

Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad

Uma investigação a/r/tográfica sobre a experiência de silêncio nas aulas da universidade

An a/r/tographic research about the experience of silence in the university classes

Judit Onses, Rachel Fendler y Fernando Hernández-Hernández¹

fdohernandez@ub.edu

Sección Pedagogías Culturales

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de un proceso que forma parte de un proyecto de investigación llevado a cabo en el contexto de la asignatura de *Investigación basada en las artes*, del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. El trayecto seguido en este curso llevó a indagar sobre la fundamentación y la práctica de la a/r/tography, a descubrir y utilizar algunos de los sentidos de esta metodología, que contribuyeron a narrar dicha investigación mediante la elaboración de un relato audiovisual en vídeo. Aquí se da cuenta del papel de los autores en este proceso y de las contribuciones de la a/r/tography a un proceso de indagación sobre la propia experiencia del silencio en las clases de la universidad.

Palabras clave: a/r/tografía, investigación basada en las artes, investigar con los estudiantes.

RESUMO

O presente artigo relata um processo que fez parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no contexto da matéria "*Investigación Basada em las Artes*", da faculdade de Belles Artes da Universidade de Barcelona. A trajetória que se seguiu em este curso levou a perguntar sobre a fundamentação e a prática da a/r/tography, a descobrir e utilizar alguns dos sentidos desta metodologia, que contribuíram para que se narrasse essa mesma pesquisa a partir da elaboração de um relato audiovisual feito em vídeo. Aqui se expõe o papel dos autores nesse processo e as contribuições da a/r/tography no processo de indagação sobre a própria experiência do silêncio nas classes da universidade.

Palavras chave: a/r/tographia, pesquisa baseada nas artes, pesquisar com os estudantes.

¹ Grupo consolidado de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12). Este trabajo está vinculado al proyecto de innovación "Enseñar para la autonomía, aprender con autonomía" (2010MQD00052).

ABSTRACT:

This paper reports on a process that is part of a research project conducted in the context of the class *Arts-based research*, offered within the Fine Arts degree, at the University of Barcelona. The trajectory followed in this learning experience led us to investigate the rationale and practice of a/r/tography. By using some of the characteristics of this research approach, an audiovisual narrative in video was developed. This paper gives an account of the authors' role in this process, and relates to what extent a/r/tography as a process of inquiry contributed to the experience of silence in the university classes.

Keywords: a/r/tography, arts based research, researching with students.

APRENDER A INVESTIGAR... INVESTIGANDO SOBRE LA EXPERIENCIA DEL SILENCIO EN LAS CLASES DE LA UNIVERSIDAD

Esta investigación surge en el momento en que los estudiantes asumen aprender a investigar... investigando. El grupo que participa en la asignatura *Investigación basada en las artes*, del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, decide afrontar como tema de investigación cómo se relaciona con las experiencias de silencio en las clases de la universidad. A partir de este interrogante se abre un proceso de indagación en el que confluyen relatos, imágenes, lecturas, debates en el campus virtual... que genera un conjunto de evidencias que permiten explorar no sólo los sentidos de la pregunta que nos mueve a la investigación, sino las maneras de dar cuenta—de narrar—el proceso de indagación llevado a cabo. La aventura termina representando el recorrido realizado en tres formatos: mediante un relato escrito (Hernández-Hernández, Pujol, Ríos, Servall, y Onsés, 2012), una narración visual (que será a la que nos referiremos en este artículo y que puede verse en <http://vimeo.com/40091683>) y una exposición que da cuenta de la trama de relaciones construida en el curso (figura 1).

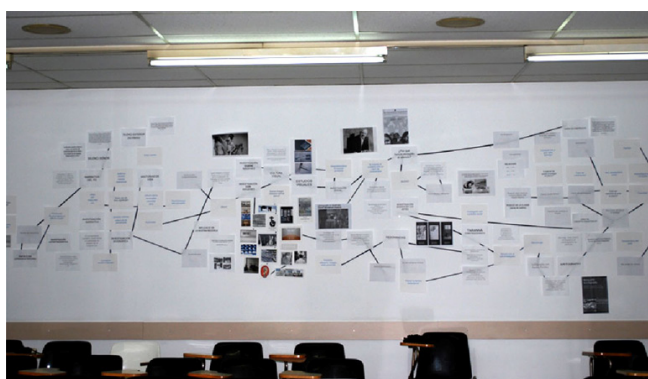


Figura 1. Mapa de relaciones de un curso de investigación basada en las artes.

El proceso comienza a mediados de octubre de 2011, cuando se inicia un recorrido por lo que podría ser la exploración de una génesis del giro narrativo en las humanidades y las ciencias sociales. En un momento dado los estudiantes se encontraron con una pregunta: “¿qué os parecería ir más allá de estudiar qué es la investigación narrativa y llevar a cabo una experiencia de investigación que nos permitiera experimentar lo que puede significar su práctica?”. La res-

puesta, guiada más por la intuición que por la certeza de saber lo que implicaba, fue unánime entre los presentes a aquella temprana hora de la mañana: “¡sí, vamos a hacerlo así!”.

Aquí no vamos a narrar cómo transcurrieron las sesiones, cómo fuimos generando textos, trenzando conversaciones y compartiendo reflexiones que nos permitían dar sentido a lo que íbamos construyendo entre quienes nos aventuramos a aprender de nosotros y con los otros. Lo que vamos a hacer es, sobre todo, narrar lo que para nosotros significó todo el proceso de dar forma a lo vivido y plasmarlo en una narrativa visual en formato de vídeo. Lo que significa dar cuenta una parte de esta aventura y de cómo la introducción a la *a/r/tography* (Irwin y Springgay, 2008) en un determinado momento fue clave para nosotros a la hora de seguir con la tarea de formalizar las evidencias recogidas hasta el momento.

Como parte del proceso de indagación reunimos múltiples evidencias (relatos e imágenes sobre nuestra relación con el silencio en las clases de la universidad; resonancias a esos textos; registros en vídeo de las clases; fotografías de diferentes momentos del curso,...) que queríamos ordenar y analizar para compartir con otros grupos de investigación, docentes, estudiantes y, en general, con toda persona interesada en la *investigación basada en las artes* (ver figura 2).



Figura 2. Pantalla de entrada al campus virtual de la asignatura, con los avisos de la cantidad de actividad que se ha producido desde la última visita. Captura de pantalla tomada durante las vacaciones de Navidad, 2011

Sólo debíamos escoger el formato que fuera de nuestro interés y que fuera idóneo para ofrecer a quien no gozó de la experiencia la oportunidad de verse reflejado o reconocido y vivir de otro modo lo que nos sucedió.

DE UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA A UNA INDAGACIÓN A/R/TOGRÁFICA

La idea de generar un vídeo, que a modo de narrativa audiovisual, permitiera representar de manera pluridimensional todo el proceso de investigación en torno a la experiencia del silencio en las clases, surgió a partir de unas filmaciones llevadas a cabo durante el transcurso de la asignatura. Fueron cinco sesiones en las que una estudiante de doctorado grabó las clases de *Investigación basada en las artes* a modo de registro documental de lo que nos sucedía durante el proceso de investigación.

Cuando nos preguntábamos cómo dar salida a todo el material y evidencias generadas a lo largo de las sesiones, surgió la pregunta de qué hacer con esas grabaciones. Rápidamente se alzó un pequeño grupo de estudiantes que propusieron realizar un vídeo que englobara y sintetizara todo el proceso realizado en la investigación que llevábamos a cabo.

Así comenzó un nuevo periplo de visualización del material, de relecturas, reuniones y toma de decisiones entre los componentes del grupo que había decidido explorar esta posibilidad narrativa. Aunque el proyecto del vídeo avanzaba lentamente, quienes debíamos realizarlo teníamos la sensación constante de incertidumbre, de avanzar sin saber sobre qué suelo nos movíamos. Navegábamos entre un exceso de información, al tiempo que intentábamos captar momentos y generar una narración coherente e inteligible. Pero sabíamos que los objetivos que nos habíamos propuesto no se estaban cumpliendo todavía. No fue hasta que dedicamos dos sesiones de clase a la *a/r/tography* que empezamos a ver una posible salida a nuestras dudas.

APRENDER DE A/R/TOGRAPHY HACIENDO UNA A/R/TOGRAFÍA

La investigación basada en las artes (*arts based research*) se ha ido configurando como un campo de estudios en el que la utilización de las imágenes fotográficas y de vídeo, además de dibujos y otras maneras de dejar huella visual, resulta relevante en el proceso de indagación. En Marín Viadel (2005), el número especial de la revista *Studies of Art Education* "Arts-Based Research in Arts Education" (2006) y Hernández-Hernández (2008) se pueden encontrar estados

de la cuestión sobre esta perspectiva metodológica cada vez más consolidada.

Dentro de esta tendencia hay una manera de posicionarse que ha adquirido entidad propia. Nos referimos al camino que bajo la denominación de *A/r/tography* se inició en la universidad de British Columbia a principios de la pasada década, y que en la actualidad está recibiendo reconocimiento más allá de sus límites geográficos e institucionales (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzoausis, 2008). Esta perspectiva propone vincular los roles de artistas, investigador y educador en la figura de quien se abre a la indagación sobre las relaciones pedagógicas, artísticas sociales y culturales. Considera que investigar es una experiencia vital, en la que hay una pregunta como punto de partida que nos impulsa a empezar una búsqueda.

Situarnos en la perspectiva de la *a/r/tografía* iba a suponer enfrentarnos al reto de aprender a percibir de formas distintas la cotidianidad. Además de des-familiarizarnos a través de prácticas de meditación y contemplación, viviendo experiencias que nos posibilitaran una apertura hacia la complejidad de las relaciones entre los artefactos y las personas (Irwin y Springgay, 2008: 23).

La invitación de introducir la perspectiva de *a/r/tography* en esta asignatura procedía del hecho de que Rachel –una de las tres autoras de este artículo– asistió a un seminario impartido por Rita Irwin dentro del contexto del máster inter-universitario *Artes y Educación – un enfoque constructivista*, celebrado en la Universidad de Granada en marzo de 2010. Junto a una estudiante de doctorado, Noemí Duran, fueron a Granada para participar en el encuentro, y a la vuelta presentaron la experiencia a sus compañeros que no habían podido hacer el viaje. El año después repitieron el taller, pero esta vez no fue una tarde puntual sino la experiencia formaba parte del seminario sobre la investigación basada en las artes del curso de maestría. En el curso 2011/12 ha sido la primera vez que se planteó presentar el tema a un grupo de estudiantes de la licenciatura y el grado de Bellas artes.

Esta trayectoria representa la manera en que la *a/r/tography* se ha ido introduciendo dentro de la oferta formativa de la sección de Pedagogías Culturales, transitando desde una

experiencia entre doctorandos, a un taller para el alumnado de máster, y al final formando una parte integral del plan de estudios para una asignatura de grado. “En las conversaciones sobre cómo reestructurar el taller para esta clase, Fernando y yo (escribe Rachel) tuvimos en cuenta la importancia de la investigación sobre el silencio de los alumnos. Por tanto, mientras los talleres anteriores intentaban ser experiencias puntuales y lúdicas que permitían una exploración de la a/r/tography, tanto desde la teoría como desde la dinámica que se generaba durante el encuentro, nos parecía importante que la presentación en este caso fuera útil y que tuviera una relación concreta con el proyecto en curso. No se trataba de introducir la a/r/tography por sí mismo, sino presentarla en relación a los procesos de indagación del alumnado”.

“Al principio de la sesión, puse un vídeo de Noemí Durán que captura una experiencia entre ella y cuatro jóvenes, donde les explicaba la a/r/tography e iniciaba una conversación sobre los diferentes modos de investigar². En un primer momento, el vídeo llenaba los diez minutos de clase durante los cuales los estudiantes universitarios, uno a uno, empezaban llegar, de modo que servía como un interludio mientras esperábamos que la mayoría del grupo estuviera presente. Sin embargo, también quería que el vídeo contribuyera a desmitificar un concepto un tanto complicado de entender – sobre todo para un grupo de hablantes poco familiarizados con la lengua inglesa. Tal vez, ver cómo Noemí presentaba la a/r/tography a niños y niñas de diez años, y apreciar su capacidad de responder y reflexionar sobre esta propuesta de indagación, crearía un puente entre el tema de investigación—la experiencia del silencio en nuestras clases—y la relación que podríamos comenzar construir con él.”

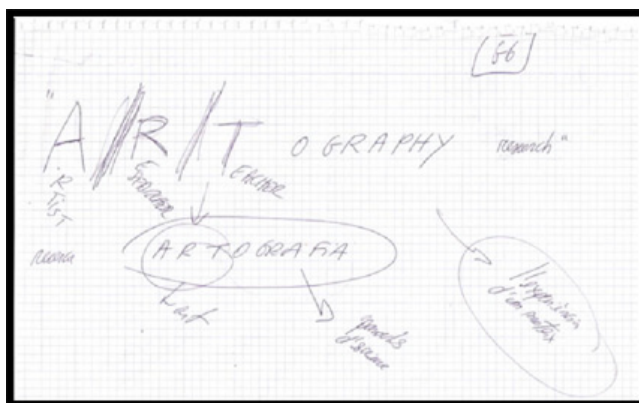


Figura 3. Fotograma del vídeo “A/r/tography” (2010) de Noemí Durán.

“El segundo momento de la sesión consistió en presentar el término a/r/tography y su lugar dentro del paraguas de la investigación basada en las artes. Tal como he señalado, el objetivo de la clase no era profundizar sobre los antecedentes teóricos, sino definir algunas herramientas que podrían ser útiles para la investigación sobre el silencio en el aula. Así mismo, hice hincapié en dos conceptos que, desde mi perspectiva, se relacionaban con el proyecto de los estudiantes. Primero, destacué la definición de la a/r/tography como una “metodología de situaciones” (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, y Bickel, 2008: 105), la cual caracteriza la investigación a/r/tográfica como relacional y en proceso de evolución. Desde fuera, yo entendía la investigación de los estudiantes como un proceso situacional, donde los momentos de clase se convirtieron en momentos para observar, avanzar y negociar la investigación y, por tanto, esperaba que la noción de ‘situación’ tuviera resonancia para el grupo. Por otra parte, dedicaba tiempo a considerar la finalidad de la investigación a/r/tográfica. Aprovechaba mis apuntes del seminario con Rita Irwin en Granada para compartir con el grupo la diferencia entre investigar para validar (o no) una tesis y otras finalidades, como la de producir una exégesis, una diégesis o una mímesis (una interpretación o explicación crítica, un contar-narrar y un mostrar, respectivamente). De esta manera quería facilitar a los estudiantes un léxico expandido para hablar de cómo una indagación puede construir significados. Debería mencionar que ni la frase ‘metodología de situaciones’ ni la diferenciación entre tesis y exégesis/diégesis/mímesis aparecen en el texto que los estudiantes habían leído. No intentaba explicar la lectura porque no hacía falta, nos dirigimos al texto a partir

² El vídeo forma parte de la investigación que Noemí desarrollaba para su tesis doctoral (Durán, 2012). Se puede visualizar en: <http://vimeo.com/20206845>.

de sus preguntas e intervenciones. Esta dinámica abierta de compartir nuestras impresiones sobre la a/r/tography me permitía usar mis intervenciones para ir más allá de lo que habían leído”.

“El tercer momento de la clase consistió en un ejercicio de traducción e interpretación, ambos realizados de manera literal y figurativa. Juntos, revisamos los “renderings” (representaciones) que propone la a/r/tography y los traducimos a catalán (el idioma de la sesión). Yo escribía en la pizarra, capturando las diferentes aportaciones del grupo para definir a los seis conceptos metodológicos que se proponen. En ese momento, era muy consciente de mis limitaciones en relación al uso del catalán (que apenas había empezado a estudiar) y pedía ayuda al grupo mientras apuntaba diferentes frases y palabras. Sin embargo, no vivía la carencia lingüística como algo negativo sino, como una característica que contribuía a la dinámica de colaboración. Yo me ubicaba desde un punto de partida, con una familiaridad con el material de la a/r/tography (tanto de su contenido como del inglés), y los estudiantes se acercaban desde otro punto, replanteando los “renderings” y llevándolos a su propio lenguaje y a la experiencia de su investigación. Así mismo, la conversación acerca de cómo traducir los “renderings” fue una puesta en escena de todos los diferentes saberes de los participantes, durante la búsqueda de maneras de apropiarse estas palabras ajenas nos encontramos a medio camino de la investigación y del conocimiento de la a/r/tography”.

“Después de revisar los conceptos entre todos, nos dividimos en tres grupos para poder explorar qué aportaban los “renderings” a la investigación sobre el silencio, y en los últimos minutos volvimos a poner en común lo que habíamos compartido. Las conversaciones que se desarrollaban en esos momentos se caracterizaban por un uso eficaz de los “renderings” para hablar de los diferentes procesos y partes de su investigación. Yo tenía la sensación que había una adaptación rápida a la información de las lecturas porque, de alguna manera, los estudiantes ya estaban usando la a/r/tography como modelo de trabajo. Sólo les faltaba el vocabulario para articularlo. Y para mí, ahí yace el interés de la a/r/tography para la investigación educativa. Mientras otros modelos de la investigación basada en las artes han

sido muy útiles para legitimar procesos artísticos y señalar su valor dentro de las ciencias sociales, la a/r/tography quiere repensar el propio contexto y proceso de indagación, y lo consigue usando un vocabulario sugerente que valida el tipo de exploración e interpretación crítica que suele acompañar los procesos cotidianos que ocurren en el aula. En este tercer año de presentar la a/r/tography a diferentes grupos, he empezado introducir el tema diciendo que *la a/r/tography es una poética de la investigación*, una frase que me permite señalar que no estamos ante una metodología, sino ante una manera de repensar la investigación a partir de diferentes valores, poniendo en primer plano la imaginación, la colaboración y *aesthetic knowing* (el saber estético)”.

En este punto la narración de Rachel queda en suspenso y entra la de Judit quien, como parte del grupo de estudiantes, da cuenta del proceso de apropiación de los conceptos vinculados a los “renderings”.

“Cuando en clase se presentó esta perspectiva se hizo poniendo el énfasis los diferentes “renderings” referidos a la a/r/tography, pudimos primeramente detectar una serie de fenómenos vividos que hasta el momento se nos aparecían mezclados e indisolubles unos de otros para, posteriormente, ponerles nombre e introducirlos en nuestro relato de experiencia de forma ordenada e inteligible para los demás y para nosotros mismos.

Los “renderings”, basados en lo que nos ofrecían Irwin y Springgay (2008), los definimos de la siguiente manera:

Contigüidad: Entendida como esa conexión entre ideas, roles o acontecimientos dentro del proceso de investigación, ya sea por su necesidad mutua, por su cercanía o por la no existencia de una sin la otra. En nuestro caso, se veía reflejado en diferentes dimensiones: por un lado, porque simultáneamente estábamos adoptando el rol de estudiante, investigador y sujeto investigado; por otro lado, la investigación se desenvolvía en diferentes lenguajes, tanto artístico-visual como gráfico-textual.

Investigación encarnada (o vivida): según la aproximación de Irwin y Springgay, es ese encuentro encarnado constituido a través de la experiencia y la comprensión visual y textual más que como simples representaciones. La inves-

tigación sobre la experiencia del silencio en clase no estaba desligada de nuestra percepción y comprensión del mundo y de nosotros mismos y, por tanto, evolucionaba al tiempo que nosotros nos reconstruíamos y narrábamos en ella.

Metáfora y metonimia: Estos dos recursos se dieron a lo largo de todo el proceso de investigación, dada su dimensión poética o imaginativa. A menudo nos resultaba más fácil recurrir a las metáforas para expresar lo que nos sucedía, pues eran ideas confusas o estados de ánimo que las palabras resultaban demasiado cerradas en su interpretación. Así en la investigación sobre el silencio en las clases de la universidad habíamos hablado de: “un silencio que se podía cortar”, “silencio como una partitura donde las diferentes voces y ruidos se alternan y acompañan”, algo que se refleja también en la figura 4.



Figura 4: Representación del silencio de Rafa Cañete (alumno). Las líneas de la partitura, de arriba a abajo, son: voz profesor, pensamiento profesor, voz alumnos, pensamiento alumnos, instalación edificio.

Oberturas: La a/r/tografía también entiende esas brechas, fisuras, discontinuidades que se producen a lo largo de cualquier proceso de investigación como configuradoras del mismo proceso, pues gracias a ellas se hacen visibles aquellas partes que podrían quedar ocultas obviando información relevante, así como también pueden ser entendidas como oportunidades o vías por donde seguir.

Reverberación: La investigación no tuvo lugar de forma lineal y continua, sino que estábamos embriagados por un dinamismo de escritos, resonancias, reinterpretaciones, resignificaciones y reconstrucciones constantes dentro de un ir y venir y volver y retornar dentro y entre los diferentes ámbitos donde se sucedía el proceso, esto es, en el aula, en el espacio virtual y en la calle y los pasillos de la facultad, con amigos y familiares.

Exceso: La principal evidencia de este concepto la encontramos en la hirviente actividad que se produjo en el espacio virtual a lo largo de todo el semestre. Se acumuló tanta información que era imposible ya seguir las diferentes entradas y temas. Todos estuvimos de acuerdo en que ese espacio se había desbordado.

Pero los ‘renderings’ eran un punto de partida. La a/r/tografía insiste por un lado, en el compromiso con la escritura como toma de conciencia del proceso de investigación, y por otro lado, también reconoce el potencial de un compromiso artístico para cambiar hábitos de expresión y poder nombrar lo aún no nombrado (Ibid: 23-31).”

DE LA A/R/TOGRAPHY A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRACIÓN VISUAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN DEL SILENCIO

Poco a poco fuimos comprendiendo/experienciando que los a/r/tógrafos no se contentan solamente con utilizar métodos cualitativos de investigación pues son artistas, profesores e investigadores que tratan de dar cuenta de experiencias pedagógicas a través de la comprensión artística. Se adentran en el proceso de indagación construyendo el conocimiento a partir de la complejidad de las evidencias. En su recor-

rrido, en lugar de tranquilizar al lector/espectador con una idea que se comparta fácilmente o con una creencia común, el a/r/tógrafo reconoce que puede dar sentido aquello que es perturbador, inesperado o excitante. Es por ello que los a/r/tógrafos están viviendo sus prácticas, representando su comprensión y cuestionando su posición en la que integran saber, práctica y creación a través de experiencias estéticas que pasan significados en el lugar de los hechos.

Llevando estas afirmaciones a nuestra experiencia de a/r/tógrafas, lo primero en lo que reparamos al visionar las grabaciones fue de esa sensación incómoda, sorprendente y a la vez curiosa de ver nuestros cuerpos en clase. Lo que nos remitía al “extrañarse de uno mismo” al que alude Alfred Porres en el texto de Hernández-Hernández (2010). A su vez, las grabaciones nos fueron útiles para cerciorarnos de

que nuestro comportamiento respondía a ese ser en relación implícito en toda investigación “con”, a diferencia del investigar “sobre” (Hernández-Hernández, 2011). No podíamos eludir la dimensión corporal debido a su relevancia física y hormonal, pues esos registros visuales evidenciaban cómo nos relacionábamos corporalmente con el espacio aula, con su mobiliario incómodo, con su disposición favorable al diálogo rompiendo al mismo tiempo la jerarquía profesor-alumno, así como mimesis posturales, intercambios de miradas y movimientos nerviosos inconscientes.



Figuras 5 y 6. El espacio del aula como lugar de encuentros y relaciones.

Nos pareció una información muy valiosa que durante el proceso de investigación había permanecido oculta o soterrada por demasiado cercana a nosotros mismos y que ahora, desde la distancia que proporciona el tiempo y el registro audiovisual, afloraba con total naturalidad. Revisando

el material, la dimensión corporeizada de nosotros no fue la única “invisibilidad” en el proceso de investigación.

Con este bagaje de lecturas, reflexiones y extrañamiento en nuestra manera de mirar(nos) comenzamos a llevar la investigación a la realización de una narrativa visual mediante un vídeo. Durante el proceso trasladamos la apropiación que hicimos de “renderings”, al proceso de elaboración y edición del vídeo.

Contigüidad: En el vídeo, esta noción quisimos hacerla patente incorporando a las grabaciones de clase el registro de nuestras voces mientras editábamos.

Investigación encarnada: Un aspecto que quisimos visibilizar en el vídeo fue que la edición la estábamos haciendo un grupo de estudiantes y no toda la clase, no por un afán de protagonismo, sino para ser conscientes que las decisiones tomadas no correspondían más que al criterio de nosotros seis alumnos y no de los casi cuarenta matriculados. Incorporar nuestras conversaciones, registradas en diferentes momentos de la edición, pensamos que era una buena manera de plasmar el sentido de lo ‘encarnado’ en el vídeo, de modo que los tiempos se entremezclaban (el de las sesiones de clase, el de las entradas en el foro y el de los días en el laboratorio de edición). Latía una voluntad de marcar esta evidencia de criterio así como de visibilizar también nuestra corporeidad añadiendo fragmentos en los que hablamos de cómo nos sentimos físicamente.

Metáfora y metonimia: Una de las principales preocupaciones a la hora de editar el vídeo fue cómo encontrar la manera de mostrar el máximo con el mínimo. Teníamos mucho material: ocho horas de grabaciones, más de 50 páginas de texto recogidas tanto de los ejercicios narrativos como de intervenciones en el espacio virtual de la asignatura y más de 50 imágenes de silencio, todo lo cual debía quedar sintetizado en unos pocos minutos de vídeo. Decidimos intentar seleccionar esas partes más significativas de modo que a partir de ellas se explicara en la medida de lo posible el todo.

Oberturas: A parte de mostrar algunos momentos de ruptura o desconcierto durante nuestra investigación sobre la experiencia del silencio en clase mediante la selección de

fragmentos de las grabaciones, así como partes de los relatos y textos colgados al espacio virtual, el grupo también quisimos visibilizar nuestras propias tensiones y brechas a lo largo de la toma de decisiones y nuestros problemas técnicos e informáticos con respecto a la edición de dicho vídeo.

Asimismo, jugar con el fuera de campo y los espacios en negro nos permitió evidenciar que siempre quedan aspectos ocultos, que no estamos dando una respuesta clara y única, sino que estamos mostrando solamente una visión de las muchas posibles, y que, por tanto, es papel del espectador que llene esos silencios y vacíos con su propia experiencia e interpretación.

Para enfatizar este “generar más preguntas que respuestas”, decidimos terminar el vídeo con una pregunta en voz en off y la pantalla en negro, pues nos pareció un buen recurso para implicar al espectador después del visionado. Como si todo lo mostrado allí saltara de la pantalla y se instalara en el espectador, invitándolo a caminar juntos durante un tiempo.

Reverberación: En la construcción del vídeo, la reverberación fue uno de los ejercicios principales a la hora de escoger esos fragmentos más significativos. Cada miembro del grupo seleccionó de entre todo el material aquellos fragmentos de grabaciones, esas imágenes y esas frases dentro de los textos, que resonaban más fuertemente en nosotros a la vez que pensábamos podrían hacerlo fácilmente en los otros, es decir, en los posibles visualizadores. Partiendo de esta selección individual, se pasó a hacer una selección grupal. Así acontecía una segunda reverberación que a veces se convertía en tercera y cuarta en el transcurso del proyecto.

Exceso: Además del exceso de información aludido anteriormente, en el proyecto del vídeo nos sucedió algo parecido. En su primera versión, quisimos explicar tanto en tan poco tiempo que resultó un vídeo indigerible por la cantidad de texto a leer en muy poco tiempo, exceso de formatos, y abuso en solapar imagen-texto con sonido hablado. En la segunda y definitiva versión revisamos todos estos detalles y la mejora fue notable.

LA INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA EN ACCIÓN: EL RELATO DE JUDIT

Desde que empezamos la asignatura de *Investigación basada en las artes*, sabíamos que en cierto modo estábamos siendo conejitos de indias, tanto los estudiantes como el profesor por el hecho de que nunca antes en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona había existido una asignatura con este título y temario. Nos sabíamos pioneros de un terreno que todavía teníamos que conocer. La emoción contenida por cómo sería el devenir de una asignatura que en su título aunaba dos conceptos aparentemente opuestos como son investigación y arte, se mezclaba con cierto escepticismo y curiosidad por parte de todos.

La certeza de ser un curso especial por novel y por tanto de interés para colectivos de investigación y docentes universitarios, se consolidó cuando, estando un poco avanzada la asignatura, Fernando (como profesor) nos planteó la intención de grabar la clase en vídeo durante algunos días. La imagen de ratón de laboratorio cruzó fugazmente por mi mente, pero en este caso se nos estaba pidiendo permiso a la vez que nos sabíamos protagonistas y autores de lo que allí sucediera, debido a que desde el momento en que decidimos aprender sobre *Investigación basada en las artes* investigando, éramos conscientes que conllevaba adoptar simultáneamente el rol de estudiante y el de investigador.

Asimismo, el hecho de grabarnos mientras las sesiones se iban sucediendo, me incitó a convencerme que lo que allí estaba pasando era importante, nos estaban y estábamos tomando en serio. Se nos invitaba a un compromiso e implicación con la asignatura al que pocos estábamos acostumbrados. Nadie sabía qué salida tendrían esas grabaciones, incluso si no acabarían en un cajón olvidado en algún despacho. No obstante, el archivo estaría allí, disponible para quien quisiera visionarlo posteriormente, aunque sólo fuera por curiosidad.

El curso avanzó según lo (im)previsto, pues iba trenzándose a medida que aprendíamos a trenzar (investigar) y a conocer diferentes modos de trenzar (investigar), hasta que el final de curso se iba acercando. Como no dejaba de ser una asignatura universitaria, debíamos formalizar lo aprendido en un trabajo final.

Un primer grupo propuso presentarlo en forma de artículo (Hernández-Hernández, et al, 2012). Otro decidió generar un mapa conceptual que mostrara sintéticamente el recorrido y la experiencia vivida por todos -tanto estudiantes como profesores- a lo largo del curso (figura 1). Finalmente, salió el tema de las grabaciones. ¿Qué salida les íbamos a dar? ¿Las incorporábamos al material producido durante la asignatura o las cedíamos directamente a la sección de Pedagogías Culturales para que los docentes le dieran el uso y difusión que quisieran?

Esta última propuesta me la tomé como una provocación del profesor. Sinceramente me hubiera disgustado si ese material, generado por y para nosotras, se hubiera escurrido entre nuestros dedos como arena fina, pues para mí era una parte relevante e integrante de todo lo producido durante la asignatura. Sin ella, el trabajo hubiera perdido parte de su sistema muscular.

Así que rápidamente me alcé junto con otros compañeros proponiendo como trabajo final un video que incluyera esas grabaciones. Pero ¿qué vídeo? ¿Cómo lo íbamos a enfocar? ¿Qué queríamos transmitir? Estas y otras preguntas todavía estaban lejos de tener respuesta. De momento, sólo sabíamos que el formato vídeo nos atraía por su visualidad, versatilidad y potencia narrativa. De hecho, de los seis componentes que conformábamos este grupo, sólo dos de nosotras habíamos trabajado anteriormente con este medio.

Alguien podría pensar que esto supuso un gran inconveniente. De ninguna manera, antes el contrario, desde el principio no sólo no me molestó, sino que lo consideré un factor favorable por el hecho que la variedad a menudo suma en vez de restar y, en este caso, fue muy bueno que a la hora de proponer ideas, cuatro de los componentes no estuvieran familiarizados con el mundo del vídeo, ya que les permitía una visión más fresca y menos (de)formada que la nuestra.

De momento habíamos manifestado nuestro acuerdo, pero faltarían algunas primeras reuniones para ir desgranando cómo entendíamos cada uno de nosotros este vídeo y qué caminos hermenéutico-visuales queríamos tomar. A todo esto, las cintas grabadas todavía no estaban visionadas.

Parecía que algunas imágenes de silencio deberían ser rescatadas de las grabaciones de clase, como evidencias del tema que habíamos estado tratando. Por otro lado, también queríamos incluir el material producido y colgado en el espacio virtual de la asignatura, así como la avalancha de mensajes escritos a lo largo del curso en los diferentes foros del mismo campus virtual.

Teníamos mucho trabajo, pero la ilusión y voluntad de un buen entendimiento como grupo jugaba a nuestro favor. En anteriores ocasiones cada cual había tenido malas experiencias en referencia al trabajar en grupo, y así lo manifestamos en una de las reuniones. Aun así, percibíamos que este grupo era y sería diferente, pues aunque no pudiéramos evitar ciertas tensiones, los objetivos y motivaciones eran muy parecidas: todas y todos deseábamos realizar un buen trabajo, de cuya calidad nos sintiéramos satisfechos y pudiera ser compartido con otros colectivos (ya fueran alumnos o profesores).

Desarrollando el vídeo, el grupo funcionaba siguiendo una dinámica parecida a la de la clase. Acordábamos unos días de encuentro en el laboratorio de edición -igual que como teníamos unos horarios de docencia en la asignatura- pero los componentes del grupo iban apareciendo pausadamente o a veces intermitentemente.

A diferencia de otros trabajos grupales donde no se empieza hasta que todos los componentes no han aparecido a la cita fijada, aquí los primeros en llegar se ponían a trabajar y cuando llegaba un nuevo compañero o compañera se le explicaba lo expuesto o decidido en el tiempo que él o ella no había estado, y en seguida se ponía a trabajar o a objetar algunas decisiones que eran replanteadas y reformuladas si el grupo lo considerábamos necesario.

Fue una dinámica totalmente nueva para mí, pero surgió de forma muy natural, pues derivaba de un talante ejercitado inconscientemente durante la asignatura. Cada alumno disponía de un margen de implicación directamente adaptado a su ritmo de trabajo, pues sólo se le exigía lo que el mismo alumno quería exigirse a sí mismo, sin juzgar ni penalizar a los demás, tanto por carencia como por exceso.

Todos éramos conscientes del tiempo limitado que teníamos y de que no todos querríamos volcarlo en el proyecto del vídeo de igual manera. Aun así, como si de un ecosistema se tratara, el grado de intervención acabó siendo bastante parecido entre unos y otros, ya fuera presencialmente como a través del campus virtual.

En las primeras reuniones la parte reflexiva y de discusión -tanto conceptual como formal- tuvo mayor peso, así como, a medida que el proyecto iba avanzando y la fecha de entrega se acercaba, todas las sesiones estaban dedicadas por completo a la edición.

Una cosa que me sorprendió fue ver que cada uno aportaba diferentes enfoques y cuestiones a tener en cuenta, de modo que el proyecto resultó ser mucho más rico de como lo imaginé en un inicio.

Raquel, por ejemplo estaba muy preocupada por la cuestión corporal. Tenía muy interiorizado este concepto mientras los demás intentábamos comprender a qué se refería, pues en algunas sesiones de clase ya había sido tratado indirectamente, pero en mi caso, todavía no estaba aprehendido. Notaba que entendía pero no comprendía. Gracias a su insistencia y buscando imágenes o secuencias que evidenciaran esta cuestión finalmente supe a qué se refería.

“Me costaba mucho escoger, y tenía miedo que despareciera este punto de vista (...) el rollo este de incorporar el cuerpo en el trabajo (...) incorporar la acción pero, aun así, me faltaba incorporar la voz de la experiencia.”

Por otro lado, Ignasi -fotógrafo- tenía muy buena vista para seleccionar esas secuencias o imágenes representativas de un todo. Su sensibilidad visual nos regaló algunos momentos claves para el vídeo final.

En mi caso, me preocupaba qué estructura narrativa seguir. Cómo tratar los silencios de la clase y mezclarlos con silen-

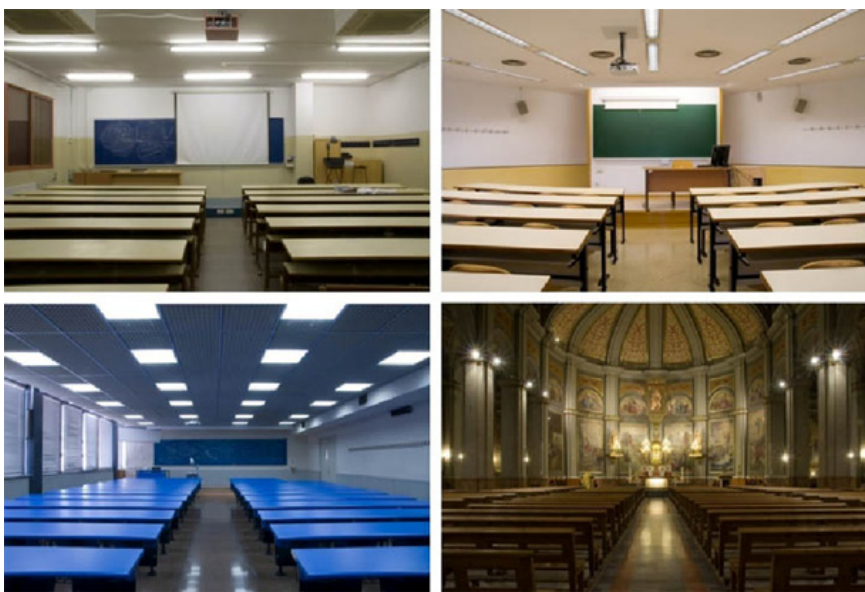


Figura 7. Relaciones de Ignasi sobre el aula como lugar de silencio.

cios visuales, qué ritmo debía seguir el video final, con sus ascendentes y decrecientes, sus puntos álgidos y sus pausas, cómo introducir las diferentes cuestiones propuestas como eran la experiencia del silencio en clase, el silencio en sí mismo como narrador, la experiencia de investigar sobre el silencio en clase y, finalmente, evidenciar que ese video mostraba un criterio de edición correspondiente a un pequeño grupo y no de toda la clase.

Ainara estaba interesada en mostrar los fuera de campo, esos silencios o ausencias presenciales que suceden en el aula pero que si no hubiéramos tenido las grabaciones de video, habrían sido obviadas por completo.

Aída, por su parte, era una fuente de ideas y sus dudas nos ayudaban a discernir lo realmente imprescindible de entre todo el material acumulado.

Finalmente, Ángel nos dio la clave de cómo seguir en un punto donde nos habíamos quedado estancados:

“Y también eso que hablábamos de lo que era la A/r/tography, de que no debe ser como un argumento o una tesis, creo que para nuestro video es clave porque hemos intentado explicar qué es el silencio pero en cambio, eso de mezclar métodos, imágenes, las propuestas de cada uno, puede representar eso que se habló de la mimesis, de descripción...”.

No obstante, no sólo tuvimos que lidiar con los acuerdos y desacuerdos de qué incluir y cómo en el video, sino que factores externos o colaterales obstaculizaron en cierto modo el fluir natural del trabajo.

El principal agente limitador fue el tiempo. La asignatura finalizaba a principios de enero y empezamos con el proyecto del video la primera semana de diciembre, por tanto, teníamos las fiestas navideñas por medio y muy poca disponibilidad para reunirnos.

Otro factor fue el medio informático, por desconocimiento y por falta de previsión en los formatos de los archivos de trabajo. Tuvimos algunos problemas para compatibilizar archivos y documentos entre diferentes ordenadores, ya que algunos compañeros y compañeras trabajaban con PC, mientras que el laboratorio de edición sólo disponía de ordenadores iMac.

A su vez, yo era la única que tenía acceso a la llave del laboratorio de edición, por lo que si el grupo quería reunirse para trabajar, primero debía tener yo la disponibilidad. No sé cómo lo vivió el resto del grupo, aunque nunca se hizo mención negativa alguna a dicho hecho. En mi caso lo viví a veces con cierto sentido de culpabilidad, de ser la responsable de limitar a mis compañeros sus posibles reuniones.

Finalmente, pudimos terminar una primera versión del video, que fue mostrada a los otros compañeros de clase y al profesor, así como a otros profesionales y estudiantes tanto dentro como fuera de la universidad. Sus comentarios fueron de gran ayuda, ya que a nosotros, como lo teníamos tan interiorizado y tan cercano, nos costaba mucho ver qué no funcionaba en él. Sabíamos que visionarlo producía cierto rechazo, pero no sabíamos por qué. Para la versión definitiva se llevaron a cabo algunos cambios que mejoraron en gran medida el resultado final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTS-BASED RESEARCH IN ART EDUCATION. Special Issue. (2006). *Studies in Art Education*, 48 (1). Reston, VA: National Art Education Association.

DURÁN Salvador, N. (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

HERNÁNDEZ-Hernández, F. (2011). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.16-23). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

HERNÁNDEZ-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

HERNÁNDEZ-Hernández, F., Pujol, E., Ríos, M., Servall, R. y Onsés, J. (2012). Una investigación educativa basada en las artes sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Contribuciones desde la periferia*. Jaén (España), 19 al 21 de abril.

IRWIN, R. L. y Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice based research*. En Springgay, S.; Irwin, R. L.; Leggo, C. y Gourzouasis, P. (Eds.) *Being with A/r/tography*. (pp.xix-xxxiii). Róterdam, Holanda: Sense Publications.

IRWIN, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Xiong, G. y Bickel, B. (2008). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). *Being with A/r/tography* (pp. 105-218). Róterdam, Holanda: Sense Publishers.

SPRINGGAY, S., Irwin, R., Leggo, C., y Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Róterdam, Holanda: Sense Publishers.

MARÍN Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En Marín Viadel, R. (Ed.) *Investigación en educación artística*. (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.