

OBSIDIANA NEGRA PARA UNA EDUCACIÓN ESPECULAR EN EL ARTE

María Isabel Soler Ruiz

Universidad de Granada

RESUMEN

En la cultura mesoamericana se utilizaba como espejo la obsidiana negra, era la representación simbólica del espejo humeante de Tezcatlipoca, cuyo dios especular era Quetzalcoatl. En ese espejo negro no se buscaba la imagen exterior sino la imagen de un yo interior como una forma de cambiar el nivel de consciencia para despertar del sueño de la realidad.

Como educadora en arte, parto de esa imagen del yo como inicio de cambio de consciencia para estudiar el problema de la exclusión. Este problema se inicia con la no aceptación de la diferencia y los primeros que debemos aceptarla somos los educadores. Esa no aceptación procede de nuestros miedos, miedos a que la persona diferente no alcance sus retos, a que no sea aceptado, a no saber cómo tratarlos.

Es por ello, que la hipótesis que propongo es que, al aplicar procesos conscientes sobre la creación artística, se generan herramientas de refuerzo positivo en la autoestima y fortaleza de espíritu.

Mi intención es mostrar una metodología de creación artística útil en la educación de educadores con el fin de aportarles herramientas que eviten situaciones de exclusión. Esta metodología parte de dos aspectos fundamentales a tener en cuenta: por un lado, la memoria personal, y por otro, la consciencia de la alteridad. Para activar la memoria se les solicita un objeto o elemento (cuento, historia personal o imagen) que les atraiga por alguna razón y, a continuación, se les pide que lo compartan. En ese momento surge la consciencia de la existencia del otro y del acto de comunicación, pues el receptor recibe y reacciona, reacción que también debe compartir con el diálogo y el acto creativo a partir de lo recibido o escogido. A esta reacción la llamaremos "reacción en espejo". Para materializar esta metáfora ofrezco a estudiantes y/o docentes el elemento espejo como objeto que permite una visión diferente de nuestro entorno. El reflejo es, por unos minutos, la imagen fotográfica que queremos mantener en la memoria del otro. Pero el espejo no tiene memoria, no opina, no juzga, y la lectura que

cada uno haga de lo que el reflejo nos muestra es la imagen figurada del relato de un proceso psicológico.

Como ejemplo, mostraré cómo aplicar las situaciones rituales y simbólicas que determinados artistas de la segunda mitad del siglo XX crearon para fortalecer sus procesos de autoconsciencia en situaciones relacionales, situaciones que igualmente se crean en el desarrollo creativo del ejercicio metodológico que propongo. La realización de estas obras cuyos espejos eran la herramienta necesaria en la autoconcienciación del artista durante su rito de creación develan el **arte como fuente de conocimiento**. Para ello analizaremos, Robert Smithson ve en el espejo la metáfora de su concepto <<site-non site>> (lugar- no lugar), el cubo espejo de Michelangelo Pistoletto como unidad minimalista que encierra el infinito (*Metrocubo d'infinito*, 1966), o para Kim Sooja un espacio de reencuentro con uno mismo en la instalación del Palacio de Cristal de Madrid, *Breath: a mirror woman* (2005), y finalmente, en la obra de Dan Graham *Present continuous past* (1974), el espejo es un símbolo que, unido al espejo virtual o cámara-pantalla de vídeo, puede mostrarnos el pasado en presente continuo.

En esta educación especular en el arte podemos aplicar sus ritos de creación artística para favorecer los procesos de concienciación. Son ritos en los que el espejo como metáfora de luz, de *Ashé* o *Élan* vital, es la fuente en la que la persona creativa continúa buscándose a sí misma sin recurrir a su reflejo como metáfora del ego. Para ello deberíamos, como educadores, volver a mirar en el espejo de obsidiana negra que nos proponían las culturas prehispánicas, para no confundirnos, para no cegarnos con la luz del sol, para mantener nuestros ritos de concienciación de manera más auténtica y contemplar el mundo desde la perspectiva del corazón a la hora de posicionarnos ante los procesos de exclusión-inclusión.

Palabras clave: Educación especular, Arte, Conocimiento, Rito, Construcción consciente

PRESENTACIÓN DE UNA MIRADA REFLEJADA

*Dime, y olvidaré, muéstrame, y recordaré.
Pero si me implicas, entenderé.¹ (Confucio)*

El arte, como una forma de conocimiento, nos ha aportado las herramientas necesarias para reconocer que no estamos solos sino que necesitamos establecer una comunicación constante con el otro. Necesitamos transmitir lo que sentimos, pensamos y hacemos. El arte nos permite esa comunicación completa con un *simple* acto de creación. El producto obtenido es un objeto mediador entre un emisor, un receptor, un concepto y un contexto.

Por otro lado, la educación es el medio que nos permite traducir el mundo que vivimos a personas que están en formación constante, tengan la edad que tengan, pero, y esto es importante, atendiendo al nivel de consciencia que tengan en ese proceso de formación. Por ejemplo, la consciencia en el alumnado que está obligado por ley a estudiar solo existe como algo que se da por hecho, un estudiante universitario ya elige su línea de educación.

Esta suma de educación y arte nos proporciona el campo de cultivo perfecto para un crecimiento personal donde se recuperen valores perdidos. Es por ello, que aprovecho este contexto para destacar cómo la creación artística puede ayudar en procesos de autoconsciencia² aplicando una metodología que tenga en cuenta las conexiones con los demás. Este conjunto que conforma la red de relaciones que entrelazan la vida de un individuo aboga por ensalzar la experiencia de la alteridad, la existencia de *un otro*, para explicar **una metodología artística de enseñanza que funciona como mirada especular**, el otro es un espejo para mirarse con franqueza hasta que la imagen del yo como egocentrismo desaparezca gracias al diálogo especulativo. Este sistema de proyección psicológica que Freud proponía como mecanismo de defensa del Yo inconsciente (Freud, 1954)³ nos es útil para reconocernos como parte de un todo, pues encontrar facetas del otro con las que identificarnos sin defendernos es necesario para establecer una conexión.

Una vez expuestos los elementos que vamos a tener en cuenta -educación, arte, conocimiento y conexión-, tenemos que saber hacia dónde orientarlos y cómo orientarlos. En el caso que nos ocupa, inclusión y educación artística, aplicaremos estos elementos a un aspecto

¹ Proverbio chino atribuido a Confucio.

² Cuando hablo de la necesidad de un proceso personal de autoconsciencia pretendo aproximarme a la idea del <<Proceso de individuación>> que Jung y su equipo de investigación desarrolla y define, entre otras publicaciones, en *El Hombre y sus símbolos* (1997).

³ En 1894 Sigmund Freud utiliza el término de mecanismo de defensa del yo en su estudio *Neuropsicosis de defensa y en Etiología de la histeria* en 1896; su hija Anna Freud lo recoge todo en *El yo y los mecanismos de defensa* publicado por la editorial Paidós en 1949.

concreto: evitar la inclusión evitando la exclusión, esto es, evitar la exclusión para que no haya necesidad de inclusión.

Los procesos de exclusión suceden diariamente en toda aula. Si entendemos esta como representación de una microsociedad, podemos deducir que cuanto nosotros hagamos en un aula se proyectará después hacia la sociedad. Es el lugar idóneo para representar un teatro de roles donde el individuo (actor social en términos antropológicos) establece su diálogo con otros actores. Como directores de ese teatro tenemos la ventaja de poder establecer un guión idóneo para *construir consciencia* (Arañó, 2009, p. 33) y evitar la exclusión.

ESPEJO DE OBSIDIANA NEGRA

Pero...¿y si recuperáramos la memoria para recordar y se la prestáramos al espejo?, ¿y si inmortalizáramos cada uno de sus reflejos de realidades fragmentadas y le regaláramos el tiempo, a veces congelado, a veces en movimiento? (Soler, 2006, p. 138)

El espejo de obsidiana era la representación simbólica del espejo humeante de los dioses especulares de la cultura mesoamericana, Tezcatlipoca y Quetzalcoatl. Al contemplarse en ese espejo negro no se buscaba la imagen exterior sino la imagen interior de un yo en un estado alterado de consciencia que les permitiera despertar del sueño de la realidad. Los prehispánicos desearon, o mejor dicho, fueron engañados vilmente, para cambiar su oro por nuestros espejos porque ellos reflejaban con más fidelidad la luz solar y, con ella, toda la realidad que el sol proporcionaba. Pero no debemos equivocarnos, esos reflejos no son representaciones de verdad, son solo fragmentos de realidad que escogemos y que dependen de cómo orientemos el espejo. Así, corremos el riesgo de confundirnos si no lo orientamos en la dirección adecuada, o si su reflejo, tan fiel, nos confunde. Esto nos deja la duda de si aquel espejo de obsidiana no nos llevará a un terreno más veraz, un terreno con sombras, sí, pero también con una luz interna diferente.

Como educadora-artista, la imagen de un yo reflejado en el espejo del otro es la base de mi metodología, pues mi intención como docente no es despertar la consciencia sino **variar el estado o nivel de consciencia de quien mira (observa, siente) y de quien crea para estudiar los problemas de exclusión que surgen en cualquier sociedad, o microsociedad como la que se desarrolla en el aula.**

El problema de la exclusión se inicia cuando no aceptamos la diferencia, y los primeros que debemos aceptarla somos los educadores. Esa no aceptación procede de nuestros miedos, miedos a que una persona calificada como <<diferente>> no alcance sus retos, a que no sea

aceptado, a no saber cómo tratarlos. El miedo paraliza, bloquea, y lo sufren tanto las personas que se sienten diferentes como las que las ven diferentes, porque nos contagiamos cuando no somos conscientes del presente continuo que sucede. No nos reconocemos en las situaciones que no conocemos y el peligro de ese miedo es que puede convertirse en ira, agresión defensiva o violencia.

Es por ello, que la hipótesis que propongo es que, **al focalizar la atención sobre el proceso de creación artística, se generan herramientas de refuerzo positivo en la autoestima y se fortalece el espíritu creador.** Si podemos apelar a este cambio en la construcción de la consciencia para unos estudiantes de cualquier edad, también podemos aplicarla en personas de nuestra edad, pues es un problema que no termina ni en secundaria ni en los estudios superiores y, como docentes, nos mantenemos en un proceso de constante enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en la educación en el arte, para educadores de arte o estudiantes de arte, no podemos olvidar que **todo conflicto social puede encontrar solución desde la creatividad.**

Para desarrollar nuestro guión docente tenemos a nuestra disposición un amplio abanico de edades. En cada una de ellas existen unas particularidades diferentes. En la Educación Primaria, el estudiante entre 6 y 11 años está en fase de descubrimiento, motivado por su curiosidad y avivado por estímulos externos, experimenta y juega con lo que encuentra. En la Educación Secundaria su búsqueda y experimentación se centra en el otro: aumenta su competitividad y quiere encontrar su posición social basándose en el reconocimiento del otro. Empiezan a ser conscientes de los roles para elegir el suyo propio sin aún demasiada consciencia ante las posibles consecuencias. En la Educación Superior o universitaria de las Bellas Artes definen su rol desde una posición más individualista. El ego ya ha crecido para posicionarse en un futuro trabajo con una estructura de poder bien definida por el sistema económico, político y sociocultural. En realidad, esto muestra que lo que va variando es la escenografía social del individuo en crecimiento, pero que hay un elemento personal que debe permanecer en esas escenografías: **la estabilidad interna para poder reconocer una escena de rechazo o miedo**, y en ese *reconocer* se inicia el cambio de nivel de consciencia. Para ese cambio es necesario pasar del <<ego>> al reconocimiento del <<sí mismo>> que define M.L. von Franz en “El proceso de individuación” como “el núcleo más íntimo de la psique” (Jung, 1997, p. 194).

Mi intención, por tanto, es mostrar un planteamiento metodológico de creación artística, útil en la educación de educadores en arte, con el fin de aportarles herramientas que eviten situaciones de exclusión y ofrezca seguridad y confianza en las personas que lo experimenta. Esta metodología está basada en propuestas de ejercicios que señalan entornos de problemas⁴ (De Laiglesia, 2008), y con ellos la experiencia de la resolución creativa.

Como ejemplo práctico, haré referencia a los resultados de una propuesta metodológica programada en la asignatura *Instalaciones e Intervenciones Artísticas* del último curso, 7º semestre de grado en Bellas Artes (universidad de Granada), para estudiantes con edades comprendidas entre 21 y 54 años. Estos ejercicios pueden plantearse en cualquier contexto de educación o de exposición de cuestiones artísticas (museos, congresos, jornadas...) para un público de cualquier edad que elija ser partícipe de la experiencia, pues tienen en cuenta dos aspectos fundamentales comunes a todo espectador: por un lado, la memoria personal para reconocer su <<yo>> en lo que elige y transforma, y por otro, el reconocimiento de la alteridad para reconocer su integración social y universal (<<sí mismo>>).

Aunque el desarrollo de la creatividad desde las prácticas artísticas no es necesario defenderlo, sí que debemos remarcar que la creatividad es necesaria para suscitar un ambiente de confianza en el aula, una confianza que se construya, primero, desde el diálogo para un **conocimiento del otro**, segundo, desde el acto de **compartir** y, tercero, desde el acto de **construir** con y para los demás.

CREACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA EDUCACIÓN ESPECULAR

[...] el arte como emancipación, como herramienta que busca la liberación de subjetividades. Bourriaud, 2008, p. 96)

La propuesta metodológica siguiente parte de una experiencia gnoseológica⁵ en la que las personas se reconocen a sí mismas al reflejarse en las palabras u objetos del otro, sin que esto origine un mecanismo defensivo sino un mecanismo empático. Parafraseando a Jung “mi finalidad es proteger y preservar la dignidad y la libertad del estudiante de modo que pueda crear según sus deseos” (1997, p. 53), pues, siguiendo su pensamiento, antes de construir una teoría sobre el arte debemos detenernos y aprender sobre el sujeto que lo construye.

⁴ El catedrático en Escultura, profesor emérito de la universidad de Vigo, Juan Fernando de Laiglesia, en el capítulo Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte (2008), alude a la inmersión directa del creador plástico en la ejecución de la obra: “el riesgo experimentador en la ejecución de determinado ejercicio conducirá inevitablemente e inmediateamente a la comprensión del entorno lógico que lo rige”; no sirven las teorías si la persona no se enfrenta a la ejecución de una escultura. Al aplicarlo a la enseñanza del arte aboga por un “post-grama mas que a un programa en la enseñanza del arte. Por ello, las propuestas de ejercicios en la enseñanza del arte deberían reducirse a señalar entornos de problemas” (p. 28), y continúa defendiendo que, por lógica, en la investigación en artes plásticas durante un postgrado la formulación de una hipótesis debe surgir directamente del ejercicio del arte.

Desde esta perspectiva podemos anular también los términos <<docente>> y <<estudiante>> para vernos como personas que crean. Cuando el docente se reconoce como espejo del estudiante se pueden eliminar ambos conceptos, docente y estudiante, para hablar de **actores con roles determinados que representan un acto creativo como rito de superación y autodescubrimiento**. El rol del actor-docente será el de un guía, o director de escena, que también está en proceso de aprendizaje. El aula es el escenario, el lugar de encuentro para el debate, como también lo es cualquier espacio que se use con el mismo fin de diálogo e intercambio de conocimiento. Como bien debate Alfonso del Río en el compendio sobre *El Arte de Enseñar el Arte* (Maeso, 2008):

El aula, como espacio público dinámico y de relaciones, también permite un análisis que supere la mera enumeración de elementos físicos que la conforman, por mucho que se nos presente como espacio neutro que omite y esconde cualquiera de los muchos discursos que no sólo lo configuran sino que lo definen, como cualquier otro contexto, como sitio de transición y permanencia, de diálogo y desacuerdos, de reflexión y cuestionamiento, en definitiva, un lugar de todas aquellas personas que lo habitan. (Del Río, 2008, p. 78)

Tenemos los actores y el escenario, nos faltan los objetos mediadores (sea cuerpo, vestuario, escenografía...) y el libreto de este teatro social. El objeto-espejo será el protagonista de esta representación por ser el mediador entre todos los actores, es la “unidad de comunicación simbólica” (Arañó, 2005, p. 27), pues cualquier objeto puede considerarse <<espejo de>>, aunque el espejo, como objeto real integrado en las acciones aquí propuestas, simboliza más claramente los aspectos que formulamos, ya que ofrece una visión diferente de nuestro entorno y una nueva *reflexión* conceptual sobre el mismo.

En esta ocasión voy a denominar <<objeto-espejo>> a cualquier objeto que utilicen. Este objeto-espejo es un elemento ritual de contacto entre lo visible y lo invisible, lo palpable y lo simbólico. Lo que queramos reflejar será la imagen fotográfica que queremos mantener en la memoria del otro, pues el espejo, o el objeto que hace de espejo, no tiene memoria. Por otro lado, la lectura que cada uno hace del reflejo es la imagen figurada del relato de nuestro propio proceso psicológico. Del receptor o espectador dependerá la lectura de ese relato. En este caso, el actor-estudiante es

⁵Esta metodología sigue manteniendo la idea de reflexión, en mi caso como metáfora del espejo, en el sentido que M^a Isabel Moreno defiende en *La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica?*, donde expone “cómo el conocimiento que la investigación artística genera proviene de la experiencia” (2016, p. 29).

emisor, en cuanto que ofrecerá un objeto elegido, y, a la vez, receptor del objeto de otra persona para crear (de nuevo emisor) un nuevo objeto re-codificado.



Fig. 1. Recodificación del objeto. Intervención y fotografía por a) Andrea Restrepo b) Virginia Castillo. (Facultad de BBAA, universidad de Granada, 2017-2018)

Al <<objeto>> debemos añadir el <<acontecimiento>>, y “por <<acontecimiento>> entendemos cualquier cosa que suceda o pueda provocarse; por el contrario <<objeto>> es cualquier cosa que exista y se pueda observar” (Arañó, 2005, p. 37). El acontecimiento, o entorno de problemas (De Laiglesia, 2008) aludido anteriormente, se produce siguiendo un libreto (o guión, si tenemos en cuenta que lo diseña un guía) que se inicia con la presentación de una compañera o de un compañero a partir de un objeto. La persona que luego en público presenta al compañero o a la compañera ha tomado su objeto para adaptarlo, mediante instalación o intervención, a un espacio concreto que haya elegido, con lo que la puesta en escena se desarrolla, dentro o fuera del aula. Los criterios de instalación se basarán en los conceptos captados de lo que le han contado sobre el objeto.

Es una práctica rápida y directa de contacto que ya exige por sí sola respeto, escucha y comprensión. Al solicitarles un objeto o elemento (cuento, historia personal o imagen) que les atraiga por alguna razón para que lo compartan y se presenten, activan su memoria y empiezan a reconocerse conscientemente. Al compartirlo surge la consciencia de la existencia del otro y del acto de comunicación, pues el receptor recibe y reacciona, reacción que también debe compartir con el diálogo y el acto creativo a partir de lo recibido. La reacción creativa de construir algo propio a partir de lo escogido es una forma natural de buscar el elemento de unión entre dos personas, por eso, a esta reacción la llamaremos <<reacción en espejo>> en vez de proyección del yo inconsciente como mecanismo de defensa.

En este momento es cuando la palabra toma protagonismo, pues una vez realizada la <<acción ritual>> de forma rápida e intuitiva deben pensar para explicar de manera más académica. La artista Dora García, en *Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar* (2011) distingue, en principio, una investigación artística motivada por una <<fuerza interior>> y basada en la compulsión, el desorden, lo bello y lo imprevisible frente al orden, a la recopilación de información y a la racionalidad de la investigación académica. Aboga por

reconocer el pensamiento artístico más <<veloz>> y certero y la “investigación artística aquella que no sigue los surcos trazados” (p. 65). En este caso metodológico pasamos de un tipo de investigación a otra (artística-académica y viceversa) fundiéndola en un objeto y acontecimiento común de creación artística final. [Fig. 3 y 5].

La práctica artística permite que nuestro pensamiento, tanto el del docente-artista como el del receptor-artista, evolucione, cambie, se re-sitúe y se posicione: “La actividad artística se mueve entre las exigencias de la <<expresión-comunicación>> y las de la <<innovación-creación>>, entre el uso convencional del código y la innovación del mismo” (Arañó, 2005, p. 27). Del análisis conceptual de la instalación realizada, se extrae una palabra clave, que es el centro de un mapa de recorrido. El debate por pequeños grupos es inmediato y la puesta en escena se completa cuando se comparte con los grupos restantes:

El pensamiento reflexivo es un quehacer controlado que implica llevar y traer conceptos, uniéndolos y volviéndolos a separar. Se puede considerar que construir y reconstruir mapas conceptuales y compartirlos con los demás constituye un esfuerzo solidario en el deporte de pensar y reflexionar. (p. 37)



Fig. 2. Mapa conceptual (Cristina Fernández) y estudio de materiales

En los mapas conceptuales se desarrollan conceptos que, de manera simbólica y metafórica, se materializan en obras de artistas que utilizan espejos y que, por otro lado, utilizan contextos de especulación teórica para reflexionar sobre sus acciones artísticas. Uno de estos ejemplos es el concepto dual que Robert Smithson denomina <<site-non site>> para referirse a la metáfora de presencia-ausencia, luz- sombra, y que aparece en obras como *Incidents of mirror-travel of Yucatan*⁶, artículo publicado en la revista *Artforum* en 1969 (p. 38, traducido en Ortega, 2009, p. 132-147).

⁶Esta obra de intervención artística y artículo de revista la analizo exhaustivamente en el libro que titulé *Reflexiones en el espacio. Incidents of mirror-travel in the Yucatan*, Robert Smithson (Soler, 2003). La selección de escritos editada por Damián Ortega incluye las ilustraciones y los textos traducidos de Holt, N (ed.) (1979) *The*

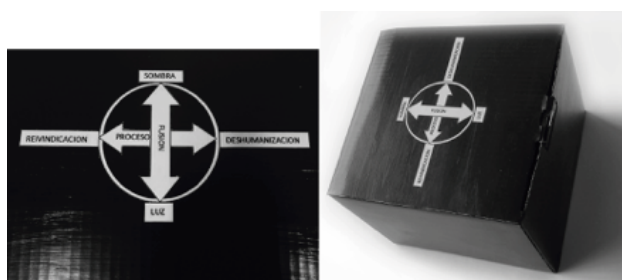


Fig. 3. Resultados del trabajo colectivo presentado en exposición-acción a partir del mapa que surge de todos los mapas conceptuales realizados. Encierra los proyectos de cada estudiante de 4º curso, Instalaciones e Intervenciones Artísticas, grupo B, grado Bellas Artes (Facultad de BBAA, ugr, 2017-2018)

Incluso esta escultura-caja [Fig. 3] es un símbolo de reflexiones infinitas que se expanden como en el interior de *Metrocubo d'infinito de Pistoletto* (1966). Esta pieza escultórica está compuesta de seis caras de 1 m² de espejo para formar un cubo en cuyo interior se enfrentan los espejos: la luz queda encerrada entre las seis caras del cubo. Ante este metro cúbico y esta caja, unidades aparentemente minimalista, solo nos queda reflexionar sobre su reflexión interna, en palabras de Smithson: “Las reflexiones reflejan reflejos de forma excesiva pero prístina” (Ortega, 2009, p. 22).

En una tercera parte, para crear nuevos escenarios mediante instalaciones o intervenciones en el aula, o en otro espacio propuesto, se buscan materiales cuya materia intrínseca coincida conceptualmente con las palabras clave. La exposición es entonces la nueva puesta en escena compartida. El diálogo en cada nueva situación ayuda al respeto y la escucha del otro.

Aún queda el contacto físico, que precisa de forma palpable la confianza hacia el grupo [Fig. 4]. Un nuevo ejercicio que los ayuda a establecer una conexión con el centro energético del otro para reencontrarse. Igual que en la experiencia *Breath: a mirror woman* (Kim Sooja, 2005) del Palacio de Cristal de Madrid, te sientes flotando en un **espacio compartido de reencuentro contigo mismo**. En un acto autorreflejo, la obra creada, constituida por el objeto y el acontecimiento, no se separa de la experiencia; como nos recuerda J.F. de Laiglesia en *Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte*, “la obra de arte es su propio código de comprensión” (2008, p. 28):

[...] la idea de Robert Smithson sobre la no distinción entre el objeto y la experiencia, es de una enorme importancia en este contexto [de investigación artística]. O también, la no distinción entre el yo, el mundo, las cosas y la vida, <<situaciones de energía>> como confesaba Giovanni Anselmo (*Arte Povera*, 1969), ayuda a comprender el sentido de este posible rizo metódico por el que la obra encierra

en sí misma el recorrido de su propia comprensión. (p. 30)

En todo proceso creativo no podemos eludir el concepto <<tiempo>>. Por tanto, en un nuevo ejercicio de reflexión, los estudiantes escriben sobre el tema y entienden cómo Dan Graham consigue que miremos el tiempo cara a cara. En *Present continuous past*, presentada por primera vez en 1974 y adaptada hasta la fecha a diferentes épocas y contextos, el espejo real nos muestra el presente en su reflejo, en contraste y diálogo con el reflejo en pantalla de la cámara de vídeo, o espejo virtual, que reproduce con un retardo de 8 segundos la imagen de quien se mira para mostrarle el pasado en presente continuo



Fig. 4. a) Acción realizada en "El cuerpo como habitáculo de la risa. Lúdica, movimiento y sensorialidad en la acción artística" dirigida por Armando Collazos Vidal en el Seminario coordinado por la autora: Regreso al umbral: Conexiones culturales en la mirada creativa (Facultad de BBAA, ugr, 16 oct-17 nov. 2017). Fotografía de Natalia Blanco; b) Performance resultante y fotografía de Trinidad Nuñez.



Fig. 5. Exposición-acción final Si te viera tu abuela....PARTY (Facultad de BBAA, ugr, 19 dic. 2017)

El resultado de cada ejercicio es la comunicación en confianza, la seguridad en sí mismo y la expresión libre desde el cuerpo y la mente. Cada artista, cada estudiante, cada docente, cada persona crea sus propios rituales creativos con la finalidad de cambiar el estado de consciencia en ellos y en el espectador, un espectador (artista, docente, estudiante) activo que debe experimentar, repensar o recodificar para entender, percibir o sentir aquellos elementos simbólicos que otras personas le muestra. Así pues, **todo rito de creación y educación develan el arte**

como fuente de conocimiento y fortalecen nuestros procesos de autoconsciencia en situaciones relacionales.

En conclusión, como educadores, deberíamos buscar en el espejo de obsidiana negra que nos proponían las culturas prehispánicas lo más profundo de nuestra psique, para no confundir el reflejo con el ego, para no cegarnos con la luz del sol. El espejo de obsidiana es, a pesar de su oscuridad aparente, metáfora de luz, de *Ashé* o de *Èlan vital*, de energía que surge de la sombra sin confundirnos o cegarnos, pues en la anulación de la dualidad o en el equilibrio complementario de la luz y de la sombra, podemos contemplar el mundo desde la perspectiva del corazón a la hora de posicionarnos ante los procesos de exclusión e inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Arañó Gisbert, J.C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín Viadel (Ed.) (2005). Investigación en educación artística (pp. 19-42). Granada: eug, Universidad de Granada/Universidad de Sevilla.

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

García, D. (2011). Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar. En K. Verwoert, N. Sadr Haghghian, G. Echevarria et al, En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica (pp. 59-65). Barcelona: UAB, MACBA.

Del Río, A. (2008). En torno a la Escultura. Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la escultura. En F. Maeso Rubio (Coord.), El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes (pp. 67-86). Sevilla: Diferencia. Col. Arte y Educación.

De Laiglesia y González de Peredo, J.F. (2008). Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte. En J.F. De Laiglesia y González de Peredo, M. Rodríguez Caeiro y S. Fuentes Cid (Eds.). Notas para una investigación artística (pp. 19-34). Vigo: Universidad de Vigo.

Freud, A. (1954). El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires: Paidós. (1ª ed. 1949).

Jung, C.G. (1997). El hombre y sus símbolos. Barcelona: Caralt.

Holt, N (ed.) (1979) The writings of Robert Smithson. Essays with Illustrations. Nueva York: New York University Press.

Maeso Rubio, F. (2008) (Coord.). El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes. Sevilla: Diferencia. Col. Arte y Educación.

Moreno Montoro, M.I. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica?. En M.I. Moreno Montoro y M.P. López-Peláez Casellas, (coords.) (2016). Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes (pp. 27-42). Madrid: Síntesis.

Ortega, D. (ed.) (2009). Robert Smithson. Selección de escritos. México D. F.: Alias.

Soler, I. (2006). El espejo ciego. En T.F. García Gil, M. Peña Méndez (Coord.). Imagen/Imaginario interdisciplinariedad de la imagen artística (pp. 137-139). Granada: eug.

Soler, I. (2003) Reflexiones en el espacio. Incidents of mirror-travel in the Yucatan, Robert Smithson. Granada: Universidad de Granada.

Smithson, R. (1969). "Incidents of mirror-travel in the Yucatan". En Artforum, Sept, 1969, vol. 8, nº 1, pp. 38-44.