

## 2. TransClowning

El proyecto TransClowning nació al mismo tiempo que el proyecto Xoxo Clown Show. Es un trabajo que en paralelo continúa mi proceso de indagar y relacionar genealogías menores. Ambos proyectos tratan de enfrentar el sistema patriarcal de producción del conocimiento y las relaciones de poder en la construcción de la historia oficial del arte y de las representaciones hegemónicas, en este caso, en el ámbito de la comicidad.

El proyecto Transclowning surge de mi deseo de compartir el mismo espacio poético con un@ amig@, Silvero Pereira y su Giselle Almodóvar. Un espacio poético que intenta rescatar principios, estrategias y técnicas similares, usadas tanto por payasos y payasas como por los artistas del transformismo. Un espacio poético que pueda ir más allá del cómico-clown, en una dinámica trans de marginalidades excéntricas, en co-agencia, potencialmente transformadora de miradas, emociones y reacciones. Un espacio poético que indaga sobre genealogías menores de la comicidad, en su pluralidad y diversidad.

La idea es crear espacios poéticos en el ser y estar como transclowns o clownqueers en el mundo, expandiendo afectos, desestabilizando miradas, potencializando la subversión a través de la colaboración artística, e indagando sobre espacios de legitimidad socialmente destinados a los profesionales de la risa y la comedia. En este sentido, este proyecto artístico busca tejer encuentros entre guetos artísticos marginalizados, fomentando la indagación colectiva sobre hegemonías e historias oficiales. Las fotos intentan poetizar el encuentro del@ clown@ y del@ transformist@, en lo que ellos tienen de similitudes y diferencias, en lo que ellos tienen de potencialidad provocativa y subversiva, y en lo que ellos pueden generar de reflexión sobre las cualidades de posthumanidad de l@s payas@s.

Con este encuentro gustaría ofrecer un proceso de reflexión sobre otras genealogías menores de artistas que también trabajan con la risa. Pero creo que transclowning refleja también un deseo de afecto, de afectarse uno a otros y otr@s, de provocar reacciones y expandir las miradas tan bien limitadas y naturalizadas por contadores de historias oficiales. Para mí, este trabajo simboliza un cambio de mirada, una expansión de mis modos de representación, de las historias que puedo contar, de mi entendimiento del cómico más allá de los circuitos culturales hegemónicos y la historia oficial, y también de nuevos modos de colaboración artística y política, de experimentar el visual con un/a compañer/a del subversivo, del mágico y de la poesía en el arte.

El trabajo con Silvero me está posibilitando varias reflexiones en torno a las performances de estos dos tipos artísticos, bien como a las políticas y pedagogías de identidad intrínsecamente relacionadas con estas prácticas. Espero que las fotos realizadas en colaboración con Silvero Pereira e Isabelle de Moraes, puedan trabajar conceptos tales como género, sexualidad, sexo, prótesis, cuerpo, inversión sexual, parodia, risa, feminidad, mascarada, mujer, feminidades, masculinidades, naturaleza, tecnologías, cultura, ciencia, religión, humanidad, posthumanidad, entre otros elementos y temas presentes en las imágenes construidas.



Imágenes 3 :de Moraes, I. (2011) Proyecto "TransClowning", Melissa Caminha y SilveroPereira. [fotografía]

## Consideraciones finales

Creo que esta comunicación está muy limitada a una explicación de las imágenes y de la performance que estoy creando como parte de la tesis doctoral. Una explicación que enseña los orígenes, las motivaciones y los conceptos involucrados en las dos obras. Creo que estos apuntes reflejan el cómo la teoría ha nutrido e inspirado mi proceso creativo como payasa, y de cómo el hacer artístico alimenta el diseño de mi tesis, dibuja mi metodología, escribe nuevas preguntas y apunta para nuevos intereses de investigación.

Estos proyectos continúan invitándome a un variado uso de las imágenes y la performance no solamente para la escritura de la tesis, pero también invitándome a la construcción de proyectos pedagógicos basados en estas imágenes y performances. También me invitan a insertar otras estructuras de diálogos y narraciones en torno a las imágenes, tales como la incorporación de relatos de payasas y artistas, mis percepciones del público y anécdotas sobre las actuaciones y recepciones de la obra, entre otras posibilidades.

En este momento estoy investigando las variadas posibilidades de usar estas imágenes y estas performances como narración misma del proceso de investigación, y del cómo las imágenes pueden ser utilizadas para generar preguntas, presentar conceptos, provocar debates, revelar contradicciones y omisiones, establecer encuentros interdisciplinarios y contribuir para el proceso de reflexividad de la artista investigadora.

El próximo paso será ir más allá de la presentación de las imágenes, mis intenciones, mis proyectos y motivaciones en torno a ellas. El próximo paso involucra también una crítica de estas imágenes y de sus usos como instrumento de construcción y de vehiculación de la investigación.

## Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, M. (2002). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec – Annablume.
- BALZA, I. (2012). *Crítica Queer y Sujetos (Monstruosos) del Postfeminismo*. Arte, Educación y Cultura: Aportaciones desde la Periferia. Jaén: COLBAA.
- BUTLER, J. (2001). *El Género en Disputa: El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. (1st ed.) México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós.
- Chicago, J. (2006). *Through the Flower: My Struggle as a Woman Artist*. New York: Authors Choice Press.
- CORINNE, T. (1975). *The Cunt Coloring Book*. San Francisco: Peachchild.
- DE MORAIS, I. (2011). Performance "Xereca", Melissa Caminha. [fotografía]
- DE MORAIS, I. (2011). Proyecto "TransClowning", Melissa Caminha y Silvero Pereira. [fotografía]
- FOUCAULT, M. (2005). *Historia de la Sexualidad*. Vol. 1. *La Voluntad de Saber*. (2nd ed) Madrid: Silgo XXI.
- HALBERSTAM, J. (1998). *Female Masculinity*. Durhan and London: Durk University Press.
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La Reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra, Instituto de la Mujer; Valencia: Universidad de Valencia
- KINCHELOE, J. L., & BERRY, K. S. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolaje*. England: Open University Press.



Imágenes 4: de Morais, I. (2011) Proyecto "TransClowning", Melissa Caminha y Silvero Pereira. [fotografía]



Imagen 1: Gamiño, B. (2013). II Jornadas de Investigadores en formación. Barcelona. [Fotografía]

¿Qué posición  
**OCUPO** dentro  
de la investigación?



## ¿QUÉ POSICIÓN OCUPO DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN? PRESENTACIÓN

Las investigaciones que fueron presentadas en las II jornadas abarcan a diversos intereses dentro del campo “Artes y Educación”. Y, como no podría dejar de ser, eso conlleva a una infinidad de posicionamientos y cuestionamientos cuanto al lugar que ocupamos en la investigación.

Para saber qué lugar ocupamos en nuestras investigaciones lo primero que hemos hecho fue situarnos en relación a lo que estábamos investigando. Es decir: ¿quién/qué es el “otro” de nuestra investigación? O, como nos provocó Aurelio Castro, en su presentación: si “investigar se corresponde, en primer término con escuchar y recibir, ¿pero cómo y desde dónde, y antes bien, quién o qué?

El “otro” son nuestras alumnas y alumnos; son estudiantes de otras/os profesoras/es y maestras/os; somos nosotros mismos; son imágenes propias, de archivo o de álbumes de familia; es el barrio donde vivimos; son profesoras, artistas, obras de arte, amigos/os. Y todo que pueda llevarnos “além do que já acreditamos saber” (Juzelia de Moraes Silveira).

Investigamos a ese “otro” para aprender de ellos/as (Uriel López, Fabio Ragone), para aprender con ellos/as (Rosario García-Huidobro; Melissa Caminha), para conocernos como investigadores (Lilian Ucker), para repensarnos la educación (Sara Carrasco) y para cuestionarnos nuestras propias prácticas (Leonardo Luigi Peroto; Mireia Farrero).

También investigamos a los “otros” para “buscar un acuerdo común en la construcción del conocimiento” (Enrico Beccari), para “ampliar miradas, expandir afectos, inspirar una crítica divertida y placentera y fomentar políticas de colaboración artística (Melissa Caminha) y para generar nuevos relatos para la educación (Sara Carrasco).

De ese modo, investigar al “otro” implica, por parte del investigador: horizontalidad (Jordi Pallàs), debilidad (Enrico Beccari), reflexividad (Carmen Cares; Rosario García-Huidobro) y una escucha relacional (Aurelio Castro).

Todo ello nos lleva a preguntarnos ¿qué lugar ocupamos en nuestras investigaciones? Ocupamos roles reflexivos, donde quien investiga “es un individuo social con sus propias concepciones del mundo, y que construye discursos preponderantes sobre aquello que investiga” (Carmen Cares), donde nuestra “práctica (...) ha construido mi manera de mirar, de reflexionar, de representar, y de relacionar. (Natalia Calderón).

También nos situamos como narradores de una historia “situada dentro de um contexto específico discursivo que pauta o modo daquilo que é contado” [(Brockmeier y Harré, 2003; Bruner, 1991) Juzelia de Moraes Silveira], donde esas narrativas permiten “inscrever (investigadora e investigação) não só suas subjetividades, mas também um sujeito-corpo relacional” (Lilian Ucker). Ese sujeto-cuerpo relacional “negocia y cuestiona su posición como investigadora en relación al lugar de las/os otras/os” (Rosario García-Huidobro) pues ven al otro como “sujetos, cuerpos en acción y creadoras/es de conocimientos” (Sara Carrasco).

Investigar es, por lo tanto, establecer relaciones sociales a través de vivirlas, donde cada elemento de ese sistema cobra un sentido en esa relación a punto de hacernos mirarnos para (re)construirnos a nosotras/os mismas/os como educadoras/es, artistas, sujetos e investigadoras/es.

Lo que queda claro, a través de los posicionamientos de estas/os investigadoras/es en formación, es que ese espacio relacional que hemos abierto a través de nuestras investigaciones, nos lleva a cuestionar el propio sentido de investigar.

Mariane Blotta Abarkeli Baptista

## El papel político de quien investiga ¿Qué posición ocupo dentro y fuera de la investigación?

Carmen Cares Mardones  
carmencares@gmail.com  
Universidad de Barcelona

**Resumen:** Este texto es fruto de las impresiones, reflexiones y nexos generados en las Segundas Jornadas del Doctorado en Artes y Educación, a partir de uno de las cuestionamientos iniciales en mi proyecto de tesis, el cual problematiza sobre la relación de quien investiga con lo político y la política. Aquí confluyen la necesidad por clarificar mi posición investigadora y el conocer como el espectro político influye en los espacios de generación de conocimiento.

**Palabras clave:** La política, lo político, estado, arte, feminismo.

**Abstract:** This text is a result of the impressions, reflections and links generated in the Second Conference of the Master degree in Arts and Education, from one of the initial questions in my project of thesis, which rises some problems on the relation of the one who investigates with the political and the politics. Here they come together the need for clarifying my investigative position and the knowledge on how the political spectrum influences the spaces of knowledge generation.

**Keywords:** The Politics, the political, state, art, feminism.

## En realidad el arte nunca me importó

Ubicarme dentro de mi propia investigación ha requerido de un proceso de autoconocimiento y contextualización de las convicciones que han movilizado mi trayecto de vida. Por ello, parte importante de mis preocupaciones se han detenido en la metodología a emplear, la cual, según mis inquietudes, debe transitar entre esas convicciones propias y el mundo que las construye, las destruye o las revela.

A través de las historias de vida he podido conocer las experiencias de algunas artistas visuales chilenas, que me ayudan a comprender la relación entre el contexto social; el desarrollo cultural y las políticas de Estado. Esas experiencias, tan personales e íntimas, pueden a su vez ser las experiencias de otras, pero por medio de la individualización y la recepción de sus voces espero alejar el fantasma de la especulación. Una tarea riesgosa que está siempre al filo de convertir a las investigadoras(es) en voceras de sectores marginados, porque como dice Margarita Pisano (2004:46), "las reivindicaciones, vengan de donde vengan, son siempre cómplices de lo establecido y son lamentables". Deleuze (en Foucault, 1981/2007) fue más allá, y catalogó el acto de hablar por otros como "indigno". Supongo que todo está sujeto a los procesos de cada investigación, a cada espacio que la enmarca y al cariz que cada investigadora pretenda darle, sin embargo, esas apreciaciones nos hablan de una preocupación por considerar a quienes son el soporte de nuestras investigaciones. Sus palabras, sus obras y sus tránsitos por Chile y por otros lugares, me han guiado a buscar en mis experiencias el origen de mis inquietudes y a depositar ese interés en punto de observación.

Foucault, mientras conversaba con Chomsky en un debate para la televisión holandesa (1971), expuso que en realidad nunca le interesó la filosofía y que el tema crucial de nuestra existencia es la sociedad en la cual vivimos. Más allá de la filosofía, del arte y de todas las construcciones sociales, están las personas. Ese trasfondo superior que no se restringe a la generación de conocimientos aislados, y que en toda su complejidad otorga herramientas para comprendernos, relacionarnos y solucionar nuestras problemáticas de manera conjunta. El funcionamiento político no es estatuario y se hace vivible a través de nosotras(os) mismos. Por ello, reconocer esa participación inevitable es el primer paso para no generar un conocimiento sedimentario.

Quizás nunca me interesó el arte, y lo que me importa es aquello que produce, lo que lo genera, lo que expresa o lo que expulsa. Lo personal, lo único, que de pronto se vuelve colectivo y masivo. Esa "religión del arte" de la que hablaba Gimpel (1970:157), de lo hermoso o lo estético que sólo pertenece a un pequeño grupo de "elegidos" habla de un sistema social, no sólo de arte y de artistas. La dependencia del objeto artístico (y así del artista-objeto) a las instituciones que lo administran ha sido examinada en diversos períodos, pero no se ha agotado en sus infinitas conexiones (Richard, N., 1987). Tanto el arte como la filosofía, como la sociología o la pedagogía, son resultantes de acciones políticas, de decisiones consensuadas o impuestas que llegan a nosotros a través de la cotidianeidad de nuestra convivencia.

El arte es un camino, como es la educación, como es la investigación social o las ciencias experimentales, lo importante es comprender que estos caminos por muy distantes que parezcan están siempre conectados. Quizás no podemos investigar un tema desde todos los ángulos, pero tampoco podemos relacionarnos con todos los temas desde una misma perspectiva. Si me he ubicado bajo el gran paraguas de lo social es para esclarecer que las personas con las cuales trabajaré son artistas, son mujeres, pero además son individuos sociales que se han desarrollado en

sistemas educativos determinados, vivido modificaciones legales sobre los derechos de las mujeres, han estado en medio de contradicciones políticas o religiosas, y han visto transformaciones en cuanto a la cultura y las artes. Cambios políticos que transitoria o permanentemente han definido etapas de sus vidas. Todo ello también me significa a mí como investigadora, pues también he estado inserta en un sistema y radicado mis experiencias en contextos determinados, y he construido mis convicciones por medio de esas vivencias.

La preocupación que compartí en las II Jornadas del Doctorado en Artes y Educación es ¿cómo me posicionaré políticamente para investigar aquello? He recogido algunas ideas, conceptos y opiniones que han emergido durante esos días que compartimos, tratando de dar respuesta a esta inquietud desde las experiencias de investigación de mis compañeras(os) y la mía propia. Para esta oportunidad me he detenido en el factor política, el que como investigadoras(es) sociales a veces olvidamos y otras tantas omitimos. Rescatar la idea de política tiene un sentido especial en mi investigación, pues el contexto en el cuál la he fijado lo exige, o eso al menos es lo que intuyo.

### 1. “Ya no existen ni izquierdas ni derechas”

Las condiciones que llevan a la elección de un tema y al cómo abordarlo son variadas, la más importante para mí ha sido la circunscripción a un espacio determinado. La simplicidad de esa elección me llevó a divagar en relación a por qué podría ser relevante tener tal especificación en cuanto al lugar de pertenencia de las artistas que colaborarían conmigo, ¿por qué no hacer una elección en base a otros parámetros? Si participar políticamente según nuestra propia identidad es atarnos a una subjetivación que en sí necesita ser expuesta (Foucault en Bell, V., 2007:167), ubicar nuestras investigaciones en un lugar específico es, a su vez, participar políticamente de algo que requiere no sólo ser examinado sino también externalizado.

Ese lugar de pertenencia, explicitado a través del recorrido de nuestra propia biografía como investigadoras(es), conforma un espacio político de interacción continua que necesita diferentes lentes de observación. La pertenencia, sin problematizar en asuntos de identidad, suscita una cierta miopía que intentamos corregir cuando nos vinculamos a otras(os). No se trata sólo de la elección de un territorio sino además de un lugar que se ha construido en base a interrelaciones y acciones políticas, de las cuales muchas veces, como investigadoras, hemos sido partícipes.

Comúnmente consideramos que dentro de nuestro territorio, en cuanto a patrimonio, podemos realizar las acciones que deseemos, pero eso tiene algunas condiciones. Las mismas que hablan de la inexistencia de libertades absolutas para actuar, informarnos o acceder a servicios y oportunidades. La relación entre política y libertad se remonta a los tiempos de Grecia Antigua en que sólo los ciudadanos libres podían habitar una polis, la libertad (no ser esclavo ni estar sometido a coacción) era por cierto un valor que debía conseguirse con anterioridad a poder compartir y debatir con otros en igualdad de condición (Arendt, H., 1997). Es decir la polis pertenecía a los hombres libres y no al revés. Según esta autora la libertad sólo existe “entre la política”, no en la acción y en lo político, y es al retirarse del mundo y evitando lo político que el ser humano puede alcanzarla. Podríamos decir que la libertad absoluta en sociedad es un valor inalcanzable, puesto que siempre está restringida por las libertades de otros.

Como dice Chantal Mouffé (1999) los derechos ciudadanos son empleados para promocionar intereses propios, bajo el límite del respeto a los derechos de otros. Aún cuando el ideal de libertad sea comprendido de diferentes maneras, el principio de sociedad es siempre un antecedente que permite condicionar ese ideal. El concepto de libertad, no siendo un objetivo a tratar en este texto sí corresponde ser al menos considerado al momento de hablar de política, puesto que ambos

conceptos emergen juntos constantemente. Aun cuando la época moderna ubicó la libertad más allá de la esfera de lo político, y consideró que el compromiso de la gente con la política era el resultado de “la desconfianza hacia aquellos con poder, más que como resultado del amor a la libertad” (Arendt, H., 1996:162, Bell, 2007:120).

Si la política ha sido desacreditada y nadie confía en ese espacio como un lugar de propuestas de organización y ordenamiento social, es porque sólo realiza lo posible dentro de lo tradicional, dentro de lo establecido (Pisano, M., 2004: 52). Y uno de sus más fehacientes receptores de falta de innovación es el Estado, la gran institución que regula la ciudadanía. Se entiende que el Estado protege los bienes de todos, a través de un gigantesco aparataje que va desde los controles sobre el uso de esos bienes hasta la regulación de lo privado para que no afecte lo de todos. Michel Foucault (1990) tuvo una particular manera de abordar las problemáticas de política y Estado, haciendo una conexión lúdica entre las artes pastoriles y el accionar político, aludiendo a la diferencia que existe entre pastor y político, y entre el rol pastoril y el Estado/providencia. Nuestra comprensión sobre las obligaciones del Estado y sobre el papel que deben cumplir los políticos para beneficiar a todos los ciudadanos de un país, pasa por una falta de conocimiento sobre qué es lo exigible al Estado y a quienes ejercen en la tarea política. No somos rebaño y los políticos no son pastores, es lo que dice Michel Foucault. Hemos construido un muro entre quienes ejercen la política y nosotros, considerando que tienen un capital cultural, intelectual o económico que los diferencia del común de los ciudadanos.

Los resultados de las políticas de los estados tienen larga proyección, son macro modificaciones que generalmente logran su alcance real en años posteriores. Los cambios sociales no son automáticos, así como tampoco lo son los intentos por revertir políticas erradas, fraudulentas o genocidas. Lo vemos luego de largas dictaduras, conflictos bélicos, o desastres naturales. Para los ciudadanos el miedo no cesa al finalizar el período crítico, permanece como un fantasma incluso por generaciones. Norbert Lechner (en Richard, N., 1987:187), aludiendo al caso específico de la dictadura chilena, menciona que la acelerada diferenciación social es visible en los regímenes autoritarios pero que esa constante no es un rasgo exclusivo de esa instancia dictatorial y que por lo tanto no desaparecería con ella. Y tuvo mucha razón, pasados ya más de veinte años de la llegada de la democracia en Chile, las diferencias sociales y las inequidades no se terminaron. No se trata sólo de acciones en el campo de la política, sino también en como esas acciones afectan a los individuos en lo político.

Lo político es lo antagónico y hostil que se manifiesta en las relaciones humanas, y la política es aquello que apunta a establecer un orden en la coexistencia humana (Canetti en Mouffé, C., 1999), el conjunto de acciones que movilizan una ideología de orden social cuyo énfasis está puesto en “domesticar la hostilidad y en tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas.” (Mouffé, C., 1999: 14). Lo complejo es que la política siempre es atravesada por lo político, y lo político es inherente a los seres humanos. Enfatizo en esa pluralidad puesto que no lo es para el ser humano en individual.

Por tanto, nuestro primer y principal dilema es que nuestras buenas intenciones de convivencia se encuentran a menudo menguadas por una tendencia al conflicto que la política es incapaz de neutralizar, porque se alimenta de ese constante roce. La posibilidad de roce, de disputa regulada, sólo es posible bajo gobiernos democráticos. Esa sencilla reflexión nos permite comprender por qué el perder la democracia se entiende como una pérdida de libertad, y la imposibilidad de ejercer acción política es a su vez la pérdida de la ciudadanía. Así también la diferencia/roce se neutraliza, en teoría, por la igualdad/consenso.

Todo lo cual es, sino difícil de obtener, al menos riesgoso ante la posibilidad de igualar/ aplastar las individualidades por medio de la maquinaria política. Política y democracia no son la misma cosa, ni es, en la actualidad, la segunda resultante de la primera. Pero la cercanía entre las percepciones de política, democracia y libertad es evidente, aun cuando no necesariamente actúan juntas ni se comprenden en todos los sectores de la misma manera. Más aún cuando política, democracia y libertad son atravesadas por la cuestión identitaria; las tres primeras se diluyen bajo el velo de la colectividad. Es decir, todos creemos comprender qué significan esos tres términos bajo una “identidad política” (Mouffé, C., 1999) que nos configura como ciudadanos.

“Ya no existen ni izquierdas ni derechas” fue la interesante opinión que expresó con total firmeza uno de mis compañeros de doctorado en nuestro encuentro en el mes de mayo de 2013. Quisiera interpretar sus palabras llevándolas al plano académico, que es donde creo que sus comentarios pueden encontrar un asidero más cercano a quienes nos estamos iniciando dentro de la investigación social. Para Bourdieu (1966/2002) la historia de la vida intelectual se definió en oposición a los poderes económicos, políticos y religiosos, y a cualquier instancia que pretendiera legislar en materia de cultura sin ser una autoridad propiamente intelectual. Desde la política esa oposición al poder establecido se ha comprendido como la relación más cercana entre las clases trabajadoras y las ideologías de izquierda. Así mismo Foucault (1981/2007:149) asegura que fue “el intelectual de izquierdas quien tomó la palabra y se le reconoció el derecho a hablar en tanto maestro de verdad y justicia”, situación que en la actualidad ha perdido fuerza, ya que tal como expresa Nelly Richard (2009) la imagen del artista y el intelectual de izquierda han fracasado en la maximización de sus vínculos con la clase obrera y a la luz de un “nosotros” imposible dada la fragmentación y pluralización de la sociedad. Pero también debemos considerar que las posibilidades de manifestarnos políticamente se han ampliado en gran parte del mundo, resultado de la masividad de las redes de comunicación y un mayor acceso a la educación. La vocería política es la que ha perdido fuerza, y de la misma manera, sus exponentes han sido destituidos de la confianza ciudadana.

Desde esa óptica los escenarios han cambiado, las formas de relación entre pensamiento político y labor intelectual, así como también las diferencias entre ideologías políticas ante los ojos de la sociedad. Pero eso no es sinónimo de que ya no existan las izquierdas y las derechas, sino que el plano de acción y la forma de acción política se han modificado. Este es un debate extenso, pero no es menor considerar que aun cuando desde la intelectualidad se consideren nulas las diferencias entre los diversos sectores políticos, en la práctica ciudadana la polarización sigue estando circunscrita a las izquierdas y las derechas. Aun cuando el potencial crítico de la población pujan de forma constante para que aquello se abra a nuevas posibilidades.

La sociedad es un conjunto de sectores que no necesariamente tienen los mismos intereses, que en ocasiones omiten sus conflictos y se asocian por un fin mayor, que se culpan entre sí por las falencias y que se pelean por un espacio en el carro de la victoria. Arendt (1997), fue muy explícita al decir que no podemos cambiar a las personas y que sólo es posible generar transformaciones a través de leyes y estatutos, y que con el tiempo las modificaciones acaban por producirse. Hannah temía que la política nos eliminara a todas(os), en nuestras individualidades y diferencias, y que lo político desapareciera absolutamente. Es una posibilidad, y reflejo de ello es que la percepción sobre las diferencias entre ideologías políticas está siendo cada vez menos perceptible.

## 2. La política como capital cultural

La organización de una investigación social puede seguir las múltiples pautas disponibles para ello, o intentar otras nuevas y correr el riesgo de naufragar. Pero cuando un tema es reiterativo en nuestra propia biografía como investigadoras/es lo más probable es que conciente o inconcientemente lo hagamos emerger en el proceso de indagación. Aun cuando reconozcamos que esa apertura abismal en ocasiones está muy lejana de nuestras posibilidades analíticas.

Desde la elección de mis colaboradoras ya he planteado una posición política de análisis. En primera instancia porque el detenerme en las artistas requiere ya de una perspectiva que permita reflexionar, sobre su condición como creadoras dentro de un contexto de acción política determinado. La posibilidad de omitir esa referencia es siempre posible resguardándome en la focalidad del conflicto, o enunciando un fenómeno circunscrito. Sin embargo mi pretensión es atravesar el espacio social a través de su mirada. Esa forma de mirar, según estos primeros meses de contacto con ellas, reafirman la necesidad de conducirme por este sendero. Una investigación con mujeres no es necesariamente una investigación feminista, no obstante separar aguas en el contexto chileno resulta algo más que complejo. Para ello, movilizarme en las arenas del feminismo en territorio chileno y concentrarme en las particularidades de sus pretensiones, es una posibilidad para comprender cómo se han elaborado las nuevas políticas inclusivas dentro del mundo del arte. No es menor recordar que Chile es uno de los pocos países en los cuales una mujer ha sido Jefa de Gobierno (hoy reelecta). Si eso ha sido o no beneficioso para el desarrollo de las mujeres artistas es algo que mis colaboradoras podrán exponer a través de sus relatos, y sus referencias con respecto a ello son sin lugar a dudas un factor digno de considerar.

Julietta Kirkwood, en su texto de 1986 Ser política en Chile, exponía que después del ascenso del feminismo las siguientes generaciones de mujeres políticas progresistas han abandonado las temáticas de opresión y emancipación. Este texto, reeditado por primera vez el año 2010, demuestra que esa necesidad por construir una historia del feminismo en Chile no se agota en el deseo de una reivindicación, sino que se propone directamente en un empoderamiento del plano político. Ya no desde el acceso igualitario sino de una presencia activa en la toma de decisiones. Chile fue quebrado por una dictadura nefasta, que destituyó la individualidad y sometió la cultura a un tipo determinado de manifestación. Hoy las críticas de las jóvenes teóricas/os sobre las acciones artísticas realizadas entre los años 70' y 80', apunta a cómo esa relación entre arte y política fue crucial en la generación de un producto cultural que desde la marginalidad se impuso en nuestra historia. La producción de esos años no sólo se instauró como un reducto privilegiado, aún dentro de esa marginalidad, sino que fue coercitivo de otras intenciones que antes de la dictadura tenían un camino ya construido; como fue el caso de las aspiraciones feministas e incluso aquellas menos radicales y dirigidas a la valoración de las sexualidades diversas en el contexto político.

Carla Macchiavello (en Carvajal, et al., 2011) alude a la necesidad de los artistas por representar el cuerpo como un acto subversivo ante las desapariciones forzadas de los cuerpos físicos a manos de la dictadura militar. El “cuerpo político” fue dañado; no sólo el cuerpo físico, humano e individual. Todo lo cual emergía de las obras de los artistas como un conjunto, como una denotación de lo general; del cuerpo político único. La pluralidad de los sujetos fue invisibilizada, reflejando la inminencia de un desastre social de proporciones, que en su magnitud llevó a la fosa común las particularidades de cada quien. Olga Grau (2001) quien analiza los horrores de la dictadura chilena desde los aspectos políticos llevados a lo cotidiano, propone abrir la memoria de las mujeres, ya no desde el dolor sino también desde otros ámbitos. Una sugerencia que aun cuando pueda ser una solicitud desgastada en los tiempos que corren no deja de parecer imponente en un territorio en el cual las muchas mujeres han debido optar entre; olvidar y construir desde cero, o resguardarse en un pasado en el cual su dolor individual fue enterrado a ojos de la sociedad.

Chile no es sólo un país que vivió una dictadura, ya van 40 años de ello, sin embargo las actuales generaciones han nacido en ese complejo periodo de descristalización en que todo parece nuevo y novedoso aun cuando gran parte de las construcciones culturales realizadas durante ese período se sostengan en las políticas de la memoria (Richard, N. 2010) instauradas una vez llegada la democracia, que provistas de la superficialidad del consenso pretendieron construir sobre un humedal. La perspectiva actual de lo que es política se refugia en el privilegio de una herencia cultural que permite su análisis, comprensión, y reproducción. Así, la política puede continuar haciendo su rol de regulación, dentro del establecimiento de normas de apropiación transmitidas culturalmente. La política, el ejercicio y su percepción, son un *capital cultural*<sup>1</sup>, que como todo capital se distribuye conforme a los mecanismos de regulación social.

Lo actual remite a ese pasado, que al ser examinado con los ojos de generaciones más recientes toma otro cariz. Quizás menos comprometido con esos cuerpos sufrientes, pero no por ello menos consecuentes con los requerimientos de sus propios cuerpos. Lo heredado y asimilado como capital cultural político, sería entonces la trasmisión familiar y/o local de los hechos acontecidos y su apropiación como elemento vinculante con los escenarios actuales.

## Reflexiones

Dentro de las II Jornadas de Doctorado la idea de política fue enunciada en muchas oportunidades, y desde variados ángulos. La dificultad de hacer compatibles los términos de política y lo político se hizo latente, aun cuando las temáticas abordadas en cada investigación requerían en muchas oportunidades de un abordaje crítico al sistema que genera cada problemática. Lo político extrangulando a la política, y desconociendo a su vez la importancia de esa asociación sincrónica. Una resultante lógica de años de incomunicación entre sectores que se auto-marginan. El arte, a su vez, sigue la tónica del alejamiento de la política, distanciándose ya de las antiguas proclamas contestatarias. Lo global, lo macro, el diario vivir, las oportunidades del sistema, y los recursos financieros, forman parte de las preocupaciones que las artistas manifiestan en sus relatos, pero no siempre en sus obras.

La constante de desinterés y desconfianza de la ciudadanía hacia la política se debe a las desgracias que se le atribuyen y a su incapacidad de beneficiar a todas(os) con la libertad y justicia tan ansiadas. Al descontento generalizado que produce la clase política y los conflictos de interés que muchas veces se pasan por alto, perjudicando de esa manera a la gran mayoría a cambio del propio individual. Si la política es o no necesaria para el desarrollo social es una pregunta que existe desde su aparición en la sociedad civil, pero lo que debemos reconocer es que sin considerar su existencia es difícil explicar cómo nos hemos construido socialmente.

La política es un factor preponderante en el comportamiento social, y es una característica importante en el establecimiento de las sociedades democráticas, en las cuales es posible en mayor o menor medida erigir las condiciones para generar conocimiento. Es la misma ciudadanía, con su descontento y su falta de participación, la que incita a recoger de la cotidianidad los resultados del ejercicio político en la sociedad, a observar no sólo lo superficial de aquello que origina esa molestia sino a profundizar en su funcionamiento.

Cuando Hannah Arendt (1997:62) se pregunta “¿tiene, pues, la política todavía algún sentido?”, resume en gran parte las dificultades que estamos atravesando. Los gobiernos democráticos están

<sup>1</sup> La idea de *capital cultural* (1997), de Bourdieu, permite ampliar la noción aquí expuesta.

asentados en sistemas políticos que le otorgan su soberanía, la que está en la voluntad general. Si las acciones políticas repercuten a largo plazo, derivan en leyes, en regulaciones prohibitivas o en libertades individuales que pueden ser complejas de asumir colectivamente, ¿por qué razón tan a menudo al hacer investigación social lo olvidamos?, ¿Acaso la generación del conocimiento no ha estado bajo la sombra de lo político y la política de manera sistemática? En el momento en que la generación de conocimiento científico se convirtió en una prioridad para muchos Estados alrededor del mundo, y se instaló la política de subvenciones: las becas, los proyectos colaborativos, los concursos, etc., que de alguna manera restringen las posibilidades de que esos nuevos conocimientos se desvíen de los lineamientos de los gobiernos de turno, la investigación social ha perdido gran parte de su potencial disruptor. Si lo llevamos al desarrollo de las artes, sucede lo mismo; por un lado hemos sido beneficiadas/os por el interés en generar cultura y conocimiento, sin embargo la libertad de acción ha sido sometida a los condicionamientos derivados de esa misma subvención.

Nuestra labor no es ajena a las fricciones del mundo político, una denominación que nos autoexcluye totalmente de ese grupo de individuos que se dedican profesionalmente a esa labor. La polis sigue existiendo, pero no comprendida ya como un espacio físico sino conceptual. La polis pertenece hoy a las clases políticas, nosotras(os) estamos fuera. Conocemos y hemos vivido el poder que adquieren cuando alcanzan ese sitio, y el rechazo que sentimos hacia la política es un rechazo más bien hacia quienes la ejercen. La política es una necesidad humana, porque como dice Hannah Arendt (1997) “no somos autárquicos” y sin ella nuestra convivencia sería imposible.

El tomar la determinación de trabajar con historias de mujeres es una decisión que me compromete a repensar mi lugar político, porque las experiencias humanas encierran mucho más que el sentir de las personas, contemplan fricciones y cercanías con la sociedad. Las vidas no se construyen solamente de interrelación entre individuos, también de individuos con instituciones, con asociaciones de otras personas, con grupos de ideologías afines, y por supuesto con el Estado. En específico, el investigar con historias de mujeres tiene una dimensión política porque sin ello olvidaríamos que en algún momento no pudimos votar, que aún existen mujeres que son obligadas a contraer matrimonio, que muchos espacios políticos académicos están en manos de unos pocos y que aún la presión sobre nuestros cuerpos y nuestros actos son enormes. Por otro lado, el arte también ha formado parte de eventos políticos, ha denunciado y ha callado, ha servido de promotor de ideologías y ha sido constestatorio. ¿Sería pertinente evitar eso que salta a nuestros ojos sólo por la sensación de descontento que producen quienes desarrollan la labor política?

Posicionarnos políticamente al investigar no significa comulgar con una ideología u otra, sino reconocer que lo político existe en la política, y que evitarla es hacernos un flaco favor si queremos, en alguna medida, permitir que la academia llegue realmente a producir cambios sociales.

## Referencias bibliográficas

- ARENDE, H. (1997) *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1966/2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montresor. (1997) *Capital cultural, escuela, y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- BAEZA, F., PARRA, J., CROSS, A. Y GODOY VEGA, F. (2011) *Ensayos sobre artes visuales. Prácticas y discursos de los años '70 y '80 en Chile. Vol. 2*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CARVAJAL, F., DELPIANO, M.J. Y MACCHIAVELLO, C. (2011) *Ensayos sobre artes visuales. Prácticas y discursos de los años '70 y '80 en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1981/2007). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza. (1990) *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- GIMPEL, J. (1979). *Contra el arte y los artistas*. Barcelona: Gedisa.
- KIRKWOOD, J. (2010). *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- OLEA, R. Y GRAU, O. (2001). *Volver a la memoria*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- PISANO, MARGARITA. (2004). *Julia quiero que seas feliz*. Chile: LOM Ediciones.
- RICHARD, NELLY (Coord.) (1987). *Arte en Chile desde 1973. Escena de avanzada y sociedad*. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa FLACSO.
- (2010). *Crítica de la memoria*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.
- ROUSSEAU, J. (1984). *El contrato social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

### FUENTES ELECTRÓNICAS:

- LE SITE DU CAZALS. [en línea]. Chomsky & Foucault full debate, Justice vs Power, English Subtitles. 2013. [fecha de consulta: 6/5/2013]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=rZlmu6K0ZU>
- LOS ANDES [en línea]: Foucault vs. Chomsky: pasión por la política. 2007. [fecha de consulta: 7/7/2013] Disponible en: <http://www.losandes.com.ar/notas/2007/4/7/cultura-226154.asp>
- RICHARD, NELLY. [en línea]. Lo político en el arte: arte, política e instituciones. (2009). Emisférica [fecha de consulta: 7/7/2013]. Disponible en: <http://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-62/richard>

## Como falar sobre aquilo que não se sabe sobre si mesmo?

Juzelia de Moraes Silveira  
 juzeliamoraes@gmail.com  
 Universidade Federal de Goiás/GO/Brasil

**Resumo:** Realizo este artigo partindo da questão “como me situo ou posiciono dentro da investigação?” e assim, debato em torno a um apontamento levantado por um professor durante o exame de qualificação de minha investigação doutoral, o qual me instiga a buscar desenvolver neste trabalho aquilo que não sei sobre mim mesma. Apresento aqui alguns caminhos teóricos e metodológicos percorridos até então e o início de algumas ponderações acerca de como posso buscar o que me foi proposto.

**Palavras-chave:** narrativa, gênero, experiência autobiográfica.

**Abstract:** I carry out this article based on the question "how do I situate or place myself within the investigation?" And so, discuss around a note raised by a teacher during the qualifying examination of my doctoral research, which urges me to seek to develop in this work what I do not know about myself. I present here some theoretical and methodological paths traversed by then and the beginning of some considerations about how I can get what I was proposed.

**Keywords:** narrative, gender, autobiographical experience.

## De onde parto e o que penso que sei

O texto que aqui construo parte de um breve relato do que foi feito até o momento em minha pesquisa doutoral intitulada “Ao sabor das narrativas – relatos a partir das práticas de cozinhas”. As colocações aqui trazidas são atravessadas pelos apontamentos feitos pelos membros participantes de minha banca de qualificação (realizada em dezembro de 2012), expondo os objetivos propostos à pesquisa e as problemáticas enfrentadas até então. Para tanto, lanço como questão deflagradora deste texto “como se falar sobre aquilo que não se sabe sobre si mesmo?”, uma vez que essa foi uma das colocações mais importantes realizadas pela banca. Contudo, já respondo de antemão que não possuo uma resposta, mas que justamente busco imaginar possibilidades para atender à indagação.

A pesquisa inicia desde meu caderno de receitas, dos elementos presentes nele e dos eventos visuais retomados através destes, criando assim reflexões sobre as questões que emergem das práticas de cozinhas e que narram a construção de sujeitos a partir dessas - disto resulta a questão de pesquisa “que questões emergem das narrativas construídas em torno das práticas de cozinhas?”. Construo meu caderno de receitas impulsionada pelo caderno de receitas de minha mãe, pelas imagens que retomo daquela mulher sentada frente à mesa, colando imagens que selecionava ao longo dos dias, anotando receitas que na pressa das atividades diária copiava rapidamente para em outro momento registrar em suas páginas. Assim, ambos os objetos foram construídos como espécies de diários, agregando artefatos das coisas que eram vivenciadas, essas em diálogo com instruções de preparos de pratos que sugerem momentos, sujeitos e suas relações.

Para a realização da investigação ainda conto com a participação de dois colaboradores, um homem e uma mulher (os quais ainda não cito os nomes uma vez que a pesquisa encontra-se em processo) e que foram selecionados por fazerem parte de uma confraria que se reúne para realizar encontros gastronômicos e por seus interesses acerca deste âmbito. Realizei com eles encontros em que, em meio ao preparo de um prato, discutimos questões referentes às suas práticas de cozinhas, e que se desdobram para olhares acerca de como se constroem a partir desta atividade.

Como um de meus pontos de investigação diz respeito às práticas de cozinhas, utilizo como principais referenciais Michel de Certeau e Luce Giard (2003), que discutem as construções dos sujeitos, suas formas de se relacionarem e negociarem com seus contextos permeadas pelas atividades cotidianas. No que diz respeito aos relatos construídos por mim e meus colaboradores, utilizo a perspectiva da investigação narrativa principalmente com Connely e Clandinin (1995) pensando os relatos das experiências decorridas a partir de práticas de cozinhas como retornos ao vivenciado, estes situados em espaços e tempos específicos, mas sensíveis às transformações do olhar a cada narrativa. Ainda, penso a reconstrução desses cenários, personagens e momentos desde a concepção de fenômenos e eventos visuais, discutidos por Illeris e Arvedsen (2012).

## 1. Por onde ando e me perco

Como já mencionei, ambos os cadernos fazem as vezes de um diário, estes constituídos por elementos variados que dividem as páginas com as receitas. São esses elementos, fragmentos de coisas vivenciadas, de assuntos de nossos interesses: recortes de jornal, folhetos de locais visitados, fotografias... em cada artefato uma situação, uma experiência que traz indícios daquela pessoa que o elegeu para fazer parte daquele objeto.

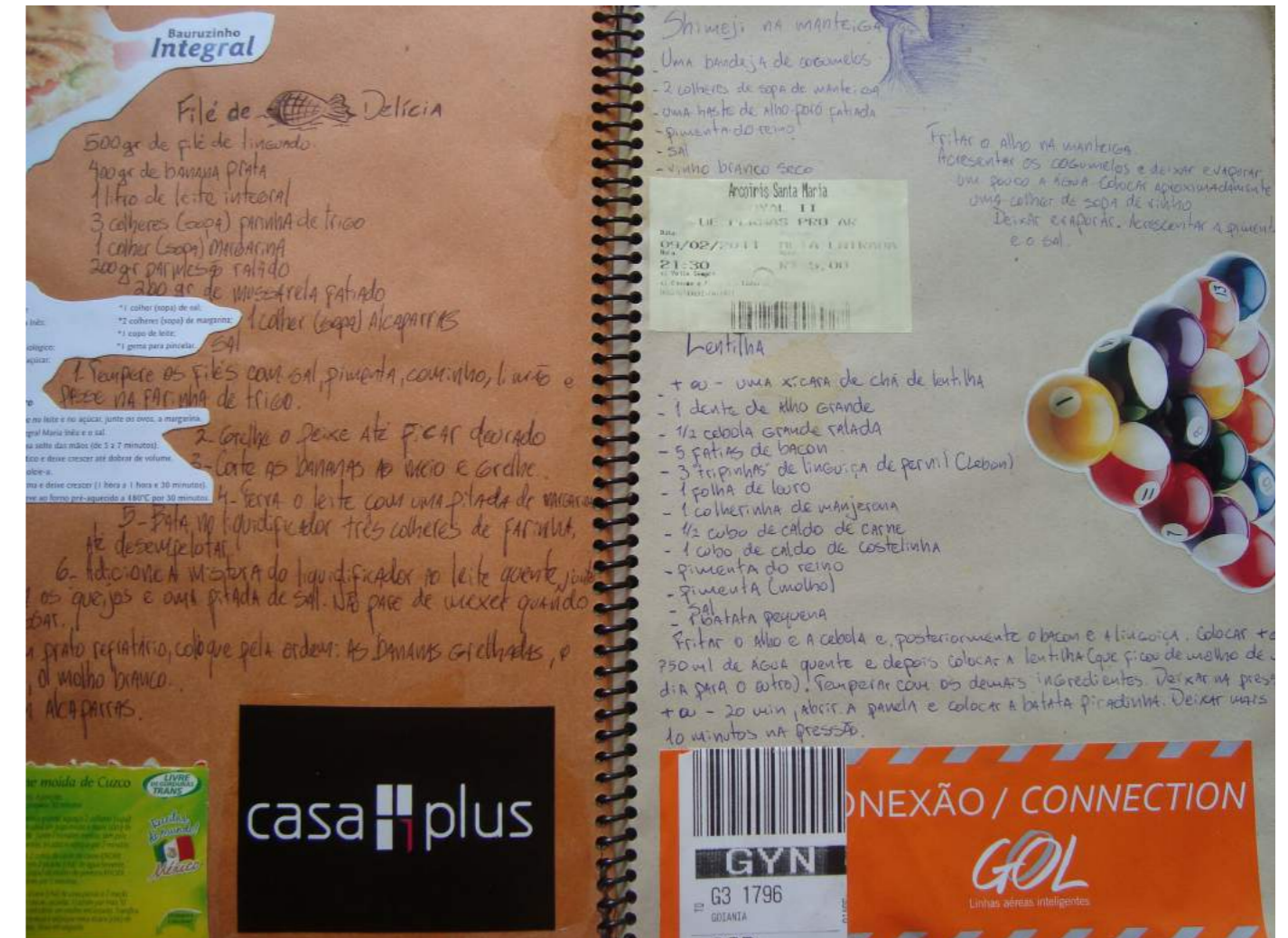


Fig.1. Imagem de páginas de meu caderno de receitas.

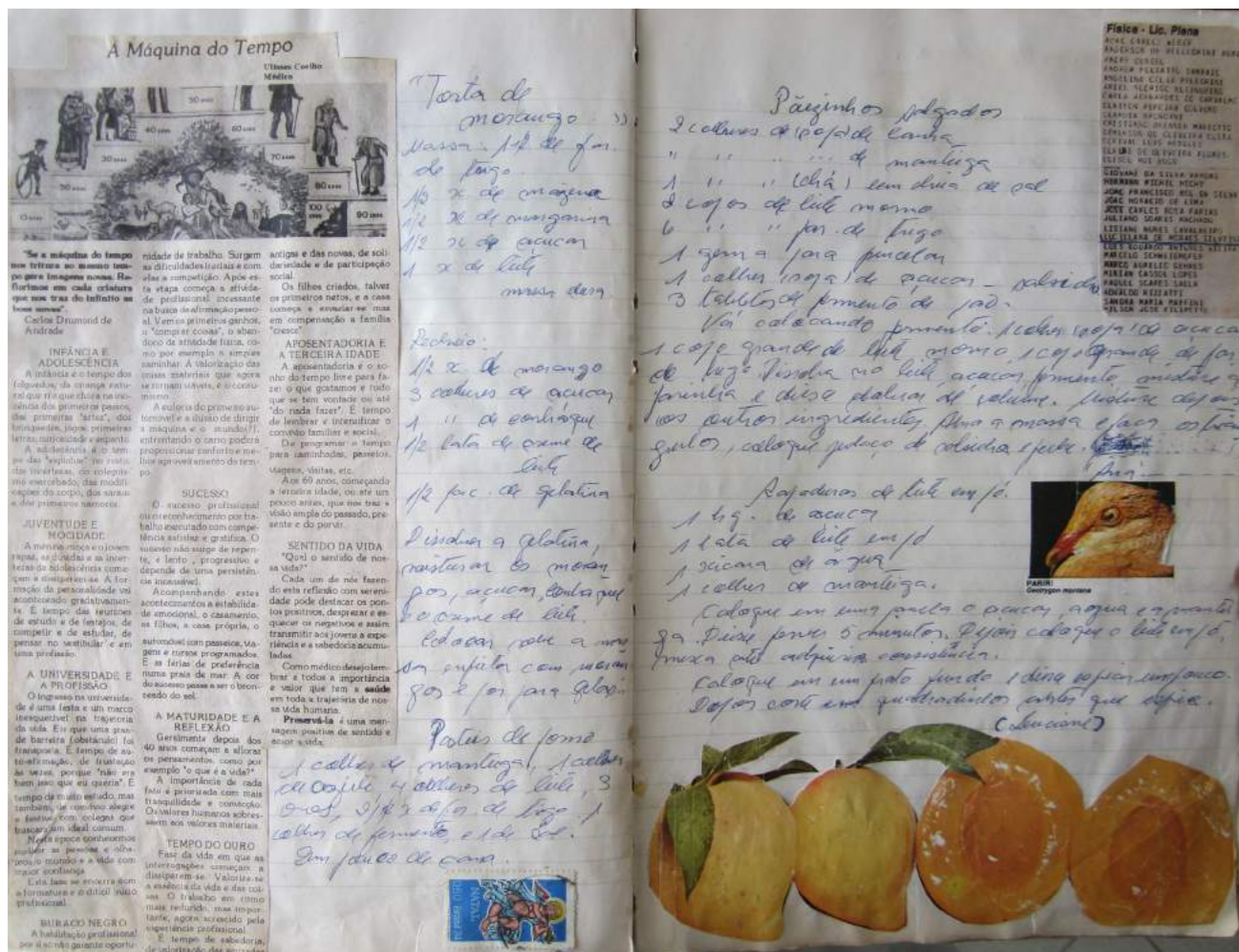


Fig.2. Imagem de páginas do caderno de receitas de minha mãe.

A rememoração de cada um desses eventos desenvolvidos a partir das cozinhas, traça formas de interação com demais pessoas, bem como formas de construção de um sujeito em meio a essas situações inseridas em contextos estruturados normativa e discursivamente. Portanto, na reconstrução imagética desses eventos também é retomada a reflexão de como, em meio a tais preceitos, agimos e desenvolvemos as diferentes formas que nos constituem.

Aqui parece-me importante situar a compreensão dessa experiência visual como algo para além da imagem bidimensional, mas sim o que filia-se ao que Illeris e Arvedsen propõem como “fenômenos visuais” conceituando-os como

(...) uma variedade de fenômenos com os quais podemos nos relacionar através da visão, incluindo coisas tão diversas como um espetáculo de fogos de artifício, uma paisagem montanhosa, uma palestra em sala de aula, linguagem corporal e decoração, rituais como casamentos e performance de torcidas em eventos esportivos, campanhas turísticas etc. Dessa forma, as imagens tornam-se uma subcategoria, dentre outras, de fenômenos visuais. (Illeris e Arvedsen: 2012, 286)

Os autores enfatizam a importância da compreensão de determinados “códigos” culturais que definem o modo de concepção de um fenômeno visual, produzindo assim experiências visuais distintas ao passo que estas ocorrem em contextos diferentes. Disto decorre outro conceito formulado pelos autores, o qual diz respeito ao modo de nos relacionarmos com estes fenômenos visuais. A isto, os autores chamam “eventos visuais”. A saber: “(...) evento visual inclui toda a situação de observação tal como ocorre na interação entre o observador, o fenômeno visual, o contexto de observação e o ato de olhar propriamente dito” (Illeris e Arvedsen, 2012: 296).

Compreendo então, a partir desse modo de relacionar-se com determinado fenômeno visual, aqui voltado para as práticas de cozinhas, as reconstruções imagéticas de instantes carregados de questões que não se limitam ao âmbito do cozinhar e comer. Que a partir desses modos de fazer e agir em tais circunstâncias podem retomar olhares sobre os “cenários”, “personagens” e “atuações” desenvolvidas pelos sujeitos naquele dado espaço.

Os eventos e fenômenos visuais dialogam com a perspectiva que lanço a partir da investigação narrativa, uma vez que enfatizam o aspecto cultural como determinante nas formas como nos relacionamos com aquilo que vemos. Ou seja, ao passo que vamos sendo afetados por outros artefatos culturais, as maneiras com que olhamos para nós mesmos, para como nossas histórias são reconfiguradas, despertando a imagem de sujeitos distintos daqueles que fomos outrora, ou que pensamos ter sido.

Observando ao longo dos anos esses sujeitos participantes dos cenários construídos pela mediação da cozinha, surpreendia-me as distinções de papéis desempenhados por homens e mulheres, principalmente em reuniões familiares. Desde cedo, eram educados homens e mulheres a determinadas ações, conhecimentos e locais distintos. Eram definidas e proferidas as características de cada um.

Assim, uma das temáticas que desde o início surgiram da observação do caderno diz respeito às questões de gênero que permeiam as práticas de cozinhas. As primeiras reflexões foram despertadas pela observação da relação que estabeleço com essa atividade em diálogo com a relação de minha mãe. Dos problemas iniciais enfrentados surge o equívoco criado a partir da ideia de que desenvolvi minhas práticas de cozinha de modo a transgredir esta atividade tão frequentemente atribuída ao domínio feminino, bem como carregada de um sentido de obrigatoriedade por parte desse gênero. Desenvolvi minhas ideias iniciais acerca da construção de gênero colocando-me como a pesquisadora crítica, não permitindo assim ver como também fui afetada pelos regimes que regem os estatutos de gênero. Entretanto, aos poucos fui percebendo que muitas das coisas que acreditava ser ou fazer, na verdade repetiam-se, tal qual como havia ocorrido com minha mãe, perpetuando as normativas. Disto, resultou um conflito entre o olhar da pesquisadora e o da investigada.

Isto traz a tona um dos riscos de se trabalhar a partir de suas próprias experiências. A proximidade com o que se está observando, sobre a qual se está discutindo, amiúde não permite descobertas. Pelo contrário, incita a mergulhar na ilusão do domínio de respostas já determinadas. De mesmo modo, crio momentos de contradição entre as concepções que tenho arraigadas em mim ao longo dos anos e que acabam por chocar-se com os estudos com os quais fui me aproximando durante minha vida acadêmica. Assim, ao se construir uma pesquisa desde as próprias experiências por vezes é quase impossível fugir da disputa entre a voz da pesquisadora e a voz da pesquisada. Como mencionam Connelly e Clandinin

El “yo” puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías (...). Sin embargo, cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos “yo”. (Connelly e Clandinin , 1995:41)

Entretanto, um dos pontos favoráveis de uma investigação a partir da pesquisa narrativa é justamente a possibilidade de recontar uma história, de ouvir-se de outra forma. A narrativa não se dá apenas como um modo de organizar a experiência, de um relato das ações do sujeito, mas também como um retorno ao vivenciado de modo a pensá-lo com distanciamento e outras perspectivas. Portanto, a narrativa não se encerra na mera rememoração, mas provoca a atenção ao



desdobramento dos fatos de modo a criar outras visões e possibilidades para aquilo que ainda virá, bem como naquilo que está sendo desenvolvido.

Ao realizar os encontros com meus colaboradores, também fui pensando-me a partir de seus relatos, de mesmo modo que fui criando perspectivas distintas sobre como as cozinhas envolvem relações de gênero. Em ambas as falas que ouvi, era perceptível o quanto os dois eram reconhecidos como cozinheiros pelas pessoas de seu convívio. Os fazeres podem nos caracterizar, assim como pode ocorrer o movimento inverso. As cozinhas são caracterizadas pelas mulheres ou as mulheres é que são caracterizadas por elas? Giard diz que

(...) cozinhar envolve um número complexo de circunstâncias e de dados objetivos, onde se confrontam necessidades e liberdades, uma confusa mistura que muda constantemente e através da qual se inventam as táticas, se projetam trajetórias, se individualizam maneiras de fazer. (2003: 271)

Trata-se efetivamente de uma prática que é referenciada, delimitada, estruturada discursivamente tanto por seus praticantes como por seus “consumidores”. Contudo, como infere Foucault (1979) na medida em que os sujeitos, por meio de suas resistências, agem diante daquilo que procura sujeitá-los e, nisto criam formas de ser que rompem com tais normas, outras regras são construídas e assimiladas criando um sistema cíclico onde o poder se reconstrói a partir daqueles que também são por ele dominados.

Ao desenvolvermos atitudes que pensam nossos espaços, nossos limites e condutas diante desses, estamos promovendo não uma ação solitária, mas uma forma de agir que atravessa aos demais que fazem parte de nosso meio. Ainda, por meio das experiências, do vivenciar e desdobrar novas atitudes diante do que se conheceu, tanto se constrói aquele que empreende sua ação, como se transforma.

Durante a escrita da tese doutoral, a partir de um relato que construo pensando como aprendi a fazer churrasco, vou refletindo sobre os distintos locais tradicionalmente ocupados por homens e mulheres no âmbito das cozinhas. A realização dessa iguaria comumente é uma ação masculina na cultura de onde venho (Sul do Brasil), e envolve em seu evento algumas questões que falam sobre as construções discursivas no que diz respeito aos papéis desenvolvidos por cada gênero no ato de cozinhar. São os homens que aprendem desde cedo, com seus pais, a fazer churrasco. No cenário de um churrasco, homens encontram-se de um lado tomando cervejas e preparando a carne enquanto as mulheres estão de outro preparando a salada de maionese. Ao término do churrasco a louça é de responsabilidade feminina (incluindo a limpeza dos espetos). Não fui ensinada a fazer churrasco, e inclusive rejeitei a iguaria durante anos por acreditar não gostar, entretanto aprendi buscando ter acesso a esse domínio masculino.

Nas mais singelas sugestões acerca de como devemos nos portar, de pessoas com quem devemos nos relacionar, locais que devemos frequentar, gostos, desejos, preferências... o processo disciplinador familiar age não como um poder maléfico, mas sim como a perpetuação de um ciclo que parece sustentar-se através de tradições morais que raramente são colocadas em questão. Ao se repetir frases que apontam condutas e locais para os sujeitos desde a infância, busca-se a “performatividade de gênero hegemônica” (BENTO, 2010, p.3), a qual precisa se desenvolver pela noção de que cada indivíduo deve respeitar as regras determinadas a partir da verificação de seu sexo biológico e que mais ainda, estas devem ser opostas às de indivíduos de outro sexo.

Crescemos marcados pela proibição de acesso aos locais daqueles que nos são informados como os diferentes. Crescemos tentando nos adequar ao dito correto, sobretudo buscando referências em modelos anteriores. Na infância, as meninas adotam o rosa como cor preferida, pois rosa deve ser a cor preferida das meninas. Da mesma maneira, os meninos se interessam por futebol, pois

este deve ser o esporte favorito dos meninos.

Sutilmente as definições vão sendo apresentadas, como também vão ameaçando àqueles que nela não busquem se encaixar. É perceptível desde a infância como essas tentativas de caracterizações logo vão sendo incorporadas aos discursos das crianças e retroalimentam os processos disciplinadores por meio de ações de exclusão daqueles que não seguem as “regras” da cultura da qual fazem parte.

Assim, é comum a construção de gostos, preferências, desejos informados pelos padrões identitários. Tendemos à busca por um modo de ser que siga o estabelecido como correto, coerente para cada sujeito, isto a fim de garantir a afirmação da normalidade. Nestes processos, incisivamente operam discursos mediados pelas imagens com as quais nos relacionamos culturalmente.

A respeito disso, Martins e Tourinho (2011) discorrem sobre como buscamos nos guiar por meio de referências visuais que são comuns ao contexto cultural do qual fazemos parte. De acordo com os autores, tais referências nos proporcionam a sensação de estabilidade, de uma certa comodidade diante do que é proposto visualmente como padrão, verdade, normalidade. Deste modo, o olhar torna-se naturalizado pelas referências culturais constantes, pelas experiências que perduram com o passar dos anos. Enfatizam os autores: “Vemos o que esperamos ver, e isso nos satisfaz.” (2011: 61)

Entretanto, aqui sou não somente a pessoa que sabe sobre como é afetada por esses discursos, sou também a pessoa que traz isso marcado em sua construção. Marcado de uma forma tal que, mesmo quando pensa estar subvertendo as normas, reconstrói ou agarra-se a outras. Percebo em meus processos de cozinha a repetição de certas atitudes que por muito questioneei ao observar minha mãe, que acreditava adotar outra postura. Contudo, aos poucos compreendo que as relações que se desdobram a partir desta prática não prioritariamente desenvolvem-se tangenciadas pelas relações de gênero, mas são fruto de processos mais complexos e que trazem outros aspectos daqueles sujeitos que estão envolvidos nos eventos de cozinhar e comer.

## Começo a desconfiar

Ao retornar ao caderno de minha mãe e ao meu, ao ouvir as considerações dos colaboradores sobre essa atividade e os momentos criados com outros sujeitos por meio dela, percebi noções e expressões diversas de interação com aqueles que fazem parte de nossas vidas. Nesse sentido as noções de carinho, cuidado, intimidade suscitam um desenvolvimento voltado ao olhar de cada sujeito que relata sua experiência, isto de modo a questionar determinados paradigmas que estão atrelados ao ato de cozinhar e se alimentar coletivamente.

Ao passo que produzia minha investigação, muitas outras questões foram surgindo, não somente a partir das coisas que eram despertadas pelos relatos de meus colaboradores, mas ainda por coisas que fui descobrindo a meu respeito. Quando instigada pelos membros da banca examinadora a falar de mim a partir daquilo que ainda não sei, percebi a necessidade da realização de um retorno aos dois cadernos, da produção de novos relatos (ou um aprofundamento nos que já realizei) a fim de que possa deixar cada vez mais vir a tona as coisas que não revelam-se sem uma atenção mais demorada e uma tentativa de separar as vozes participantes da escrita.

Assim, a descoberta daquilo que não sei sobre mim mesma requer um tempo de negociação entre os diferentes “eus” e vozes me constituem, de distanciamentos e atravessamentos de outras experiências para que possa pensar-me não só pelo que conheço (ou que acredito que conheço). Enfrento não só a tentativa de estranhar-me, mas de assumir que também esse estranho é parte de mim.

## Referências Bibliográficas

- CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2, morar,cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 2003.
- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1995): Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, J. (1995): Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- ILLERIS, H.; ARVEDSEN, K. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículos e pedagogia da cultura visual. In: Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.). Culturas das Imagens: Desafios para a arte e para a educação. (pp.281-299). Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura - CEAC. Santa Maria: 2009. p. 1-12. Fontes Eletrônicas:
- BENTO, Berenice. (2006). Corpos e próteses: Dos limites discursivos do dimorfismo. In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero em Florianópolis, 7, 1-7. Disponível em <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/B/BereniceBento16.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2012.

## Como se constroem relações pedagógicas entre escolas e museus?

Marta Sobral Ornelas  
 martasobralornelas@gmail.com  
 Universidad de Barcelona

**Resumo:** A minha investigação versa sobre os processos inerentes às relações entre escolas e museus de arte contemporânea, identificando problemas e suscitando questionamentos, com base na minha experiência de visitar museus, quer como professora com as minhas turmas, quer como visitante individual, quer ainda como observadora de visitas escolares.

**Palavras chave.** museus, escolas, professoras, adolescentes, Educação Visual.

**Abstract:** My research is about the processes inherent to the relationships between schools and museums of contemporary art, identifying problems and raising questions, based on my experience of visiting museums, either as a teacher with my classes or as an individual visitor, or even as an observer of school visits.

**Keywords:** museums, schools, women teachers, teenagers, Visual Education.

## Introdução

O meu interesse no tema teve origem no questionamento decorrente da minha actividade como professora de artes visuais, essencialmente de adolescentes, em diferentes escolas públicas (diferentes no sentido de serem várias, por questões de precariedade laboral).

Enquanto professora, organizei diversas visitas de estudo para que o meu alunado tivesse oportunidade de visitar museus de arte. Estas experiências levaram-me à colocação de muitas questões relativas aos processos que decorrem das relações entre escolas e museus, muitas vezes pouco eficazes, do meu ponto de vista e do ponto de vista das/os estudantes. Esta falta de eficácia devia-se, na minha opinião enquanto professora, a duas situações, que explicarei em seguida. Por um lado, ao pouco comprometimento que os museus eram capazes de criar com o processo educativo que eu levava a cabo com aquelas/es jovens durante os meses que antecediam a visita. Por exemplo, ao preparar uma das visitas, acordei com as/os alunas/os as fases inerentes a um projecto de trabalho que implicava desenhar durante cerca de 1 hora e 30 minutos sobre uma obra de Paula Rego num museu. No entanto, fomos obrigados pelo museu, no próprio dia, a ter uma visita guiada com a duração de 1 hora e ficar com a menor parte do tempo que tínhamos disponível para desenvolver o desenho, apenas 30 minutos. O museu apresentou as suas razões: que o seu interesse era o de que as/os alunas/os conhecessem a colecção, facto que não aconteceria de ficassem apenas diante da obra seleccionada. O nosso interesse teve que ser eliminado. Neste caso, o desenvolvimento do projecto tomou um caminho diferente do desejado, o que aconteceu foi uma anulação das subjectividades presentes nesta relação, pois o museu tomou uma posição hegemónica, algo não raro, como refere Acaso (2012).

Por outro lado, na opinião das/os estudantes, as visitas a museus eram por vezes aborrecidas ou infantilizantes. Como exemplo, ilustro esta ideia com a explicação de uma actividade que foi pedida a alunas/os de 8º ano de escolaridade, por uma educadora museal, no decorrer de uma visita: a cada grupo de 4 ou 5 alunas/os foi entregue uma fotocópia que continha o desenho de um rosto, apenas com linhas pretas, baseado numa pintura que se encontrava exposta. O objectivo, pedido pela educadora museal, era que preenchessem cada espaço com uma cor que correspondesse à cor dominante na pintura original. Durante a execução, as/os alunas/os comentaram comigo que se tratava de uma actividade para crianças, afinal colorir é um exercício comum que encontramos nos livros de actividades infantis. No final desta visita, que incluiu outras actividades, as/os alunas/os saíram: no cômputo geral, umas/uns gostaram, outras/os não gostaram, mas a relação entre a educadora museal e a turma ficou por ali, não houve reflexão nem lugar à crítica ou ao pensamento divergente. Até hoje, nunca mais se encontraram.

Estas duas situações ilustram a forma como eu, como professora, considero que não há um compromisso entre o museu e a escola. As actividades que os museus propõem à escola são actividades destinadas a alunas/os, e não às professoras. Para os museus, as professoras funcionam como uma espécie de garante da disciplina da turma com a tarefa de chamar a atenção de quem não cumpre as regras, "ajudando" a educadora, caso as/os estudantes não colaborem.

O meu interesse no tema da relação entre escolas e museus vem sobretudo do acompanhamento deste tipo de práticas a que assisti nas minhas funções de professora. Pretendo questionar estas práticas e investigar para além da minha prática docente, comparando casos de outras professoras, outras escolas e outras/os alunas/os, tendo como ponto de partida, perguntas como: os discursos dos museus estão adaptados às escolas?; as escolas têm uma atitude compatível com a que os museus esperam?; porque é que muitas/os alunas/os acham as visitas aborrecidas e como alterar esta realidade?. Foi desta forma que iniciei a minha investigação.

### Aprofundamento das questões iniciais

Colocadas as questões iniciais, que tiveram lugar durante o período de tempo em que exerci a actividade de docente, de 1998 a 2011, iniciei a minha investigação através da participação no projecto europeu ITEMS (Innovative Teaching for European Museum Strategies), que tentou compreender como se relacionam escolas e museus, integrando os seguintes países: Portugal, Letónia, Hungria, França, Itália e Luxemburgo. A participação neste projecto, que incluiu um estudo sobre a relação entre escolas e museus em Portugal, possibilitou que eu encontrasse alguns contributos para possíveis respostas às questões levantadas. O resultado deste estudo, apresentado em Serrealves, em Outubro de 2012 no seminário "Atravessar Pontes entre Escolas e Museus", fornece indicadores de que nem sempre os discursos dos museus vão ao encontro das necessidades das escolas, bem como nem sempre as atitudes das escolas são compatíveis com o desenvolvimento de um trabalho produtor por parte dos museus (Eça e Ornelas, 2011). Deste estudo resultou compreender que estas situações levam a crer que a forma como escolas e museus se relacionam é, muitas vezes, desencontrada. Cada parte cria determinadas expectativas sobre a outra parte e o momento do encontro defrauda, por vezes, as expectativas criadas. Por exemplo, os museus crêem que a maioria das professoras não prepara as turmas para a visita guiada/orientada e que isso impede uma sensibilização adequada para o conteúdo de cada visita (Eça e Ornelas, 2011). Por sua vez, as professoras também apresentam ideias pré-concebidas e expectativas sobre o funcionamento dos museus: "espera-se que os mediadores culturais saibam que não será apenas pela fruição, ou pela contemplação desinteressada ou ainda pela apreciação de obras de artes visuais que atingiremos nossas metas." (Eça, 2010). E se muitas professoras entram em contacto com os museus para que estes lhes preparem visitas e actividades específicas relacionadas com o currículo escolar, devem ter em conta que, de acordo com a perspectiva das educadoras, "o professor que leva os alunos ao museu para uma visita orientada ou outro tipo de actividade, não a deve considerar como uma extensão da aula, mas sim uma actividade na qual se pretende uma forma diferente de olhar a arte, de estar e participar na sociedade" (Oliveira, 2010: 198), pois os museus também têm um programa e objectivos a cumprir, que não são os mesmos das escolas.

Foi apenas num momento mais recente, já como investigadora, através da leitura de um texto de Carla Padró (2007), e posteriormente da leitura e escuta de conferências de autoras/es como Carla Padró (2009) (2011), Maria Acaso (2009) (2011) (2012), Elizabeth Ellsworth (2005), Fernando Hernández (2000) (2011) (2013) e Anthony Shelton (2011), que compreendi que as possibilidades de questionamento sobre educação e sobre educação em museus, vão muito para além das questões que eu colocava enquanto professora. Por exemplo, deparei-me com conceitos como género ou poder, que não planeava abordar inicialmente. Estas autoras e autores, ajudaram-me a mudar a minha forma de pensar, que era muito positivista. Assim, tornei-me mais crítica, mais reivindicativa e passei a reconhecer a importância da investigação qualitativa em detrimento da quantitativa. Depois da leitura atenta que fiz do livro *Introducción a la Investigación Cualitativa*, de Uwe Flick (2007), e de outros livros que também me inspiraram para a minha investigação, como *Aulas de Cores y de Sueños*, de Zulma Caballero (2001), valorizo a investigação qualitativa em detrimento da quantitativa, uma vez que a quantitativa falha em muitos detalhes, sendo necessário desenhar métodos suficientemente abertos para contemplarem todas as variáveis individuais (Flick, 2007). Além disso, a investigação qualitativa vai ao encontro das teorias construcionistas:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjectividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. (Flick, 2007)

Compreendi então que regra geral, os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos das professoras e das turmas, que, idealmente, “devem acreditar no que o museu expõe, posicionando-se a partir dos mesmos valores, conhecimentos e expectativas de quem organiza a exposição” (Padró, 2009: 41). Compreendi também que há desencontros entre o discurso do museu e as necessidades da escola e que esta relação é desigual, pois na maior parte dos casos o museu assume uma posição hegemónica perante a submissão da escola às regras e discursos do museu. Estes discursos são direccionados (Ellsworth, 2005), “ensinando” as/os alunas/os a reproduzir uma verdade universal, de acordo com práticas modernistas que não permitem o micro-relato (Acaso, 2012), acabando, assim, por não contribuir para o pensamento crítico como meta pedagógica.

## 1. Trabalho de Campo

O trabalho de campo que me proponho realizar situa-se em Portugal e pressupõe a observação de turmas de adolescentes que se deslocam a museus de arte contemporânea com as suas professoras de Educação Visual, bem como observações de aulas e entrevistas às professoras, às/ aos estudantes e às educadoras dos respectivos museus. Planeei que o meu papel dentro da investigação seria, no início, de observadora, através de uma participação passiva alternada com uma participação moderada (Recio & Rasco, 2003) e falo desde um lugar de professora. Sentada nas cadeiras das salas de aula, tirando notas sobre o que observo, revejo-me em muitos momentos e atitudes das minhas colegas professoras. Não se trata de atitudes boas ou más, são apenas atitudes representativas de um sistema educativo estruturado para o cumprimento de regras e normas pouco flexíveis. Estas atitudes são, por exemplo, estar de pé, ao lado do quadro branco explicando o powerpoint projectado, enquanto a turma me escuta em silêncio até que eu termine; a aborrecer-me com as/os alunas/os que não estão a prestar atenção ao que estou a dizer; a ajudar as/os alunas/os individualmente na execução dos seus trabalhos que eu própria decidi quais seriam; estar de pé, silenciosa, escutando a educadora museal que explica algo às/aos alunas/os e quase nunca olha para mim, como se eu ali não estivesse.

No passado, como professora, tinha as minhas crenças naquilo que poderia ser o processo educativo e a relação das escolas com os museus. Algumas dessas crenças foram mudando no decorrer da investigação. Hoje creio que o processo educativo e o processo de relação entre as escolas e os museus podem ser de participação ainda mais equitativa, através de um trabalho mais colaborativo e mais democrático, no qual todas/os as/os participantes se sintam e estejam implicadas/os. É neste sentido que pretendo desenvolver um segundo momento do meu trabalho de campo, utilizando a Investigação-Ação Participativa (IAP). Pereda, Prada e Actis (2003) definem a IAP como:

Un enfoque de intervención social que persigue recoger las perspectivas e intereses de los sectores implicados en un proceso de acción social, otorgando el principal protagonismo a los colectivos afectados. La intención es potenciar los recursos disponibles en estos sectores, tanto a nivel del conocimiento (difusión y aplicación de técnicas de autodiagnóstico e investigación colectiva) como de la acción (promoción de iniciativas y autoorganización). (Pereda, Prada e Actis, 2003)

A IAP é uma possibilidade para continuar a minha investigação porque tem uma dimensão democrática, centrada nas pessoas como indivíduos socialmente relacionados e implicados com as questões da investigação. Neste contexto, a minha participação passará a ser activa: “la persona que investiga pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado” (Recio & Rasco, 2003).

## Conclusão

Partindo de uma posição igualitária, escolas e museus poderiam trabalhar em conjunto para desmontar a relação de poder que existe, tanto num como no outro contexto, entre os que ensinam e os que aprendem, criando espaços para que todas/os possam ter uma voz activa de forma democrática, aceitando a subjectividade de todas/os os intervenientes, que passariam a ser visíveis. É a necessária passagem do macro-relato para o micro-relato (Acaso, 2012).

Algumas das professoras inquiridas durante o estudo elaborado para o projecto ITEMS sugeriram que tanto a escola como o museu poderiam ter uma pessoa responsável por fazer a articulação entre as duas instituições e que isso facilitaria o processo (Ornelas, 2012), mas é importante que, tanto a escola como o museu, tenham como meta pedagógica o pensamento crítico e para isso é necessário que todas as acções que levem a cabo tenham repercussões na vida real dos/as participantes da acção educativa (Acaso, 2009). A escola, voltada para os currículos e para as exigências de cumprimento dos programas escolares, é, para muitas/os alunas/os um local de aborrecimento onde não existe prazer e poucas vezes consegue relacionar-se com o exterior de modo a implicar as/os estudantes no desenvolvimento de projectos que lhes interessem. Como investigadora, tentarei aprofundar estas questões em contexto.

### Contributos das/os participantes nas II Jornadas Anuales de Doctorado en Artes y Educación

Tendo como objectivo responder às perguntas que me foram colocadas pela plateia nas II Jornadas Anuales de Doctorado en Artes y Educación e posicionar-me perante a crítica, resumo aqui os contributos que me foram dados:

- Explicito quais são as escolas e os museus que fazem parte do meu campo de pesquisa. O trabalho de campo pressupõe o acompanhamento de 3 turmas a 3 museus diferentes. As turmas encontram-se: numa escola pública da cidade de Lisboa; numa escola pública da periferia da cidade de Lisboa; num colégio privado, também perto de Lisboa. Cada uma destas turmas visita um museu: o Museu Colecção Berardo, o Museu Nacional de Arte Contemporânea, também conhecido como Museu do Chiado e a Casa das Histórias Paula Rego. Os dois primeiros localizam-se em Lisboa e o terceiro em Cascais, a cerca de 30kms de Lisboa.

- Estou muito dentro da minha investigação, já tenho tudo muito definido e por isso parece ser difícil alguém de fora fazer alguma proposta ou contribuir com alguma sugestão ou crítica. Neste sentido, creio que devo manter o processo de investigação mais aberto, de modo a não cerrar possíveis abordagens que podem ser mais proveitosas para as/os implicadas/os no processo e para a investigação em si.

- Reconheço que há museus que apresentam um trabalho interessante com escolas, embora seja pontual. O Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, lançou no ano lectivo de 2012-2013 o projecto 10x10, que passará à 2ª edição no ano lectivo de 2013-2014 com acertos a realizar na sua operacionalização. Este projecto implica a relação interactiva entre artistas, professoras e alunas/os. Os artistas vão às escolas e as disciplinas envolvidas não são apenas artísticas.

- Reconheço que o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, em Bragança (Portugal) é outro dos casos onde se desenvolve um trabalho interessante, pois a equipa do museu trabalha directamente com as escolas. O seu director valoriza muito os docentes, o que privilegia uma relação mais estreita entre o museu e as escolas. Este centro não faz parte da minha selecção para o trabalho de campo porque fica localizado a cerca de 500Kms da minha casa, o que seria incomportável pelo número de deslocações necessário.

Os contributos das Jornadas foram importantes na medida em que me deram a conhecer pontos de vista desde fora, diferentes do meu, permitindo esclarecer dúvidas, verbalizar dificuldades e acrescentar ao texto informações e dados relevantes para a investigação.

## Referências bibliográficas

- ACASO, MARIA. (2009). Lo Rizómico como Alternativa a lo Vertical: el método mupai y su direccionalidad en desbandada. III Congrès d'Educató de les Arts Visuals: per un diàleg entre les arts. Barcelona (paper). (2011): (coord.). Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales. Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- (2012): Conferência plenária. Conferência Internacional Em Nome das Artes ou em Nome dos Públicos?. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 12 Novembro (paper).
- CABALLERO, ZULMA. (2001). Aulas de Colores y Sueños. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- ELLSWORTH, ELIZABETH. (2005). Posiciones en la Enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el Poder de la Direccionalidad. Madrid: Ediciones Akal.
- FLICK, UWE. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ, FERNANDO. (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad". In Educar 26. Pp. 39-51.
- (2013): "Modos de Relacionamento entre Crianças e Jovens e Arte Contemporânea na Escola (e o Museu)". Conferência A arte contemporânea como ferramenta para a sala de aula. Lisboa, Culturgest, 23 Fevereiro (paper).
- HERNÁNDEZ, FERNANDO & PETRI, PAULO PADILLA (2011). "De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso". I Jornadas Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas. Barcelona, 27-28 enero (paper).
- ORNELAS, MARTA. (2012). "Visitar um Museu: cruzamento de perspectivas de professores, alunos e monitores". Actas do Seminário Internacional Atravessar pontes entre escolas e museus. Porto, Fundação de Serralves, 12 a 14 Outubro.
- PADRÓ, CARLA. (2007). "Museos y Educación: Cartografía de un Caso". In Prácticas Dialógicas: intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica. Palma: Es Baluard.
- (2009): "Compartiendo Momentos de Tránsito: la Investigación Educativa en Museos como un Espacio de Posibilidad Intermedia". In Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. Vol. 2. Pp.34-46. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- (2011): "María Acaso y Elizabeth Ellsworth: El Aprendizaje de lo Inesperado". Madrid: Los Libros de la Catarata.
- PEREDA, CARLOS.; PRADA, MIGUEL A.; ACTIS, WALTER. (2003). "Investigación Acción Participativa: Propuesta Para Un Ejercicio Activo De La Ciudadanía". In Conferencia. Encuentro de la Consejería de Juventud Córdoba, junio de 2003. Madrid: Colectivo loé.
- RECIO, ROSA V & RASCO, FELIX A. (2003). Introducción a los Estudios de Casos: Los primeros contactos con la Investigación Etnográfica. Granada: Ediciones Aljibe.
- SHELTON, ANTHONY. (2011). "From Anthropology to Critical Museology and Viceversa". In Sauret, Teresa & Lorente, Jesús Pedro (coord.). Museo y Territorio Numero 4, Diciembre. 2011. Málaga: Área de Cultura del ayuntamiento de Málaga; Fundación General de la Universidad de Málaga.

### FONTES ELECTRÓNICAS:

- EÇA, TERESA. (2010). "O Museu como Interface entre Cultura Local e Cultura Global". In Semedo Alice; Nascimento, Elisa Noronha (coord.). Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, Pp. 275-282. [Consult. 09-11-2010] Disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>
- EÇA, TERESA & ORNELAS, MARTA. (2011). Innovative Teaching For European Museum Strategies: Report From APECV – Portugal. [Consult. 16-06-2011] Disponível em: [http://www.anisa.it/items\\_documents.htm](http://www.anisa.it/items_documents.htm)
- OLIVEIRA, GENOVEVA. (2010). "Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?" in Semedo Alice; Nascimento, Elisa Noronha (coord.). Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. 2, P. 193-206. [Consult. 09-11-2010] Disponível em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1319&sum=sim>

## Posicionamientos en la investigación como problema metodológico

Autora: Mónica Marcell Romero Sánchez

Email: mopomapa2@gmail.com

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Colombia

Universidad Pedagógica Nacional

**Resumen:** Las reflexiones sobre mi ubicación dentro de la investigación, desde el ejercicio que adelanto, se relacionan directamente con la configuración del vínculo con los otros. Dar cuenta de este posicionamiento implica una revisión desde el lugar en que se habla/desde el que hablo/ y se interactúa/interactúo/, no sólo con el problema de investigación sino con quienes hacen/mos/ parte del mismo. En esa medida, dar cuenta de los tránsitos, de las reiteraciones y de las preguntas que se han venido elaborando para comprender los contextos académicos en los que la investigación empieza a configurarse, mediar entre ellos y tomar posición, fueron el objeto de reflexión para estas jornadas.

Lo anterior ha significado una toma de decisiones respecto a dejar pasar o intervenir, decir, escuchar, imponer, construir, emitir prejuicios, callar; y ha redundado en preguntas sobre la construcción de una metodología acorde al problema de investigación. Estos asuntos se han ido documentando con fotografías, audios, conversaciones y algunos referentes teóricos que se compartieron durante las jornadas para dar cuenta de sus desarrollos y sus fisuras.

El problema que me ocupa tiene que ver con los discursos y las prácticas que se hacen presentes en artistas-docentes que deciden ser profesores universitarios de artes.

**Palabras clave:** artista-docente, profesor universitario, discursos, prácticas

**Abstract:** Reflections on my location within the research, from the exercise I'm doing, have a relationship with the configuration of the link with others.

To account for this positioning involves a revision from the place where is spoken / where I spoke and is interacted / I interact, not only with the research problem but with those who are part of it. To that extent, account for the transits, the reiterations and the questions that have been developed to understand the contexts in which academic research starts to take shape, mediate between them and take a position, were the object of reflection for these sessions.

This has meant to take a decision regarding letting go or intervene, say, listen, impose, build, emit prejudices, shut up, and has led to questions about the construction of a methodology consistent with the research problem. These issues have been documented with photos, audio, conversations and some theoretical referents that were shared during the sessions to account for their developments and fissures.

The problem that concerns me has to do with the discourses and practices that are present in artist-teachers who decide to become university art professors.

**Key words:** artist-teacher, university professor, discourses, practices

## Introducción

El presente texto recoge fragmentos elaborados en distintos momentos referidos al posicionamiento que se ha ido configurando durante el ejercicio investigativo, cuyo objeto de indagación puede enunciarse de la siguiente manera: “Relaciones entre discursos y prácticas de artistas-docentes universitarios que enseñan artes. Aportes para una construcción de miradas críticas hacia la enseñanza de las artes visuales en Colombia”.

Se espera compartir un proceder metodológico -aún en construcción- que demanda una lectura atenta de la experiencia de la que se hace parte. En ese sentido la figura de bricoleur, señalada por Porres (2012:64) cuando se refiere a Kincheloe (2004), empieza a tomar fuerza: De ahí emergía la figura del bricoleur como alguien que usaba los materiales disponibles y las herramientas a su alcance para completar la tarea de investigación. En el fondo yacía la constatación de que el campo no es un territorio dócil a la labor del investigador. Más bien al contrario, es el propio investigador quien se debe adaptar y construir su forma de acercarse al campo, su metodología.

Del mismo modo se recogen reflexiones iniciales derivadas de un estar presente en la investigación, de la relación con los investigados y de las materializaciones de los encuentros. Estos asuntos posibilitan elaborar relecturas de evidencias recogidas y enunciar estrategias de extrañamiento desarrolladas hasta el momento para precisar el objeto de estudio que se está trabajando.

### 1. Presencias de las que se puede dar cuenta



Imagen 1: Romero, M. (2013). Imagen tomada en la clase “Taller de artes y pedagogía I” (marzo), Maestría en Educación Artística, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá [fotografía]

El situarse/me dentro de la investigación lo asumo como un problema metodológico. Estar “en-entre”<sup>1</sup> como lo postula Bhabha (1990) cuando señala que “El “otro” no está nunca afuera o más allá de nosotros; emerge necesariamente en el discurso cultural, cuando pensamos que hablamos más íntimamente y autóctonamente “entre nosotros”, es una disposición que empieza a configurarse en la pesquisa.

Ubicarse/me en el campo ha implicado decidir estar, afectarse y aceptar el desafío diario de dejar a un lado eso que sé. Es un ejercicio de sobreponerse a los propios prejuicios, a los ruidos de la información y a los referentes que he ido acumulando en mi experiencia como profesora universitaria para artistas y profesores de artes en la universidad pública.

Decidir estar entre los colegas que también son artistas y profesores universitarios ha significado convivir no sólo en los horarios de clase y reconocer sus maneras de trabajar, sino acompañarlos en su cotidianidad.

### 2 ¿Cómo ha sido el estar entre nosotros?

El grupo de profesores que acompaño tiene formación en artes y se ha dedicado a la docencia universitaria, los anclajes del programa en el que participamos son desde la historiografía y el taller de artes como modelo pedagógico. Decidí permanecer con este grupo y llevar con cierto rigor una bitácora en la que registro tanto los contenidos temáticos, como mis impresiones sobre lo que se dice y cómo lo escucho, sobre lo qué se hace y cómo lo veo y sobre lo que sucede y me sucede respecto a cada una de las sesiones.

Me instalo como una presencia-ausencia, dado que para este primer semestre no fui titular de ninguna asignatura. Así que decidí hablar con cada uno de los profesores a cargo para ver las maneras de entrar en diálogo en cada escenario. Estos roles se han ido transformando y han evidenciado un riesgo que señala Giménez (1994) citado por Dietz (2009:10): “en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta “actitud clínica” del observador externo y una “actitud misionera” de apoyar activamente como un “partero” el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia”.

Aunque esta es una tensión permanente, he podido presenciar la concreción de relaciones entre estudiantes y profesores, la interlocución o no entre los distintos grupos, la configuración de un cuerpo docente que se piensa su labor intensamente, y la comprensión de ciertos términos naturalizados en nuestro ejercicio docente: EXPERIENCIA, PEDAGOGÍA, LO METODOLÓGICO. Sin embargo en las clases se han hecho manifiestas otras palabras como AFECTACIÓN, REPETICIÓN, TRADUCCIÓN, MEMORIA, ESCUCHA DIÁLOGO.

Por tanto entre la observación y la participación transito atenta a lo que emerge. El lugar de la intervención es un asunto al cual permanezco alerta tanto en el desarrollo de la investigación como en la configuración de las clases.

1. “In-between significa en-entre. Puede ser traducido como “entre medio”. Homi Bhabha emplea este concepto asociándolo con posiciones intersticiales, intermedias y mediadoras entre culturas diferentes. Esta posición sería característica de los intelectuales poscoloniales, ubicados entre las metrópolis y el Tercer Mundo [n. del t.]. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/H%20Bhabha.pdf>. Instituto de Estudios Peruanos.

### 3. Primera relectura de las evidencias recogidas



Imágenes 2 y 3: Romero, M. (2013). Imágenes tomadas en la clase “Taller de artes y pedagogía I” (abril), Maestría en Educación Artística, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá [fotografía]

Volviendo a ver las notas en el tiempo, las voces se entremezclan, no se sabe muy bien quien dice que, con el tiempo me he especializado en diferenciar las otras voces de las propias. El borde de mirar “desde la barrera” se desdibuja y me debato entre el intervenir o solamente ser testigo. Aspectos tan simples como definir el lugar en el que me siento en el salón se torna importante, así como las decisiones sobre lo que registro y lo que no ¿Qué decido dejar por fuera? Por tanto surgen reflexiones en torno a las posibles maneras de registrar acordes con lo que sucede, la obsesión por el registro y su acumulación se hacen tangibles... ¿y qué se hace con todo esto?

Poco a poco he ido tomando decisiones: aunque haya que prestar atención a los contenidos, pues son el sustento de las discusiones, me detengo en las decisiones que toma el grupo cuando está a cargo y a lo que me sucede en relación con ellos. Solo precisar que el grupo al que hago mención juega una triple condición, son las mismas personas con roles distintos: ESTUDIANTES de posgrado, ESTUDIANTES-profesores que tienen a cargo en ciertos momentos el grupo dentro de la Maestría, y son PROFESORES de artes en su cotidianidad.

El grupo de profesores de la Maestría somos artistas-docentes con roles diversos fuera de ésta; por tanto las interacciones que allí acontecen entre sujetos son fundamentales, y las mediaciones se vienen configurando desde los saberes y prácticas previos desde el arte.

¿En dónde detener la mirada?

Por ahora en la mesa de trabajo del grupo de profesores en su ejercicio...una mirada hacia otros que me revela acciones y actitudes hacia el propio hacer.

Registro bitácora. Abril 23, 2013.

Entre los referentes relevantes para la investigación se encuentra Donald Schön (1992), con él me permito dialogar en tanto sus postulados se relacionan con lo que va sucediendo en medio de la investigación. Por lo pronto señalo el siguiente que está presente en su texto La formación de profesionales reflexivos, en el apartado sobre Conocer en la acción:

...independientemente del lenguaje que utilicemos, nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico y los “hechos”, los “procedimientos”, las “reglas” y las “teorías” son estáticos.

Con el paso del tiempo en los registros y observaciones me iba dando cuenta que mi mirada iba más a lo que hacían o decían los estudiantes. Esto fue evidente luego de una de las clases en la conversación que tuvimos con el profesor tan pronto salimos e íbamos a casa:

Sobre la sesión de hoy: ... ¿y cómo te pareció?

Empiezan a hacerse evidentes algunas tensiones:

La mirada crítica vs. el prejuicio “se tienden a cuestionar sin tener muchos elementos para emitir juicios de valor”.

La tendencia es a calificar más no a evaluar.

Las palabras que se instalan, se impregnan pero no se apropian.

¿De qué estamos hablando? La necesidad de profundizar, de alguna manera va a ser mediada por el profesor.

Otro asunto que se manifiesta y que atraviesa los escenarios es hablar sobre lo que se hace presente, lo que dice el autor, los materiales que se traen, pero no de la suposición o de lo que hubiera pasado si... ¿Cómo trabajar las capacidades de asociación que tienen los estudiantes con sus relatos personales, sus saberes acumulados, sus (experiencias), sus afectaciones y recoger, volver al centro? Esto sin controlar, ni direccionar en su totalidad, pero si aclarando el panorama, configurando un escenario más preciso, una imagen de eso que se quiere nombrar.

Hay una pretensión por definir lo que está bien o está mal enunciada desde el deber ser y dar por sentado definiciones cuya comprensión resultaría tácita y única.

¿Qué le queda a quien no está? ¿Cuál es la huella o indicio de ese archivo, de esa acumulación?

¿Cuál es el rastro que denota acción, afectación, desplazamiento?

Registro bitácora. Abril 18, 2013.

Por lo expuesto en líneas anteriores, el presente ejercicio está demandando una doble reflexividad, que en palabras de Dietz (2009) y en diálogo con otros autores que él cita, contempla las siguientes tensiones:

... entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades del norte o del sur (Antweiler 1986, Krotz 2005); entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Leyva & Speed, 2008); entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación” (Kvale, 1996) y aplicación del conocimiento científico; entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contrahegemónico, centradas en los sujetos investigados (Escobar 1992, 1993, Restrepo & Escobar, 2004); y, por consecuente, entre un enfoque etic- necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado -y un enfoque emic-también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.

#### 4. Estrategias de extrañamiento

Analizando los fundamentos de la comprensión en profundidad de los modos de vida distintos –el “estar allí” en su sentido más amplio- no puede llegar a conseguirse mediante la inmersión personal con ellos. Sólo puede lograrse mediante la reducción de sus producciones culturales (mitos, artes, rituales, o lo que sea), las cosas que dan a sus vidas esa apariencia inmediata de extrañeza, a un análisis universalizador que, al disolver la inmediatez, disuelva su extrañeza. Lo que en un plano próximo resulta remoto, al distanciarlo, comienza a resultar próximo. (Geertz, 1989:57). Ese estar en medio me ha significado plantear estrategias de extrañamiento con relación a lo/s/ conocido/s/ y que al momento éstas se han venido materializando, en un primer momento, desde la revisión documental de textos que aportan una perspectiva histórica al problema de investigación, como se señala a continuación:

Los referentes teóricos se han venido configurando como táctica para dejar de hablar de sí y poner en contexto la propia experiencia para lograr hablar desde sí (en ese ejercicio me encuentro). Por un lado he revisado referentes desde el contexto local (colombiano) que permitan configurar una perspectiva histórica de la educación artística, prestando atención a los discursos que allí se mencionan y a las prácticas -generalmente del orden institucional- que se instauran. Si bien he ido perfilando un horizonte en los años 80's, he tenido que ir y volver en el tiempo para comprender algunos vacíos que se hacen evidentes a nivel discursivo.

Ha sido de suma importancia revisar trabajos ya realizados como tesis de maestría que dan cuenta de esta perspectiva histórica, y que requieren –desde mi perspectiva- ponerse en diálogo con premisas más amplias de otros autores como Gadamer, Ricoeur, Sennet y Foucault. Cabe señalar la importancia de este apartado en tanto aporta al problema de investigación que se ha venido perfilando.

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad (Sennet 2009:23).

Respecto a los referentes locales, en la Reseña de la histórica del arte en la educación formal colombiana (Fandiño, 2009), los discursos señalados dan cuenta de dos circunstancias. La primera de ellas relacionada con la capacitación inicial dada por la Universidad Nacional en 1969 y la dependencia del Ministerio de Educación desde la Subgerencia Pedagógica del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, para formar a los docente del INEM, cuyos programas se centraron en la Escuela Comprensiva, Escuela Activa y el Diseño Instruccional de Dick. Y la segunda, asociada con la implementación de prácticas institucionales realizadas a finales de los 70's y principios de los 80's. Lo señalado anteriormente empieza a configurar un mapeo de apropiación de discursos foráneos en el contexto local que amerita mayores desarrollos.

En un segundo momento, se realizaron encuestas y entrevistas<sup>1</sup> semiestructuradas que derivaron

1 Como parte del proceso de investigación se prevén encuentros con colegas para conversar alrededor de preguntas relacionadas con las maneras en que se han venido configurando sus saberes y relaciones como docentes universitarios en torno a la enseñanza de las artes. Ya se han realizado algunas conversaciones, cuyo guión base ha sido el siguiente (éste se ha modificado acorde a lo que va sucediendo en el dialogo con el interlocutor):

- ¿Qué significa para usted ser docente universitario? ¿Esto cambia de acuerdo al contexto en el que ejerce (Universidad Pública, Universidad Privada, contextos informales (laboratorios, escuelas de formación artística, entre otros)?
- ¿Cómo nombraría esas diferencias?
- ¿Podría describir/compartir cómo es una clase suya? ¿Qué sucede allí?
- ¿Cuál o cuáles son las imágenes/situaciones que le han significado cambios importantes en la manera de ejercer

en conversaciones con conocidos. Éstas han evidenciado cierta extrañeza entre nosotros, ir a lugares inesperados y reflexionar sobre temas en los que no hemos reparado, es consecuencia de ello.

A modo de párrafo final, considero relevante mencionar que las estrategias adoptadas hasta el momento ponen sobre la mesa vidas e historias que se cruzan, decisiones que se repiten, luchas que se mantienen, apasionamientos, resistencias, abandonos y persistencias encarnadas en sujetos que permiten comprender las razones de las decisiones tomadas y de las distintas maneras de proceder. En ese sentido, los encuentros se han transformado en portales para el reconocimiento de existencias que han caminado juntas, pero que quizás no han cruzado miradas con el suficiente detenimiento.

#### Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1971) *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Trad. Carrió, G & Rabossi, E. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BHABHA, H. (1990). *Narrando la nación*. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/H%20Bhabha.pdf> Instituto de Estudios Peruanos.
- The third place. Entrevista a Homi Bhabha. Recuperado de: [http://ccfi.educ.ubc.ca/Courses\\_Reading\\_Materials/ccfi502/Bhabha.pdf](http://ccfi.educ.ubc.ca/Courses_Reading_Materials/ccfi502/Bhabha.pdf)
- CONTRERAS, J., PÉREZ, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- DIETZ, G (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Recuperado de: <http://www.aibr.org/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf>
- FANDIÑO, J. (2009). *Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana*. En *Educación y Educadores*, 4. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/498/1583>
- FOUCAULT, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- (2010) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GEERTZ, C. 1989. *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós,
- Herrera, M. C. *La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo*. En *Revista Colombiana de Educación*, 103-109. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/21\\_20art.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/21_20art.pdf)
- MARVIN, M. (1976). *History and significance of the emic/etic distinction*. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2949316?uid=3737808&uid=2&uid=4&sid=21102530920927>
- ORTEGA, P. (2012). *Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica*. En *Espac. blanco, Ser. Indagacions*. Tandil, v. 22, n. 1. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&nrm=iso)
- PORRES, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro: Barcelona
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Montero, L., & Vez, J. (trads.) Barcelona: Ediciones Paidós.

la docencia?

- ¿Cómo es su relación con los otros ámbitos educativos (colegios públicos, privados, espacios informales)?
- ¿Qué concepciones de artes maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Éstas se han venido transformando, cómo nombraría estas transformaciones?
- ¿Qué concepciones de educación maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Estas se han venido transformando, cómo nombraría estas transformaciones?
- ¿Desde su experiencia, cómo definiría la educación artística?
- ¿Ve algunas relaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas? ¿Cómo las nombraría?
- ¿Cuáles han sido sus referentes más importantes relacionados con la educación artística?
- ¿Cómo definiría la relación que establece con sus estudiantes?
- ¿Cómo entiende el lugar de la creación en los procesos educativos que adelanta?
- ¿Cómo entiende el lugar de la investigación en los procesos educativos que adelanta?
- ¿Cómo gestiona la relación entre ser artista y docente?





Imagen 1: Gamiño, B. (2013). II Jornadas de Investigadores en formación. Barcelona. [Fotografía]

**¿Cómo** se vincula  
mi papel como  
**investigador/a,**  
**profesor/a, y artista**  
**dentro**  
de la investigación?

## ¿CÓMO SE VINCULA MI PAPEL COMO INVESTIGADOR/A, PROFESOR/A, Y ARTISTA DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN?

### PRESENTACIÓN

Este apartado é uma pequena introdução sobre os contextos e os vínculos existentes entre o papel do artista, de professor e de investigador, e de como ambos papéis podem se encontrar e colaborar mutuamente no desenvolvimento de um processo investigativo. Este tema faz parte do debate proposto pelos trabalhos aqui apresentados, mostrando diferentes pontos de vista e, principalmente, apontando para os interrogantes que surgem nas formas de estabelecer vínculos e diferentes conversações dentro da própria investigação. Indo mais além, também sugerem à reflexão sobre as direções e caminhos que conduzem as propostas educativas atuais, assim como os movimentos da arte em relação à sociedade. Neste sentido, se implica aqui as funções que a arte e a educação exercem socialmente e de como se configuram, sobretudo, em estimular e movimentar os indivíduos frente a diferentes circunstâncias contemporâneas - tanto políticas quanto estéticas.

Pensando a partir desta hipótese podemos fazer as seguintes indagações: podemos falar em limites entre educação e arte? Onde e como se cruzam os papéis de professor e educador? E principalmente, onde se agrega a atividade de investigador? Essas perguntas prévias não possuem uma resposta em concreto, mas nos ajudam a nortear e relativizar a discussão sobre o assunto, principalmente agora, em que as áreas do conhecimento cada vez mais se fundem e criam novos espaços de discussão. Nos interrogarmos como as artes e a educação se solidificam, se comportam e se somam frente a essas mudanças se tornam importantes, principalmente por lançarem diferentes e novos olhares tanto para o artista quanto para o educador.

#### ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO / O PAPEL DO INVESTIGADOR

Quando penso 'arte e educação' em meu próprio trabalho docente e artístico noto que existem diversos pontos de convergência entre uma e outra prática, e que elas apoiam-se reciprocamente criando frestas, instigando-me a buscar soluções ou novas referências. Nestes pontos de convergência, às vezes, não há um acordo tácito ou concordâncias explícitas, surgem mais dúvidas e discrepâncias do que respostas, mas que servem para potencializar cada uma das práticas. São justamente nestes períodos de indagação e de dúvida que, muitas vezes, sobressaem momentos criativos e produtivos que possibilitam que a curiosidade estimule a buscar novas atitudes sobre determinados assuntos. Essas novas atitudes, de certa forma, ajudam também a articular ideias a partir das demandas e dos procedimentos que tanto arte quanto educação solicitam - ambas apontam para a necessidade de imersão sobre seus próprios temas.

Esta capacidade de imersão é inerente a cada uma das áreas e está vinculada as formas de fazer, construir e de desenvolver conteúdos. Em muitos processos artísticos, os artistas passam por períodos de imersão, buscando resolver problemas ou tentando descobrir como adequar seu próprio discurso a determinadas situações, colocando-os sob a luz de sua própria experiência. Entrecruzar contextos, pensar diferentes formas de desenvolver objetos, de utilizar o espaço e de manipular o tempo são aspectos que materializam o conceito da obra, e como todo processo, ne-

cessitam de um tempo de maturação e reflexão – a própria residência artística seria um exemplo disso.

No caso do educador, há outros tipos de processos de imersão em que este se encontra envolvido, principalmente os processos que são gerados a partir das fricções e do contato diário com pessoas em formação. O educador, para além dos sistemas curriculares e da grade de conteúdos, pode propiciar caminhos e sugerir movimentações conforme a visualização destes nichos escolares em que está inserido, o que também permite-o ser afetado e recolher informações para repensar seus próprios caminhos. Tanto quanto o artista, o educador necessita tempo para refletir sobre como adequar e sugerir estes caminhos, permitindo que a construção do conhecimento surja de experiências conjugadas, intercalando os cânones tradicionais com as nossas experiências.

Além disso, o sentido de imersão nos aponta para as relações históricas que educação e arte exercem juntas sobre nossas experiências de vida. Como bem assinala David Harvey (1999:293)<sup>1</sup>, às práticas estéticas e culturais possuem um grau particular de suscetibilidade em relação ao tempo e espaço, porque trabalham com a construção de representações e artefatos sensoriais a partir do fluxo da experiência humana. Tanto as artes quanto a educação carregam em sua formação as movimentações sociais e culturais de diferentes períodos, auxiliando no desenvolvimento do que está por vir e fazendo referências a nossa própria representação histórica. Isso acaba permitindo que os sujeitos se reconheçam e se conectem culturalmente.

Por isso ser um professor-artista ou artista-professor é, de certa forma, praticar a imersão e estar atento e conectado, tecendo uma rede de sentidos em meio a situações instáveis, que muitas vezes se contrapõem, somam-se ou se dissolvem para fazer surgir novas opções de abordagens referentes não só a arte, mas ao que nos cerca. Estar imerso é estar em constante exercício do fazer, e estar interligado, é perceber e observar o que acontece tanto em nossos círculos mais próximos quanto os mais distantes. E esta assimilação de posturas e a própria construção desta ligação entre os meios fazem emergir um terceiro papel, a do investigador.

Quando cito esta terceira figura não faço alusão ao tipo de investigador estabelecido pelos ambientes científicos tradicionais, mas, em uma definição mais genérica, faço referência aquele indivíduo que investiga buscando compreender os fatos, estabelecendo critérios e tentando dinamizar o seu próprio meio. Esta condição característica é impulsionada por ações anteriores, e no caso da arte e da educação, a própria fricção entre as duas realidades põe em marcha o papel do investigador. Ou seja, buscar compreender a situação e vislumbrar saídas pressupõe investigar e estabelecer vínculos com o que esta sendo estudado.

Assim, tanto o papel do educador quanto o papel do artista se encontram no papel do investigador e vice-versa, onde as práticas se contaminam mutuamente, interpelando dúvidas ou soluções, indicando caminhos ou desconstruindo cânones. Vincular os três papéis é estar ora se colocando em dúvida, ora se colocando em busca, movimentando constantemente diferentes informações sobre o conhecimento para ir renovando o alcance cultural das atividades, e principalmente, construindo e desconstruindo conceitos e paradigmas: sucesso e fracasso / saber institucional e saber empírico / fazer artístico e ato criativo / ensino e liberdade de expressão / apreender e compartilhar / mercado e cotidiano / ideologia e política - são apenas alguns exemplos que fazem parte dessa discussão.

Leonardo Luigi Perotto

1. Harvey, D. (1999). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

## Obj-etno-grafía<sup>1</sup>: una investigación narrativa sobre una práctica educativa en las artes

María Alejandra Ochoa Rodríguez  
e-mail: objetmao@gmail.com  
Universidad de Barcelona- España

**Resumen:** Atenta al llamado de las II Jornadas anuales de investigadores en formación propuesto por el Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona presento mi propuesta reflexiva. La apertura del formato no-convencional me tienta a tomar las palabras Jesús Soto, artista venezolano, quien dijo: “La obra de arte debe ser capaz de producir emoción en quien la contempla, pero no quiere decir que ella deba nacer de una situación emotiva. Si tiene un origen, este es el pensamiento, el rigor, la lógica de la investigación artística. El arte no es expresión, el arte es conocimiento”. (Soto en Carnevali, 1991:46). Quisiera enlazar esta cita con la pregunta que me convoca a estas jornadas, ¿Cómo se vincula mi papel como investigador, profesor y artista dentro de la investigación?

Desde mi papel investigador, he visualizado a través de la práctica educativa, resultados que establecen una confrontación entre el sujeto –estudiante- y el objeto –obra-. Desde el papel de profesor, he abordado el currículum como una problemática para el estudio de los múltiples alfabetismos en el arte y la comunicación visual. Desde el papel del artista experimento con este video-arte como un modo de testificar. Es una propuesta artística, pero también es una propuesta que invita a la exploración y la experiencia de un ciclo de conocimiento. La trinidad: investigador-profesor-artista se articula como una narrativa. Es texto y contexto, imágenes como documentos y obras. Entrevistas a autores e investigadores. Planeo la intervención en las jornadas con un cortometraje de seis minutos donde se establezca una sincronización entre las herramientas del arte –videoarte- y las flexiones del texto, la entrevista y el audiovisual.

**Palabras clave:** Comunicación visual, educación, narrativa.

**Abstract:** I display this proposal heedful to the call of the Second Annual Conference of researchers in training, proposed by the Doctorate of Arts and Education at the University of Barcelona. The wideness of an unconventional format tempts me to catch the words of Jesus Soto, a Venezuelan artist who said, “The work of art must be able to produce emotion in the beholder, but it does not mean that it should be born from an emotional situation. If it has a root, it is thinking, rigor, the logic of artistic research. Art is expression, art is knowledge.”(Soto Carnevali, 1991:46). I would like to link this quote with the question that calls me to this journey. How do I link my role as a researcher, teacher and artist inside my research?

As a researcher, I have visualized outcomes through an educational practice, establishing a confrontation between the subject- the student-and the object- their work. Inside my role as a teacher, I have addressed the curriculum as a problem for the study of multiliteracies in art and visual communication. Inside my role as an artist I try to experiment with a video art as a way to testify. It is an artistic proposal, but also, an invitation to explore and experience a cycle of knowledge. The Trinity: researcher-teacher-artist is articulated as a narrative. It is text and context, images as documents and works. Interviews with creators and researchers. I plan an intervention with a short film of 6 minutes where a synchronicity between art tools-video art- and the text reflections, the interview and the audiovisual.

1 la obj-etno-grafía: obj - objeto en búsqueda y justificación, etno - una minoría, un colectivo de creativos en formación, grafía - una experiencia narrativa situada.

## Introducción

A partir de las dificultades que se presentan en la construcción de textos por parte de los estudiantes universitarios que parten inicialmente de una experiencia creativa, se permite evidenciar que uno de los problemas más recurrentes en la indagación en las artes y específicamente en la Facultad de Arte –que he elegido como contexto- , es fundamentalmente cómo llevar la experiencia de la praxis al territorio de la escritura.

El origen del proyecto emerge de mi vinculación con la labor docente e investigadora que por años me sitúa en una dinámica de trabajo con estudiantes universitarios que suman sus experiencias creativas a las formalidades de una academia que les solicita un proyecto final con un resultado proyectual que debe ser explicitado a su vez en un documento escrito.

Mi experiencia como profesora de metodología en ambas disciplinas, me ha llevado a una investigación dentro de la Facultad(2007-2010). La experiencia docente y la observación directa con los estudiantes en las clases de metodología, ha evidenciado que el manejo de la información teórica no es el motivo principal por el cual el cursante presenta dificultades a la hora de escribir. Se trata en numerosas ocasiones de un problema de orden, el orden está ausente en la indagación-investigación y en la concreción de los resultados en un papel.

Se delinea un antecedente preliminar y cercano a nuestra actividad docente, y se establece en la razón de dar cuerpo y otorgar continuidad a un trabajo condicionado a la praxis educativa. Ahora bien, he considerado como una oportunidad el aprendizaje formativo del Máster en Artes visuales y Educación: un enfoque constructor de la Universidad de Barcelona (España) y a su vez, el aprendizaje del Doctorado en Artes y Educación, donde me confronto día a día a través de la ardua y apasionante tarea de vivir la experiencia de investigar.

El proyecto se construye como un acto de re-escritura y espacios narrativos sobre el proceso de indagación que descubre a cada uno de ellos, estudiantes e investigadores participes. Pero también, como docente e investigadora priorizo como necesidad la posibilidad de dar por entendido los marcos en los que puedo situar y sentar una posición entorno a las investigaciones que comprometen al arte y la comunicación visual como discurso. El foco y camino de la indagación, se inscriben en las posibles aportaciones sobre la reflexión de un proceso que la práctica docente y la investigación cualitativa insiste como un principio: un diálogo concreto con un lugar, un colectivo y un tiempo. La intención de este ejercicio de investigación, surge de las divergentes problemáticas a la hora de escribir y el dar cuenta de un proceso creativo en un ámbito académico universitario, -una escuela de diseño y artes visuales, en Mérida-Venezuela- y los vínculos críticos con la producción del saber o conocimiento que se entretujan conceptualmente con una investigación narrativa y su relación implicada con la educación.

En el vídeo arte propuesto como ponencia comienzo con esta sentencia:

La obra de arte debe ser capaz de producir emoción en quien la contempla, pero no quiere decir que ella deba nacer de una situación emotiva. Si tiene un origen, este es el pensamiento, el rigor, la lógica de la investigación artística. El arte no es expresión, el arte es el conocimiento.(Soto en Carnevali, 1991:46).

La apertura del formato no convencional me tienta a tomar las palabras del citado Jesús Soto, artista venezolano contemporáneo. Quisiera enlazar esta cita a la pregunta que me convoca a estas jornadas. ¿Cómo se vincula mi papel como investigadora, profesora y artista dentro de la investigación? Artista, profesora, investigadora. Vivencia, experiencia, investigación.



Fig. 1. Ochoa, M. Paisaje. Julio 2012.

El rol del artista lo conecto principalmente con una vivencia desde el arte y desde una implicación subjetiva. Mis aproximaciones a la fotografía y al registro fotográfico como un documento poético, y la evidencia de lo poético con lo sutil de la cotidianidad de los objetos y a través de la experiencia con los contextos. Una ausencia de sujetos en la imagen propuesta pero implícitamente un sujeto que mira los objetos. El objeto como un espejo que vincula a uno mismo con los otros, un objeto como una idea y como una metáfora para pensar y repensar.

Situarme como investigadora más que como docente me costó un poco porque cuando daba la clase a veces sentía el deseo de tomar una foto para registrar lo que estaba aconteciendo, sin embargo dentro de mi rol docente –y de situarme en él– me descolocó en la intención del rol de investigadora y concretamente en la acción de capturar o registrar por ejemplo, una foto grupal.

Desde mi rol como profesora me situó desde una experiencia con una práctica educativa. A partir de la práctica de campo realizada, entre los meses de septiembre 2012 y marzo 2013, con un colectivo de estudiantes en artes visuales y diseño gráfico que me permitió confrontar las interrogantes planteadas con una experiencia concreta de investigación narrativa. Los estudiantes revitalizaron sus piezas creadas desde una visión retrospectiva que cruza la obra de arte como idea de representación y la indagación de una obra como un imaginario lleno de memoria y proceso. Pero también más allá de una vida privada sujeto-objeto se evidencia una vida pública, una práctica educativa que se interrumpe en un ruido del contexto, la ciudad, el país y una política

tramada en los márgenes de la muerte, la recreación y el sincretismo de un icono y una cultura visual impregnada de explosiones y rebeliones.

La obj-etno-grafiaredimensiona una exploración terminológica que vincula la autobiografía, la autoetnografía y las autobiografías visuales; visiones metodológicas cualitativas para una investigación narrativa y en atención a las políticas de la subjetividad. La obj-etno-grafiase intenta definir a partir de una experiencia situada en un contexto educativo venezolano, y la experiencia trazada en un curso de optativa que ejercitó sobre el objeto como un elemento catalizador para el impulso de la escritura.

Lora (estudiante): “si no lees no sabes que vas a escribir y lo que tú hablas del contexto de la escritura de cada uno, por ejemplo, yo paso mucho tiempo sola, la mayoría del tiempo estoy sola todo el día y el hecho de la escritura me hace hablar conmigo misma. Entonces este ha sido mi encuentro para generar diálogo interno, al escribir puedo hablarme”. –transcripción de la intervención de Lora en el video arte propuesto.



Fig 2. Ochoa, M. Pregunta. Julio 2012.

El problema de investigación del proyecto atiende a las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Puede la experiencia en el aula aportar una re-conceptualización de la investigación en las artes?
- 2.- ¿Cómo la cultura visual activa espacios para el debate y la construcción de conocimiento?
- 3.- ¿De qué manera la obj-etno-grafía podría ser un ejercicio metodológico que estimule la escritura sobre los procesos en las artes y la comunicación visual?

La pregunta de partida de este proyecto se enlaza con las problemáticas de la escritura en los ámbitos artístico-creativos. Se precisa para ello, la exploración de una estrategia vinculante con la idea-concepto: textificar, hacer texto. El textificar como idea-concepto me ha llevado a confrontarme con un colectivo específico y durante la práctica de campo, ha nacido una dinámica metodológica que ha guiado el proceso. La obj-etno-grafía redimensiona una exploración terminológica que vincula la autobiografía, la autoetnografía y las autobiografías visuales, visiones metodológicas cualitativas para una investigación narrativa, y en atención a las políticas de la subjetividad.

La obj-etno-grafía se intenta definir apartir de una vivencia situada en un contexto educativo venezolano; y la experiencia trazada en un curso de optativa que ejerció sobre el objeto como un elemento catalizador para el impulso de la escritura. Un objeto que desde la cotidianidad permitió remover la memoria de un sujeto —el estudiante- y trazar un territorio de búsqueda personal, desde la comprensión del hacer “su praxis”. Concretamente el objeto es el objetivo reflexivo que relaciona la exploración de la escritura desde la creación artística-creativa y a través de una dinámica concreta en el curriculum. Connelly y Clandinin reivindican:

“el lugar del currículum como un curso formal y programa de estudios, el currículum como una vivencia escolar, que comprende intenciones, tareas y materiales. Si queremos tomar en sentido fuerte, dicen, la metáfora del □profesor como constructor del currículum□, hemos de □retornar a una visión del currículum como un curso de la vida y desarrollar un lenguaje de la práctica en que pensamos, hablamos, teorizamos y actuamos diferencialmente en relación con la práctica□. El currículum es el recuento de las vidas que profesores y alumnos desarrollan en los centros y en sus aulas, construido como un relato (vivido y narrado) de las experiencias de enseñanza”. (Connelly y Clandinin citado en Bolívar, 2001: 220).

Se considera pertinente, las “narrativas-en-acción” como la expresión en la que un profesor interviene a través de su práctica profesional y se permite relatar desde una acción que involucra sus teorías y prácticas como una imaginación de la posibilidad.

. Dice, Josep Català:

la imagen, como concepto, perteneció siempre al paradigma del texto. Prácticamente toda la historia del arte hasta los movimientos conceptuales de los años sesenta pertenecen, por ejemplo, a la textualidad, puesto que su concepción está delimitada por ella. Incluso los nuevos medios, como el cine o la televisión, han vivido largo tiempo relacionados con el paradigma simple de la imagen, cuando en realidad su conexión con el mismo, es decir, con el concepto textual de lo visual, era claramente transitorio. Pensar en la imagen era pensar en la estructura pictórica como emblema, era pensar en el objeto interpuesto entre el autor y su espectador (ambos considerados primordialmente de manera individualizada), era referirse, tanto en el ámbito del emisor como el del receptor, a la racionalidad del texto para comprender los procesos cognitivos y estéticos que estaban en funcionamiento, para comprender la labor de la imagen en sí [...]. La cultura visual, sobre todo, no se trata de imágenes como objetos de carácter distintos a los textos, a los que por lo tanto podría anular, superar, borrar. Si el concepto de imagen es el producto de una imaginación textual, los fenómenos pertenecientes a la cultura visual se han de ver obligados a redefinir en su seno el concepto y la función de texto. Esta quizá la señal más destacada del cambio de paradigma. (Català, 2005:43).

La cultura visual redimensiona el concepto de imagen y de texto. Para este autor la imagen es producto de una imaginación textual. El texto podría traducirse como los acontecimientos que vive ese sujeto y que luego se materializan en la imagen representada. Para Fernando Hernández:

el concepto de imagen tiene que ver con un doble sentido, tiene que ver con el sentido de aquello que sabemos ver, pero también con el sentido de las imágenes mentales. La imagen se ha presentado como una externalidad, pero para mí, hay un valor profundo en las imágenes mentales. Yo cuando veo lo que sería una imagen, lo que veo lo pongo en representación con aquello que es mi archivo de imágenes

mentales y con las que me he relacionado. Entonces, la imagen no es en sí, sino en su relación a. (Extracto de entrevista Hernández, F. Barcelona: 20/07/2012).

Desde la aportación Josep Català la imagen siempre ha pertenecido al paradigma del texto. Desde la aportación de Fernando Hernández, la imagen es un reconocimiento a la memoria. No es la cultura de la apariencia, es la vivencia de los acontecimientos y lo que lo acontecido hace en uno.

Frente a las problemáticas de la escritura en estudiantes vinculados en las áreas creativas, también resuena la problemática de la imagen. Frente a una experiencia en el aula que reflexionaba sobre la escritura, se advertía una mirada atenta a la cultura visual, no sólo desde los proyectos editoriales seleccionados para iniciar el diálogo, sino desde las actividades que se fueron construyendo en el curso de los eventos.

Para ver el video arte mira el link:

[http://www.youtube.com/watch?v=xCxAHLzUTHQ&feature=c4-overview&list=UUgVR3qHbhSI-9HMBdVQblg\\_A](http://www.youtube.com/watch?v=xCxAHLzUTHQ&feature=c4-overview&list=UUgVR3qHbhSI-9HMBdVQblg_A)

El proceso de trabajo en clase nos permitió soñar. Una aproximación a la investigación sobre la experiencia en las artes y las formas de representación narrativa como sintaxis. Una articulación de los principios metodológicos para una investigación narrativa, y que reclama un sujeto investigador que se muestre.

La naturaleza de la práctica artística como investigación trata un proceso creativo y crítico en el que se acepta que el conocimiento y el entendimiento cambia continuamente, que los métodos son flexibles y que los resultados son en ocasiones imprevistos. Aun así las posibilidades están abiertas para revelar lo que no conocemos como un medio para probar lo que conocemos.



Fig 3. Morales, Y. *Retrato de Mao*.  
Marzo 2013.

“No se le puede enseñar nada al otro,  
sólo se le puede enseñar  
a descubrirlo en él mismo”.  
Alejandro Jodorowsky.

## Referencias bibliográficas

- BRUNER, J (1991). Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- BARTHES, R (2009). Lo obvio, lo obtuso. Imágenes, gestos y voces. Barcelona-España: Paidós.
- BARON, T y EISNER, B (2012) ArtsBasedResearch. SAGE Publications Inc.
- BOLIVAR, A, DOMINGO, J y FERNÁNDEZ, M (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid. España:La Muralla.
- CATALÁ, J (2005). La imagen Compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- CLANDININ, J (1985) "Personal practical Knowledge: A study of teachers classroom images" Curriculum Inquiry. Vol. 15. Nro 4, pp. 331-350.
- ELLIOT, E (2002) La escuela que necesitamos. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- ELLIOT, J (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. España:Ediciones Morata. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid. España:Ediciones Morata.
- GACHE, B, (2004) Escrituras Nómades. Del libro perdido al hipertexto. Buenos Aires. Argentina: Limbo Ediciones.
- HANNAH, A (1996). La crisis de la Educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- GELES, Mit (2008). El tercer texto. Imagen y relato. Valencia. España: Editorial UPV. Universidad Politécnica de Valencia.
- HERNÁNDEZ, F y MONSERRAT (coords). (2011). Investigación Autobiográfica y cambio social. Barcelona. España:Ediciones Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F (2009). "Educar a través de las Artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente" Revista Educación y Pedagogía. Vol.21.num.55.pp.43-54. (2010). Educación y cultura visual. Barcelona. España:Ediciones Octaedro.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1.
- SULLIVAN, G (2010). Art Practice as Research. Inquiry in visual arts. 2nd.ed. SAGE. Publications Inc. California.
- SOTO en CARNEVALI, G. (1991). Sobre el Concepto Artístico. Caracas-Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana.

### FUENTES ELECTRÓNICAS:

Hipervínculos válidos

(2006) Hernández, Fernando "Bases para un debate sobre investigación artística" Ministerio de Educación y Ciencia en <http://www.elargonauta.com/autores/hernandez-hernandez-fernando/11575/> . (Consulta 27/05/12).

(entrevista a Fernando Hernández Hernández 20/julio/2012 Barcelona.)

(entrevista a Ana Calvera julio/2012 Barcelona.)

I

## Como se vincula meu papel como Investigador, profes-sor e artista dentro da pesquisa?

Cristiano José Rodrigues  
 cristiano.rodrigues@ufjf.edu.br  
 Universidad de Barcelona  
 Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Bolsista Capes - Processo nº BEX 0164/13-5

**Resumo:** Produzo filmes documentários e dou aulas de Cinema Documentário. Durante todo o percurso de minha investigação tentei tornar-me presente nas ausências. Explico-me: quando estava em campo, no ato da pesquisa, observando professores e/ou alunos em sala em contato com o cinema, tentava ser somente o pesquisador atento, presente. Tentando deixar o professor e o produtor adormecidos com receio que eles alterassem por demasiado minha atenção na observação. Equívoco, engano! Percebi que meu papel de professor, pesquisador e produtor são tão conectados que um só existe em função do outro. Percebi com prazer que se eu não fosse professor, possivelmente não realizaria essa pesquisa e se eu não produzisse filmes documentais possivelmente não pesquisaria sobre sua potencialidade para formar professores. Não somos formados por categorias estáveis. Somos movimento, fusão e por que não confusão. Quando li em Mikahil Bakhtin que vida, arte e política são parte de nossa ação no mundo, que todo ato de vida, portanto, de pesquisa é estético e político criei uma conexão plena entre meus papéis de investigador, professor e produtor. Assim, minhas notas de campo viraram pequenos filmes, meu campo de pesquisa virou sala de aula, o pesquisador virou professor e minhas produções documentais viraram provocações, (disparadores de falas) no ato de pesquisar. Essa conexão me tornou mais pleno como pesquisador, mais honesto com meus sujeitos e mais comprometido com os meus futuros resultados. Escolho para compartilhar com vocês, uma curta documental que produzi e que reflete sobre as implicações contemporâneas de vivermos em grandes cidades. Nele, há um personagem que é um cachorro, perdido nos conflitos urbanos, assustado e perplexo com o movimento. Talvez seja assim que me sinto nesse momento da pesquisa: assustado e perplexo com a infinidade de vozes do campo de pesquisa.

**Palavras Chave:** Cinema Documentário; Formação de professores.

**Abstract:** Produce documentary films and I teach Film Documentário. During the movie and all my research I tried to make myself present in ausências. When I was in the field, at the time of research, observing teachers and / or students in contact with the cinema, the researcher tried to be only aware of this. Trying to let the teacher and producer asleep for fear that they too altered by my eye observation. Misunderstanding, mistake! Realized that my role as a teacher, researcher and producer are so connected that one is a function of the other. I noticed with pleasure that I was not a teacher, possibly not carry out this research and if I did not produce documentary films about possibly not would search its capability to train teachers. There are formed by stable categories. We are moving, and why not fusion confusion. When I read that in Mikhail Bakhtin life, art and politics are part of our action in the world, that every act of life, so research is aesthetic and political created a full connection between my roles as a researcher, teacher and producer. Thus, my field notes became short films, my field research turned classroom, the researcher turned teacher and my documentary productions turned provocations (triggers lines) in the act of pesquisar. Essa connection has made me more fully as a researcher, more honest with my subjects and more committed to my future results. Choose to share with you a short documentary produced and who reflects on the contemporary implications of living in large cities. In it, there is a character who is a dog, lost in urban conflicts, frightened and perplexed by the move. Maybe that's how I feel at this time of the survey: frightened and bewildered by the multitude of voices from the field research.

**Keywords:** Documentary film; Teacher training.

O percurso da pesquisa por vezes nos leva a encruzilhadas e atalhos impressionantes, onde vamos nos constituindo, nos reinventando, mas principalmente nos descobrindo. Essas descobertas, ao mesmo tempo que constituem o sujeito pesquisador, constituem também o corpo da pesquisa que vai se metamorfoseando entre sujeito e obra até virar uma coisa só: plena, única, inteira. Ao tentar responder a questão do título: Como se vincula meu papel como investigador, professor e artista? - trago para a reflexão as descobertas que essa questão me trouxe e a mais forte é me colocar como artista.

Penso que investigador, todo homem, com desejo de saber, vai no percurso de sua vida investigando. Investiga-se uma maneira de fazer determinada ação, investiga-se uma maneira de dizer uma palavra, uma maneira de sentir, de pensar, de agir... Somos potencialmente investigadores. Professor, além de ser a profissão que escolhi e com a qual sempre compartilhei experiências familiares é um papel que vou construindo a cada dia nas relações com meus alunos, com meus professores e com todos os aparatos e dispositivos culturais e artísticos que vão nos formando pela vida.

Mas o papel de artista, confesso que foi o mais difícil de assumir e acredito que só agora nas descobertas dos caminhos da pesquisa ele me cabe plenamente, ainda que pouco confortável. Em anos de magistério universitário, ensinando televisão e cinema para alunos de jornalismo (numa perspectiva da produção de conteúdos), eu sempre repetia que nós, profissionais da produção audiovisual, apesar de trabalhar com inúmeros artistas (músi-cos, cenógrafos, figurinistas, atores...) não éramos artistas. Dizia sempre que cabe ao produtor(a) dialogar e transitar por diferentes universos artísticos compreendendo e e-quacionando suas demandas de linguagens, material, recursos e prazos. Portanto, era imprescindível conhecer os diferentes universos de produção artística, para que pudés-semos atuar como facilitadores de cada artista, mas que o objetivo final era sempre um produto audiovisual, que mesmo contendo diferentes criações artísticas, não se configurava, necessariamente, como uma obra de arte e sim como um produto audiovisual, que tem como objetivo comunicar, chegar ao outro.

Esse desejo de diálogo com o outro me levou a me formar em Comunicação Social e a trabalhar por alguns anos em emissoras de televisão, acreditando ser a comunicação um acesso privilegiado ao diálogo com o outro. Quando, no Mestrado, inicio meus estudos sobre Cinema Documentário, a arte começa a reivindicar o seu espaço na minha prática profissional, na minha reflexão e na minha atuação no mundo. Começo a desconfiar que não é a Comunicação uma via privilegiada de diálogo com o outro e sim a arte. No entanto, com a pesquisa do doutorado essa dimensão do trabalho artístico torna proporções inimagináveis e me traz descobertas insuspeitas.

Minha pesquisa pretende investigar sobre os sentidos construídos por professores em formação quando expostos a filmes documentários. Confesso que no início o que mais me incomodava era o caráter de "verdade absoluta" com que os documentários, na maioria das vezes, chegam nas escolas. Tinha o receio de que, sendo eu professor de cinema documentário e produtor de filmes documentais, esses papéis se misturassem ao meu olhar de investigador e atrapalhassem minha relação com o meu objeto de pesquisa. Sem contar que tinha pouca intimidade com os cursos de formação de professores e, preconceituosamente, os julgava ultrapassados e antigos.

Durante os primeiros anos do Doutorado, no momentos de cursar as disciplinas, vislumbrei as primeiras descobertas que contradiziam essa minha preconceituosa visão. Descobri uma área do conhecimento extremamente pulsante, rica, volátil e muito mais sedenta por inovação do que a área da qual eu vinha, a comunicação. Depois, na relação com o grupo de pesquisa, com os autores que debrucei, dentre eles principalmente Mikail Bakthin, veio a descoberta mais forte: as

verdadeiras razões da minha investigação.

Não era o caráter de verdade dos filmes que me levou a essa pesquisa, e sim a crença e o desejo que filmes documentários podem trazer ao professor em formação versões diversas da realidade e que eu só acredito nisso porque sou professor e produtor de filmes e o meu desejo de ser professor e de fazer filmes me faz acreditar que eles podem ampliar a formação do professorado. Portanto não há como dividir e ser mais professor em um momento ou mais produtor de filmes em outro. Sou a todo momento do percurso investigativo, professor, produtor e investigador. Mas como se vinculam esses três papéis como sugere a pergunta do título?

Meus campos de pesquisa são uma mostra de filmes para professores em formação chamada Cineduca, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e o trabalho de uma professora universitária, que atua na formação de professores e trabalha com cinema em uma disciplina que se chama "Saberes Químicos Escolares" para futuros professores de Química da mesma universidade. Durante a experiência nos dois campos de pesquisa, descobri que os papéis de investigador, professor e produtor se vinculavam exatamente na arte. Na arte do cinema e mais especificadamente na arte do cinema documentário, e mais ainda, no cinema documentário produzido por mim. Vi no meu trabalho o elo de ligação entre o meu desejo de investigação e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Essas descobertas e percursos foram tão intensos que me levaram, inclusive a experiências de criação plástica, com recortes, colagens e trabalhos em assemblagi, luz e materiais reciclados. A potência de me ver e me colocar como artista me levou a produção de artefatos artísticos impensáveis em minha produção até esse momento. Mas retomando ao cinema como elemento vinculador desses papéis, eu só me fiz entender no campo da pesquisa e na nova área do conhecimento na qual eu me iniciava, quando compartilhei com esses sujeitos (professores, alunos e sujeitos da pesquisa) os filmes que havia produzido. Parece que com o meu trabalho me fiz entender melhor do que com as minhas palavras. Sons e imagens, fotografia e montagem, cor e ritmo foram perfeitos para que esses sujeitos pensassem em construção de verdades, versões da realidade, relatos subjetivos, compartilhamento de experiências e tantas outras noções que a minha pesquisa implicava.

Um filme particularmente foi essencial nesse processo: o curta metragem Urbe, dirigido por um ex-aluno e grande documentarista e produzido por mim em 2009. Esse filme faz parte de uma trilogia sobre aglomerados urbanos, sobre a experiência humana de viver em grandes cidades. O primeiro filme da trilogia, chamado "Pólis", mostra os fluxos, os movimentos urbanos, os deslocamentos. O segundo, chamado "Taba", traz as mudanças e transformações provocadas por esses fluxos e movimentos e por fim, o filme ao qual me refiro, o "Urbe", mostra o que apesar de tanto movimento e transformação, permanece: o nascer, o amor, a doença, a morte, o tempo.

O filme é construído como uma sinfonia, com ruídos, sons e imagens, sem locução ou texto, que remete ao trabalho de Dziga Vertov. A construção narrativa conta uma história forte, intensa e humanista. Porém, seus personagens e suas sequências, se abrem para que o espectador construa a sua história em diálogo com a sua experiência no mundo. As histórias pessoais e diversas foram iluminando olhos e o semblante dos sujeitos que tiveram contato com o filme e eu pude ver nos reflexos desses olhares a percepção da grandeza e beleza da minha pesquisa. Foi aí, na arte do encontro e da fruição estética que papel de investigador, professor e artista se vinculou e foi assim que, sem culpa e sem medo eu me vi como artista que sou.



## Referências Bibliográficas

- AMORIM, Marília. In BRAIT, Beth(org.). Bakhtin: outros conceitos chave – São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail/ Volochinov . Marxismo e Filosofia da Linguagem . São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail . Para uma filosofia do ato responsável – São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENTES, Ivana In MIGLIORIN, César. Ensaios no Real – o documentário brasileiro hoje – Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.
- BERGALA, Alain. A Hipótese-Cinema. Booklink.Rio de Janeiro,2008.
- COMOLLI, Jean-Louis. Ver e Poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção,documentário. Belo Horizonte Editora da UFMG, 2008.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Ser no Mundo e responder os desafios da Con-temporaneidade: diálogo de uma educadora com Bakhtin In Círculo – Rodas de Con-versa Bakhtiniana 2009 – São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- FRANCO, Marília. Hipótese-Cinema: Múltiplos Diálogos In Revista Contemporânea de Educação . v 5 – n 9. Rio de Janeiro- Faculdade de Educação da UFRJ, 2010.
- GERALDI, João Wanderley . Ancoragens – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro-João Editores,2010.176p.
- GONZALEZ REY, Fernando. La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos - São Paulo: EDUC, 1999.
- GONZÁLEZ, Fernando. El tiempo de lo sagrado en Pasolini. Ed. Universidad de Sala-manca, 1997.
- HERNANDEZ, Fernando. Educación y Cultura Visual .Barcelona: editorial octaedro, 2010.
- MIGLIORIN, Cezar(org). Ensaios no real – o documentário brasileiro hoje.Rio de Ja-neiro. Azougue, 2010.
- PAULA, Luciene e STAFUZZA, Grenissa. Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador Emancipado – Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- RODRIGUES, Cristiano José. Nota de Campo Número 5.p.1. Cineduca 2013. Dia: 06/01/2013 – Grupo de Pesquisa LIC. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- RODRIGUES, Cristiano José. Nota de Campo Número 6.p.2 Cineduca 2013. Dia: 20/02/2013 – Grupo de Pesquisa LIC. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia Pedagógica – Porto Alegre: Artmed, 2003.

## Cruzamentos entre a prática docente e artística: reflexões a partir da perspectiva dos estudos da música e da performance

Leonardo Luigi Perotto  
Universidade de Barcelona – UB  
leoperotto@gmail.com

**Resumen:** Neste texto apresento um pequeno recorte da investigação de doutorado que estou desenvolvendo, onde teço relações entre a música e os estudos de performance, o surgimento do interesse pelo tema, o porquê da investigação assim como as perspectivas que utilizo para dar conta do processo investigativo.

**Palabras clave.** Música, performance, estudos culturais, educação, prática docente.

**Abstract:** "In this paper I present a small piece about my doctoral research that I am developing about relationships between music and performance studies. Here I try to explain the rise of interest in the theme, the research reasons as well as the theoretical perspectives that pavement the investigative process".

**Keywords:** Music, performance, cultural studies, education, teaching practice.

## Introdução

Sou professor de música e em conjunto a prática docente, atuo como concertista de grupos de música de câmara e em recitais solo. Durante alguns anos venho questionando minha prática como artista e professor, e noto que ambas as atividades não dialogam e contribuem-se entre si. Após uma experiência pessoal durante a produção de um concerto performático - chamado “Centro Metropolitano” - comecei a refletir sobre outras possibilidades de se pensar o ensino da música e sua prática situando-me a partir do viés da performance.

Assim, comecei a rever as escolhas e caminhos durante a minha formação enquanto músico e professor, refletindo sobre temas como educação/educação musical, performance/interpretação musical, artes visuais e cênicas. Tento em mente essas conjecturas avalio as diferenças entre minhas ações enquanto músico e as sistematizações que incorporo às minhas atividades como professor. Durante este processo percebi que a minha condição de educador era subordinada a uma carga efetiva da tradição musical ocidental, centrando-me no ensino do instrumento musical e de procedimentos técnico-teóricos da música, e como músico me afastava destas convenções musicais em direção a planos diferentes, que se alicerçavam em uma liberdade dos gestos musicais que iam além do fato de se tocar um instrumento conforme critérios técnicos e de repertório. Atualmente, como aluno do doutorado do curso de Artes e Educação, estou vivenciando novas leituras, teorias, conceitos e posturas que me permitem ampliar os focos de discussão, o que possibilita me aproximar da performance e da música a partir de outros ângulos e novos olhares. Neste momento pergunto-me, enquanto músico, como repensar a performance musical com outra(s) perspectiva(s), aproximando-me das considerações formuladas sobre a luz dos estudos de performance, das artes visuais e do teatro? Enquanto docente, como inserir os estudos destas áreas do conhecimento em minhas práticas de sala de aula, fazendo cruzamentos com os conteúdos musicais? Qual o aporte político dessas ações em meio a comunidade artística e docente? Partindo destas experiências, apresento aqui reflexões iniciais sobre a minha investigação de doutorado, que tem como intuito pesquisar os cruzamentos entre as minhas práticas docente e artística partindo de um viés dos estudos de performance e da música. Percebendo como uma prática contamina a outra e de como ambas, em uma atenção mútua, podem gerar outros/novos tipos de conhecimento.

### 1. Problemas e interrogantes – origens

A produção artística que me levou a questionar minhas práticas chama-se “Centro Metropolitano” e fez-me procurar outros caminhos no intuito de compreender melhor minhas ações. Esta experiência foi originada a partir de uma composição musical de mesmo título escrita por mim para um grupo de música de câmara que, com o passar do tempo, se transformou em outra proposta. Durante a criação fui descobrindo que a mesma não daria certo sem o diálogo e sem o movimento com e entre outros tipos de fazeres artísticos. A própria música foi me mostrando isso, que havia vários caminhos e que não daria certo se eu não tentasse percorrê-los – mesmo que às cegas. Tal obra musical se transformou em outro tipo de produção, um processo artístico colaborativo que foi mais além do que concebia até então e me induziu a ter outras atitudes enquanto músico.

Assim, esta composição foi se (me) transformando ao longo do caminho, promovendo desdobramentos, deslocamentos e aproximações onde à música se mostrou mutável, solicitando ligações, fricções e gestos - diferentes conversações artísticas e formas de pensar. A proposta conceitual do concerto apresentava leituras que surgiam a partir de ações extramusicais realizadas pelos músicos, que tocavam e/ou circulavam pelo palco criando momentos sensoriais extraordinários por meio destas ações (Veiga, 2008). Surgiam tipos diferentes de diálogos com e entre o público

– que de alguma maneira se punham em movimento também (figs. 1, 2, 3 e 4). Durante a criação do concerto, o caminho percorrido se iniciou na música, adentrou as artes visuais e cênicas - principalmente a área da art performance - para então se transformar num elo em comum entre ambas as áreas – a música se mostrou mais música quando agregada com outros elementos estéticos-artísticos. Essa nova perspectiva me fez também repensar em como incorporar e repensar estes elementos em minha própria prática docente.



Imagen 1: Perotto, L. (2012). Concierto, fue en la ciudad de Porto Velho, capital de Rondonia . [Fotografía].



Imagen 1: Perotto, L. (2012) concierto, fue en la ciudad de Porto Velho, capital de Rondonia . [Fotografía].



Imágenes 3 y 4: Imagen 1: Perotto, L. (2012) concierto, fue en la ciudad de Porto Velho, capital de Rondonia . [Fotografía].

Percebo que há vários interrogantes pertinentes neste giro conceitual em minha índole artística e docente: como posso me inserir em outros campos do conhecimento e dialogar com seus conceitos, tais como os estudos culturais, performance, teatro e artes visuais, no intuito de propor intercâmbios e ações conjuntas? Como utilizar estes pressupostos teóricos para embasar minhas reflexões sobre produções artísticas como a que vivenciei, que não se pautam em uma produção tradicional sobre composição ou performance musical, mas que entrecruzam conceitos e ações de forma colaborativa? Enquanto professor, como transformar estes cruzamentos entre uma área e outra em espaços de criação e aprendizado, tornando-os acessíveis para os alunos?

Essas perguntas são dúvidas referentes à representação da música, dos seus simbolismos e do seu papel educacional dentro dos contextos que vivencio, pensando em formas de trabalhar e dialogar com conceitos de outras áreas que, às vezes, são mais flexíveis e concernentes com o que a música solicita. Vejo que há paradoxos e antagonismos entre o ensino de música, na sua relação e diálogo com outras áreas e na problemática entre ser docente e o ser músico. Parto desse princípio interrogante baseando-me em minha experiência empírica e na convivência com outros colegas, tanto professores de música como de outras áreas artísticas.

Possuo uma formação baseada na música erudita ocidental, conforme a tradição “cultura” da música com bases firmadas em cânones seculares. Como professor, minhas atitudes em sala de aula são relacionadas com a conjectura epistemológica destes cânones, que pressupõe a forma de articular os conteúdos conforme os paradigmas e estilos de escolas composicionais e/ou interpretativas. Entretanto, noto que os meus pressupostos de ensino musical muitas vezes não atendiam as expectativas que os alunos esperavam das classes de música, pois geralmente ignorava suas experiências prévias e desconsiderava incluí-las em atividades de sala de aula. Também desconsiderava meu aprendizado antes do ensino formal de música, que se caracterizava, além das aulas de instrumento, na escuta de álbuns de diversos autores, na conversa com amigos, nas películas sobre música, nas capas de discos e, principalmente, nas apresentações ao vivo. Também notava que outros colegas que ensinavam gêneros musicais diferentes seguiam um determinado padrão de conteúdos, concernentes ao gênero musical que estavam ensinando, focando sobre tudo no instrumento musical. Ou seja, se baseavam no ensino do instrumento e utilizavam os mesmos pressupostos da música erudita ocidental, organizando e projetando conteúdos conforme os gêneros musicais que estavam sendo estudados. Percebia que tanto eu quanto meus colegas nos encontrávamos no dilema do professor enquanto caixa-postal<sup>1</sup>, de Keith Swanwick (1992).

Noto, atualmente, que há uma espécie de fórmula reprodutiva dos conhecimentos musicais que apreendemos durante os diferentes estágios de formação, que consistiam em adentrar os procedimentos, as terminologias e pressupostos específicos da música através do ensino do instrumento musical (Carlevaro, 1979; Rink, 2007; Borém, 1997). Este tipo de ensino parte dos processos e conceitos que devem ser assimilados a respeito da interpretação musical, principalmente das atividades do ensino técnico do instrumento como, por exemplo, as teorias de análise musical, harmonia, contraponto, percepção, técnica aplicada e as questões físico-corporais – relações entre o corpo e o instrumento musical com a finalidade de aperfeiçoar e guarnecer a sensibilidade motora e física em prol de uma melhor performance (Pederiva, 2004; Andrade & Fonseca, 2000). A ênfase

1 Como aponta genericamente Swanwick (1992), há três grandes grupos de professores de música: como caixa-postal, jardineiro e agente cultural. No primeiro caso, o autor assinala aquele professor que se baseia em tópicos da disciplina, decidindo o que é importante e o que deve ser trabalhado. O que é aprendido não é controvertido ou problematizado, passa-se a frente o conhecimento de uma tradição como se fosse uma correspondência; no segundo caso, o professor inicia um processo de descentralização do ensino, trabalhando em pequenos grupos e problematizando conjuntamente com os alunos, onde o papel do professor é estimular, questionar e aconselhar, ao invés de apenas mostrar e dizer - o professor se torna um jardineiro ao invés de um instrutor; e por último o professor como agente cultural, onde o mesmo respeita e se utiliza das diversas origens culturais dos alunos, ensinando música através e a partir destas perspectivas.

aqui centra-se em aprimorar a compreensão musical e a capacidade do estudante em discriminar, reconhecer e determinar aspectos relativos e inerentes à música, como a altura das notas, por exemplo. Muitas vezes não se leva em conta “a natureza diversificada da experiência musical, ou seja, as formas como as pessoas vivenciam e respondem a música” (Grossi, 2001:49-50), pois se tem a intenção de instruir o aluno para uma interpretação adequada dos tipos específicos de gêneros musicais, como o jazz ou a música erudita. Esta perspectiva de ensino possibilita um entendimento global sobre as terminologias de cada nicho específico do fazer musical, apoiando-se em um conceito de herança cultural e centrando-se especificamente nela (Swanwick, 1992). Outro fator importante é que essa tipologia de ensino está vinculada, principalmente, com aqueles professores que concomitantemente são músicos. Muitas vezes, nestes casos, os processos de ensino se baseiam mais na práxis do professor enquanto músico, vinculando o conteúdo da disciplina com o que acontece estritamente na ação performática de caráter profissional. Por mais que os estudos de educação musical apresentem relatos e investigações que empreendam formas abrangentes para se compreender e melhorar o ensino da música - apoiando-se em teorias que observam “a música como a expressão de um conjunto de fatores hereditários ambientais, psicológicos e sociais” (Fonterrada, 2008:96) - o professor de música se atém na sua condição enquanto músico, fixando o ensino musical sob a tutela das ações praticadas em uma situação de performance. O lado músico estipula os pressupostos de ensino em detrimento do que advoga o educador musical.

Estas práticas, por mais que tenham suas bases nas terminologias específicas da música, não são ações isoladas e adentram subjetivamente outras camadas internas que estão relacionadas às experiências de vida do músico/professor. Ações cotidianas, gestos corporais e os processos visuais e sonoros fazem parte da performance musical, como uma representação simbólica do que se espera ser escutado (Ariza, 2008). O músico, no seu contexto social, é afetado por um conjunto de múltiplas sensações que o cercam e que permitem que se coloque de alguma forma frente a essas sensações, utilizando estas referências durante sua própria performance musical (basta olharmos alguns vídeos de rock da década de 1960, por exemplo). No plano educacional o aluno também traz referências do seu entorno cotidiano, uma carga afetiva que vai das suas experiências com música até o contato subjetivo e a experimentação com diferentes processos visuais, sonoros e performáticos do seu dia a dia. A soma destas percepções movimenta o desejo do aluno em aprofundar-se sobre o tema, neste caso a música. Para mim este tipo de produção de conhecimento não era visível, pois não percebia sua representatividade em sala de aula e tampouco sua importância para o aluno, conseqüentemente, não refletia sobre o valor destas representações sobre a minha vida e a influência nos meus afazeres profissionais. Como cita John Blacking (2010:56), “debemos reconhecer que ningún estilo musical tiene ‘sus propios términos’, sus términos son los de su sociedad y su cultura, así como los de los cuerpos de los seres humanos que lo escuchan, crean e interpretan”.

Essa premissa não se fixa apenas na música, mas pode ser estendida as outras áreas artísticas, já que a atuação de diferentes tipos de expressão estética, como o happening, por exemplo, possui referências culturais subjetivas circundantes por detrás dos conceitos de produção. Essas relações me fizeram repensar nas afinidades e analogias que ocorriam entre as áreas artísticas dentro do espaço escolar - se o aluno carrega um saber simbólico e subjetivo em relação à música, o mesmo era suscetível de acontecer nas aulas de desenho, de teatro ou de dança.

Nas minhas trocas de saberes em sala de aula com outros colegas que não eram músicos, notava que havia a tentativa de um trabalho em comum, de somar esforços em função do aprendizado. A própria coordenação da escola promovia estas trocas, geralmente definindo um tema característico a ser desenvolvido colaborativamente entre as áreas de ensino. Entretanto, o trabalho colaborativo invariavelmente se anulava, já que não se discutia os pressupostos da abordagem de

conteúdos por um viés transversal, principalmente na atuação e na troca de conceitos e singularidades de uma área entre a outra e vice-versa. Muitas vezes o tema trabalhado durante o período ficava circunscrito apenas à disciplina e, no final do ano, quando nos dedicávamos a organizar um evento conjuntamente, o tema em comum se estendia a todas as áreas – o trabalho colaborativo se transformava em um trabalho de cooperação mútua durante a organização do evento, mas raras vezes sucediam intersecções entre os conteúdos.

Essa separação de conteúdos se estende também para as apresentações artísticas profissionais, cerrando-as em si mesmas. É comum, por exemplo, observarmos em concertos conteúdos que são chamados de “extramusicais”, porque não se vinculam com a performance musical ou utilizam das terminologias específicas da música, estão ali para somar e enfatizar a música. Há uma divisão entre as áreas, como se as partes e os conteúdos não se encontrassem. Não se agrega conteúdos estéticos à música, apenas somam-se ações como forma de ressaltar os conteúdos musicais, estimulando a receptividade sensorial da audiência (Godlovitch, 1993). A partir do momento que este tipo de relação se desestabiliza, podem emergir novas propostas e olhares. A própria palavra extramusical perde seu sentido no momento em que os atores envolvidos se apropriam destas perspectivas partindo de outro tipo de abordagem, inserindo-as em seu cotidiano criativo, tornando-as uma base comum nas ações para diferentes analogias e suposições, indo mais além de uma ação meramente adicionada.

Nesta abordagem será necessário recorrer às nossas “mochilas” e perceber os caminhos que escolhemos, partindo de como nos apropriamos dos processos visuais, sonoros e performáticos do nosso entorno cotidiano, na finalidade de tentar conduzir diferentemente tanto o trabalho artístico quanto docente. Para Artaud (apud Bartolomé, 2004:39), o critério de valor de arte está na conexão dos seus conteúdos com a vida, ou seja, com tudo aquilo que está no seu enlace diário, o que também inclui as demais artes. Para o autor, qualquer tipo de arte deveria estar a disposição de acolher e entrelaçar todas as outras, conforme um exercício globalizante, a reserva de que se converterá em uma mera soma de todas elas. Neste sentido, as chances de se intercambiar códigos e conceitos com diferentes áreas de aprendizagem tornar-se-ia mais aberta, dessacralizando terminologias específicas e proporcionando a criação de áreas de convergência entre diferentes saberes.

## Conclusões

A intenção deste projeto investigativo é evidenciar diferentes aportes para o ensino de música por meio dos estudos de performance, onde a mesma se relacionaria com outras áreas artísticas não como um processo único e fechado em si mesmo, mas como um processo que está aberto a outros intentos, que pode ser absorvido junto a diferentes formas de atividades artísticas e ações sociais cotidianas, atribuindo uma função crítica ao aprendizado. Como sugere Madrid (2009), ao invés de centrar o ensino da música em suas terminologias no intuito de compreender seu cerne, poder-se-ia recorrer e articular práticas de ensino musicais transversais, que além do saber musical proporcione outros vínculos, conceitos e atividades com outras áreas, possibilitando um espaço de diálogo e de criação propício a novos tipos de conhecimento.

## Referencias bibliográficas

- ANDRADE, E.; FONSECA, J. G. M. (2000). Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Revista Per Musi (Belo Horizonte)*, vol.02, nº02, 118-127.
- ARIZA, J. (2008). *Las imágenes del sonido: una lectura plurisensorial en el arte del siglo XX*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BLACKING, J. (2010). *Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza editorial.
- BORÉM, F. (1997). O ensino da performance musical na universidade brasileira. In: Encontro nacional da Anppom, X, Goiânia. Anais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- CARLEVARO, A. (1979). *Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry editorial.
- CARLSON, M. (2010). *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- COOK, N. (2012). De Madonna al canto gregoriano: una muy breve introducción a la música. Madrid: Alianza Editorial.
- FERRANDO, B. (2004). *El arte intermedia: convergencia y puntos de cruce*. Valencia: Editorial UPV.
- FERRANDO, B. (2009). *El arte de la performance: elementos de creación*. Valencia: ediciones Mahali.
- FISCHER-LICHTE, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada editores.
- FONTEERRADA, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- GODLOVITCH, S. (1993). The Integrity of Musical Performance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 51, nº. 4, 573- 587.
- GODLOVITCH, S. (1998). *Musical performance: a philosophical study*. Londres: Routledge.
- GROSSI, C. S. (2001). Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM (Porto Alegre)*, nº6, 49-58.
- MADRID, A. (2009). Por qué música y estudios de performance? Por qué ahora? *Revista Transcultural de Música*, nº13. <<http://www.sibetrans.com/trans/a2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>>. (Consulta: 19/04/2013).
- PEDERIVA, P. (2004). A aprendizagem da performance musical e o corpo. *Música Hodie (Goiânia)*, vol.04, nº1, 45-61.
- PIEIDADE, A. (2011). Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo. *Revista Per Musi (Belo Horizonte)*, nº23, 103-112.
- RINK, J. (2006). Análisis y (o?) interpretación? En RINK, J. (comp.), *La interpretación musical (55-80)*. Madrid: Alianza editorial.
- SCHECHNER, R. (2013). *Estudios de la representación: Una introducción*. México: FCE.
- SWANWICK, K. (1992). Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. II Encontro Nacional da ABEM, Rio de Janeiro, 3-7 agosto (online).
- TURNER, V. (1974). *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes.
- TURNER, V.; BRUNER, E. M. (edi.); (1986). *The anthropology of experience*. Illinois: University of Illinois press.
- VEIGA, G. (2008). *Ritual, Risco e Arte Circense: o homem em situações limites*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

# Compartir y dialogar

en torno a las experiencias  
del proceso de investigación

II Jornadas de Investigadores en Formación  
Doctorado en Artes y Educación  
Universidad de barcelona

2013