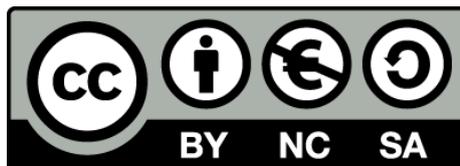




Irrumpir lo artístic, perturbar lo pedagógic: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento

Natalia Calderón García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

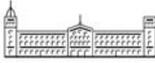
This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico:

*La Investigación Artística como espacio social
de producción de conocimiento*

Natalia Calderón



Universitat
de Barcelona

Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico:

La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento

Natalia Calderón García

Tesis doctoral

Director y Tutor:

Dr. Fernando Hernández-Hernández

Programa de doctorado:

Artes y Educación

Línea de investigación:

Educación de las artes y la cultura visual

Facultad de Bellas Artes

Sección de Pedagogías Culturales

Universidad de Barcelona

Barcelona, 2015

Diseño Editorial – Anna Valerdi

Corrección de estilo – Víctor Balcells Matas

Corrección de estilo (inglés) – Borja Aguiló Obrador

Imagen de portada – Paola Villanueva



 FONCA

 CONACULTA

**Irrumpir lo artístico,
perturbar lo pedagógico:**

*La Investigación Artística como espacio
social de producción de conocimiento*

/ Resumen

Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento es una investigación conformada por dos partes: esta tesis y dos vídeos: *En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de conocer*. La investigación que realicé durante cuatro años (2011-2015) tuvo como foco de interés responder a la pregunta: ¿Cómo se producen conocimientos a partir de los procesos artísticos, y qué espacios sociales se forman en esta producción?

Para intentar responder a esta pregunta mi investigación se vinculó por un lado, con el proyecto artístico *La Síndrome de Sherwood* de la artista Núria Güell y el comisario Oriol Fontdevila, y por otro lado, se internó en la tarea de efectuar un repaso de la cuestión sobre los debates actuales en torno a la Investigación Artística. Junto con la artista y el comisario, y combinando herramientas basadas en la etnografía (visual), métodos artísticos audiovisuales, y modos de interpretación del material inspirados en la *Grounded Theory* de la segunda generación, conformé una Investigación Artística que interrogó los modos en que la artista, el comisario y la investigadora construimos un espacio social de producción de conocimiento.

Las relaciones pedagógicas tejieron un espacio social que, a través de un vídeo, desveló nueve modos de conocer por los que Oriol y Núria construyeron conocimientos a la vez que un proyecto artístico. ¿Cómo pueden estos modos de conocer informar sobre las nuevas posibilidades que abre la Investigación Artística? ¿Cómo se modifica lo artístico y lo pedagógico al analizarlos como relaciones espaciales, sociales y políticas que constituyen espacios de saber y de ser?

Palabras clave: Investigación Artística, producción de conocimiento, espacio social, relación pedagógica.

/Abstract

Breaking the artistic, disturbing the pedagogical: The Artistic Research as social space of knowledge production is a research in two parts that includes the written thesis and a two-video set named *En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de concer*. The research I conducted for four years (2011-2015) sought to answer the question: How is knowledge produced out of the artistic processes, and what spaces are formed in this production?

In order to answer these questions, I focused on two main aspects. On the one hand, my investigation was linked to the artistic project *La Síndrome de Sherwood* by Núria Güell (artist) and Oriol Fontdevila (curator). On the other hand, it ventured to make a statement of the current situation of the ongoing debate on Artistic Research. Along with the artist and the curator, I mixed research tools based on (visual) ethnography, audiovisual artistic tools, and modes of interpretation inspired by the Second Generation of the Grounded Theory so as to shape an Artistic Research that questioned the ways in which we, the artist, the curator and the researcher, built spaces of knowledge production. The pedagogical relationships wove a social space that unveiled the nine modes of knowing through which Oriol and Núria generated both knowledge and an art project at once by

means of a video. How can these ways of knowing inform us of the new possibilities opened by Art Research? How are the artistic and the pedagogical modified when analyzed as spatial, social and political relationships that constitute spaces of knowing and being?

Key words: Artistic Research, knowledge production, social space, pedagogical relationship.

/Agradecimientos

Si comparten conmigo el argumento de Marina Garcés (2013, p.18) cuando dice desconocer dónde empieza su voz y dónde acaba la de los otros, y pide respetar esta incógnita para agradecer la presencia, en ella de lo que no es suyo, entonces, me entenderán si quiero apropiarme de sus palabras para agradecer a quienes me han convertido en parte de sus saberes, intrigas, intereses y reflexiones. Y aunque me será imposible agradecer a todas las personas presentes en esta mixtura de voces y escuchas en la que se cultivó mi investigación durante estos cuatro años, mencionaré algunos nombres, no sin hacer notar mi profundo agradecimiento hacia todas aquellas voces que han quedado en los límites fundidos entre lo ajeno y lo desconocido, y que no por ello han hecho aportaciones menos relevantes.

Primeramente, agradeceré a mi director de tesis Fernando Hernández quien pacientemente escuchó y valoró mis ideas aun antes de que yo pudiera articularlas. Gracias por la confianza y el acompañamiento constante durante este recorrido.

Quiero expresar mi agradecimiento a Núria Güell y a Oriol Fontdevila, quienes me incluyeron como parte del equipo de *La Síndrome de Sherwood*, y abrieron sus dudas para reflexionar juntos respecto a cómo aprendían. Muchas gracias por posicionarse como colaboradores en esta investigación. Gracias al Museo Abelló que permitió vincular mi investigación a su programa de exposiciones.

A Jan Kaila, Henk Slager y Annette Arlander que desde otras latitudes ampliaron mis horizontes hacia una muy enriquecedora estancia de investigación que, además de acercarme a los debates académicos, me nutrió sobre los compromisos con el conocimiento.

A Germán Regueira y a Anna Valerdi que recibieron mi proyecto como propio en el Lab Media. Juntos resolvimos el guión y la edición de los vídeos. Muchas gracias por tanto entusiasmo, dedicación y toda la paciencia.

Gracias a Albert Bataller, Celia Rico, Carmela Márquez y Paola Villanueva que tan profesionalmente se implicaron en la realización de los vídeos.

Al equipo del CRAI biblioteca de *Belles Arts* que me facilitó el espacio y día con día acompañó el proceso de la escritura de la tesis.

Agradezco especialmente a mis compañeras y compañeros del doctorado en Barcelona y en Helsinki con quienes pensé y construí las ideas que aquí despliego. A Mariane, con quien compartí las emociones de la investigación, por poner en orden una y otra vez intuiciones abstractas hasta informar las búsquedas conceptuales. Gracias.

A Víctor Balcells y a Borja Aguiló, gracias por la minuciosa corrección de los textos.

A Anna Herrera que imprimió con su entusiasmo el diseño de la publicación de esta tesis.

Agradezco al Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Programa de Becas para Estudios en el Extranjero FONCA- Conacyt 2011-2015) el apoyo proporcionado para el desarrollo de la investigación y la culminación de esta tesis.

Finalmente a la Beca Fundación Carolina, España y a la Secretaría de Relaciones Exteriores, México la colaboración en el sustento de mis estudios doctorales.

/ Índice

Resumen.....	7
Abstract.....	9
Agradecimientos.....	11
PRESENTACIÓN. Una introducción al formato de mi investigación.....	19
1. Los objetivos, las interrogantes que abre.....	20
2. Hilo de preguntas.....	23
3. Campos, zonas y áreas producto de la investigación.....	23
4. El texto y los vídeos: dos discursos que conforman mi investigación.....	25
4.1 Los vídeos. <i>En colaboración y conflicto: El trazo de nueve modos de conocer..</i>	25
4.2 El texto.....	26
4.2.1 Uso de esquemas.....	28
5. Lenguas y referencias.....	29
PRIMERA PARTE. El punto de partida.....	31
1. Dibujo e investigación.....	31
1.1 El comienzo de mi recorrido.....	35
1.2 La huella, un elemento gráfico desde donde analizar el contexto social....	34
1.3 En y desde el sitio específico.....	40
1.4 La relación entre la práctica artística y la educación.....	42
2. Cuestionamientos.....	43
3. Posicionamientos.....	43
3.1 Construir una perspectiva construccionista.....	43

- SEGUNDA PARTE. Las piezas para el ensamblaje..... 47**
- I- El espacio social de producción de conocimiento..... 49**
- 1. ¿Por qué hablar de producción de conocimiento relacionado con la práctica artística? 49
 - 1.1 Desde una mirada constructorista: Lo fragmentado y lo parcial..... 49
 - 1.2 El conocimiento en relación con el arte contemporáneo..... 50
 - 1.2.1 Conocimiento situado - Conocimiento corporeizado..... 52
 - 1.3 Producción artística como cruce entre proceso y producto..... 55
 - 1.4 Desconfiar del conocimiento como estrategia de conocer..... 58
 - 1.5 Perturbar al conocimiento como posibilidad..... 62
- 2. El espacio social como materialización de relaciones..... 65
 - 2.1 El lugar/el espacio..... 66
 - 2.2 El espacio social como registro de una relación..... 67
 - 2.3 Documentación/representación..... 68
- 3. Lo pedagógico. Las relaciones sociales de producción de conocimiento..... 70
 - 3.1 Re-situar lo pedagógico más allá de lo escolar..... 71
 - 3.2 La intra-relación y los sujetos emergentes..... 73
 - 3.3 El acontecimiento pedagógico..... 75
- 4. *Researcher-yet-to-come*..... 75
- 5. El acontecimiento artístico como acontecimiento pedagógico..... 77

- II.- The Conceptual debate concerning what could Artistic Research mean?..... 79**
- 1. Artistic Research as an open question..... 80
- 2. REsearch / search..... 82
 - 2.1 Artistic practice is not Artistic Research..... 83
- 3. Why did artistic research become Artistic Research?..... 88
- 4. The negotiation of a localized and singular Artistic Research definition..... 90
- 5. The institutionalization of Artistic Research..... 92

6. Where does Artistic Research take place?.....	93
7. Transparency through representation and dissemination.....	95
8. Weaving a specific notion of Artistic Research.....	98

TERCERA PARTE. El hacer reflexivo como forma de conocer: La Investigación

Artística y la reflexividad como metodología de investigación.....	101
1. Las bases de mis decisiones metodológicas.....	105
1.1 Legitimación de otras formas de construir conocimiento.....	109
1.1.1 Expandir el sentido del «rigor» metodológico.....	111
1.2 La metodología como campo de decisiones.....	113
1.3 ¿Cómo pueden coincidir y dialogar el arte y la investigación?.....	115
2. La perspectiva etnográfica como referente para aproximarse a la práctica artística	117
3. La etnografía visual como cruce de miradas.....	120
4. <i>Arts Based Research</i> (ABR) como lugar de encuentro entre formas de indagación y formas de representación.....	124
4.1 La A/r/thography como proceso de hacer y deshacer.....	126
5. Las decisiones metodológicas en mi Investigación Artística.....	129
6. La <i>Grounded Theory</i> como referente de análisis.....	130
6.1 El papel de los diagramas.....	132
6.2 Las categorías como espacios de conocimiento.....	133
7. Reflexividad. El vídeo como herramienta de reflexividad en mi Investigación Artística....	135
8. Trezando conocimientos reflexivos.....	138

CUARTA PARTE La conformación compartida de los espacios de producción de conocimiento.....	143
I.- Notes from my research residency experience at University of the Arts Helsinki.....	147
1. Re-contextualization of my research into Artistic Research.....	147
2. How is Artistic Research represented? A thoughtful tryout of presenting my research as Artistic Research.....	149
2.1 Artistic Research Practicum.....	151
2.2 My practicum.....	153
2.3 The day of the «presentation», October 4.....	154
2.4 Feedback.....	159
3. Re-presentation of Artistic Research.....	160
4. From a broad approach to my perspective of Artistic Research.....	162
5. Constructing other spaces for discursive encounters. Planning to make questions	163
5.1 Whom to interrogate? What to ask?.....	163
II.- Trabajo de campo: Conformar espacios sociales de producción de conocimiento.	167
1. Un relato del acercamiento etnográfico al proyecto <i>La Síndrome de Sherwood</i>	168
1.1 Conocer con.....	168
1.2 El relato de un proceso de relación en el que se genera conocimiento artístico.	170
1.3 Núria Güell, la práctica del arte desde posturas políticas.....	173
1.4 Posturas y desfases.....	179
1.5 Negociación entre comisarios.....	181
1.6 Visita a las instalaciones.....	183
2. Cómo se negociaron las miradas no encontradas.....	187
3. Las negativas.....	188
3.1 Narrativa de la censura.....	190
4. Materialización del proyecto más allá de la exposición.....	191

5. Generar una situación. De un seguimiento etnográfico a una propuesta de Investigación Artística.....	192
---	-----

III.- Un encuentro como acontecimiento pedagógico..... 194

1. Generar la Investigación Artística desde otro lugar.....	194
2. Construir un acontecimiento pedagógico como herramienta de investigación.....	196
2.1 Dar forma desde la huella.....	196
3. Un encuentro como acontecimiento pedagógico.....	198
3.1 Miradas mediadas.....	199
3.1.1 Cámara cenital: el deseo del mapa.....	200
3.1.2 Las cámaras que recogen nuestras miradas.....	201
3.1.3 Cámara general: El aparato de representación.....	203
3.2 El equipo que se implicó en la representación.....	204
3.3 La localización.....	205
4. El día del encuentro.....	206

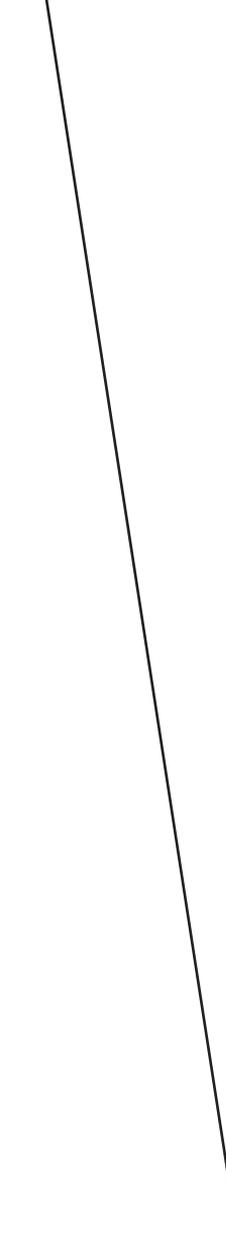
IV.- El proceso de edición como investigación audiovisual..... 208

1. Observar, observar, observar.....	208
2. Desvelar la representación.....	209
3. El proceso edición.....	210
3.1 Estructura de los guiones.....	212
3.2 Cortar y pegar para resignificar.....	215
3.3 Hacer el guión de los vídeos estructuró el sentido de la escritura.....	218

QUINTA PARTE Desdoblamientos. Los conceptos construidos como modos de conocer..... 221

1. Los nueve modos de conocer que delinear el espacio social de producción de conocimiento que generamos.....	223
---	-----

1.1 Conocer con, o modos sociales de conocer.....	226
1.1.1 En colaboración.....	226
1.1.2 En retroalimentación, el <i>feedback</i>	230
1.1.3 En mediación y como agente articulador.....	232
1.2 Conocer a través de posicionamientos políticos.....	234
1.2.1 En negociación.....	234
1.2.2 Interpelar/posicionarse.....	237
1.2.3 En conflicto.....	239
1.3 Conocer a partir de metáforas espaciales.....	241
1.3.1 Desde el límite.....	241
1.3.2 En capas.....	245
1.3.3 Generar una bisagra.....	246
2. Conclusiones preliminares: un balance de la construcción del espacio social de producción de conocimiento.....	249
CONCLUSIONS. The social space of knowledge production arising from the disruption of the artistic and the pedagogical.....	255
1. The social.....	257
2. The political.....	259
3. The Spatial.....	261
4. Finally.....	262
Referencias.....	265
Anexos.....	275



PRESENTACIÓN

Una introducción al formato de mi investigación



...el elemento no preexiste al conjunto ni es más inmediato ni más antiguo, no son los elementos los que determinan el conjunto, sino el conjunto el que determina los elementos: el conocimiento del todo y de sus leyes, del conjunto y su estructura no se pueden deducir del conocimiento separado de las partes que lo componen: esto significa



que podemos estar mirando una pieza de un puzzle tres días seguidos y creer que lo sabemos todo sobre su configuración y su color, sin haber progresado en lo más mínimo: sólo cuenta la posibilidad de relacionar esta pieza con otras (Perec, 1992, p. 13).

En el Preámbulo de su libro *La vida instrucciones de uso*, George Perec concentra la atención en el *puzzle*. No en el objeto en sí, sino en el sentido del juego. Si el sentido del *puzzle* está en el hacer, en la relación que se establece entre las piezas cuando se trata de resolver, éstas no tendrán sentido por sí mismas: individualmente, señala Perec, el sentido que puedan tener lo generarán al relacionarse unas con otras. Cuando comencé a redactar esta tesis, Perec estaba presente en mis pensamientos. Primero, en el sentido formal, en referencia a cómo hilar las ideas que componían mi investigación: ante el documento en blanco no encontraba cómo comenzar la elaboración del texto. Las ideas cobraban sentido al reafirmarse o contradecirse unas con otras, y con las de otros, no de manera aislada. Más adelante, cuando comencé a explorar qué puede ser el conocimiento, al igual que las piezas del *puzzle*, entendí que por sí mismo no existiría, sino únicamente en una trama de relaciones.

1. Los objetivos, los interrogantes que abre

Esta investigación comienza al preguntarme: ¿cómo logra un proyecto artístico generar conocimientos? Focalicé esta pregunta en el proyecto *La Síndrome de Sherwood*¹ (2013), de la artista Núria Güell y el comisario Oriol Fontdevila. Después de seguir a lo largo de seis meses el proceso de negociación del proyecto, organizamos un encuentro en el que Oriol y Núria trazaron y relataron sus formas de conocer en la práctica del

1. Título original el catalán.

proyecto. El *acontecimiento* (Badiou, 1999) que generó el encuentro fue desvelado por la edición y análisis de los vídeos con los que fue registrado el encuentro. A partir de los vídeos, pude visibilizar nueve modos con los que Núria y Oriol producen conocimientos. Los nueve modos de conocer los organicé en tres categorías que significaron la materialización de las relaciones pedagógicas que se establecieron entre el proyecto y mi investigación, y que, finalmente, designaron lo que he llegado a denominar como **espacio social de producción de conocimiento** compartido.

Para visibilizar las maneras en que *La Síndrome de Sherwood* genera conocimientos, esta investigación planteó utilizar herramientas artísticas como métodos de investigación y no sólo como medios de interpretación y representación. Los utilicé desde la posición de la reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach, Garratt, Pearce, & Piper, 2007) que problematiza y da cuenta de los fundamentos, decisiones y significaciones que guían el proceso de investigación. Lo que tiene como finalidad cuestionar los conocimientos que se constituyen en la investigación como reflejo de los marcos de comprensión de quien realiza la investigación –o el trabajo artístico– (Atkinson, 2011).

Construí una Investigación Artística (Balkema & Slager, 1996, 2002; Borgdorff, 2010, 2011; Caduff, et al., 2010; Dombois et al., 2012; Elkins, 2009, 2011; Hannula, et al., 2005; Kaila & Slager, 2012; Rogoff, 2010; Slager, 2012a, 2012b; Sullivan, 2005, 2009; Wilson, 2011) como metodología principal, adoptando métodos procedentes de la etnografía, de manera especial de la etnografía visual (Pink, 2001, 2006). Para analizar las evidencias generadas: observaciones, entrevistas, imágenes recogidas en vídeo, tomé referentes inspirados en la *Grounded Theory* de la segunda generación (Bryant & Charmaz, 2013; Kelle, 2013; Noerager Stern, 2013). A partir de la propuesta constructorista del pluralismo radical (Gergen & Gergen, 2011), utilicé distintos marcos de comprensión para la interpretación y significación reflexiva de lo que infería

de las evidencias –y de todo el proceso de la investigación–, para con esta mirada múltiple poder distinguir los modos de conocer que el proyecto artístico *La Síndrome de Sherwood* implementaba.

Al mismo tiempo, y desde la experiencia derivada de la estancia de investigación que realicé en la *University of the Arts Helsinki*, debatí la noción de Investigación Artística desde *el hacer*, –en una experiencia compartida con otros artistas– para ver de qué manera la Investigación Artística, como praxis, podría contribuir a la constitución de conocimientos y des-conocimientos (Atkinson, 2014a) y a la legitimación de nuevos modos de conocer.

El objetivo de este proceso no fue generar conocimientos explicativos sino, desde el rigor de la transparencia de la investigación, mostrar cómo produjimos conocimientos disruptivos que pueden perturbar los imaginarios establecidos de las investigaciones científicas o positivistas y de las producciones artísticas ensimismadas. Pues como dice Hernández (2006, p. 17)

La noción de investigación científica desarrollada por la epistemología positivista, [...] no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las actuaciones de los seres humanos y con los sentidos que pueden adoptar y dotar sus experiencias.

Puesto que entiendo la producción de conocimiento como un fenómeno *complejo y cambiante*, en el transcurso tanto de este texto como de los vídeos anexos, no busco comprobar ni explicar la producción de conocimientos como si fueran objetos fijos o respuestas universales, sino como preguntas que desestabilizaron mis propias

comprensiones sobre la investigación, la producción artística, la producción de conocimiento y la conformación de sujetos pedagógicos.

2. Hilo de preguntas

Los interrogantes que transitan en esta tesis se han ido engarzando a lo largo de estos cuatro años de investigación. Los entiendo como los pivotes que han motivado y posibilitado mi proceso de reflexión:

¿Cómo construir conocimientos que no reafirmen y reproduzcan lo ya sabido, sino que nos enseñen sobre nuevas maneras de conocer? Mi investigación ha pretendido generar formas de conocer que, a la vez que sociales, son subjetivas, y que se preguntan: ¿cómo establecer relaciones pedagógicas a partir de la resignificación reflexiva, situada, corporeizada y conjunta de y entre los sujetos? ¿Podría un proyecto artístico enseñarnos otros modos de conocer de acuerdo con la noción de conocimiento disruptivo? ¿De qué manera puede una investigación visibilizar y cuestionar los modos de conocer de la producción artística?

3. Campos, zonas y áreas producto de la investigación

Dado que el objetivo principal de mi trabajo ha sido, desde un principio, generar un espacio para la reflexión fuera de las estructuras dualistas contenedor/contenido, no puedo decir que mi investigación se aloje en un campo o terreno preestablecido. Pues alojar mi investigación en un campo supondría concebir dicho campo como un recipiente preexistente a la investigación, y desde el posicionamiento del espacio social (Lefebvre, 2013) que comparto y asumo, dejo a un lado esta dualidad para pensar en los campos como producto de investigaciones específicas. Esto supone que, en lugar de pensar

qué campos alojan mi trabajo, opto por pensar qué nuevos espacios sociales y campos de saber tensa, vincula y abre mi investigación. Algo que me resulta más congruente y productivo epistemológicamente. De esta manera, percibo los campos de saber como organismos vivos y en constante transformación, más que como moldes estructurales que acogen investigaciones afines.

Esta posición me lleva a transformar la pregunta: ¿Qué campo aloja mi investigación?, en otro interrogante que me parece más productivo: ¿Qué campo construye y constituye mi investigación?

Como desarrollaré en distintos momentos de la tesis, en la entrevista que sostuve con Annette Arlander, profesora de Teoría y Arte del Performance en la *Theatre Academy, University of the Arts Helsinki* 2001-2013, ella distingue entre el momento en que pensaba la Investigación Artística como un puente entre la teoría y la práctica, y el momento presente, en que la concibe como una zona con áreas tangenciales que conecta y tensa por un lado el mundo académico y, por otro, el «mundo del arte»². Esta modificación en la concepción de la Investigación Artística, respalda mi posicionamiento de pensar el «campo» como un espacio en construcción y transformación que responde directamente a las investigaciones que lo proyectan y producen. Concuerdo en este sentido con Gergen & Gergen (1996, p. 87 citado en Hernández, 2006, p.18) cuando sostienen que “nuevas prácticas de investigación modelan nuevas formas de vida cultural”. Lo que me conduce a decir que mi investigación ha creado otra posible forma de vida cultural que tensa y conecta otros modos de conocer. Estos modos resultantes de un proyecto artístico, frente a las normas de la investigación, generan un nuevo campo de saber para lo artístico, lo pedagógico y la Investigación Artística.

2. Arlander (2013). comunicación personal. Véase la entrevista completa en el apartado de Anexos, p. 277.

4. El texto y los vídeos: dos discursos que conforman mi investigación

La Investigación Artística que aquí presento teje una narrativa desde dos representaciones y modos de relatar distintos: una textual y otra audiovisual. Desde estas dos formas se propicia una percepción más amplia de la experiencia de investigación que compartimos. Al tiempo que el documento de la tesis permite ahondar en referencias, detalles del proceso metodológico, reflexiones argumentadas y justificadas, el vídeo sugiere más preguntas, desestabiliza lo acordado en el texto y nos muestra cualidades de los sujetos que en el texto son difíciles de mostrar y percibir.

La polifonía que surge entre estas dos representaciones y formas de narrar, enriquece una lectura contrastada que cuestiona los medios de representación implementados y busca provocar la intriga del lector/espectador para implicarlo en las resignificaciones del material presentado.

4.1 Los vídeos. En colaboración y conflicto: El trazo de nueve modos de conocer

En paralelo al relato textual, mi tesis propone una narrativa audiovisual de veinte minutos aproximadamente que sugiero se proyecte, durante la defensa de la tesis, en dos pantallas, una frente a la otra, como muestra este esquema³.

3. Si el lector/espectador no cuenta con los recursos necesarios para reproducir la instalación recomendada, también puede verlo directamente en una sola pantalla. Ver más detalles sobre la reproducción de los vídeos en el Anexo en la p. 276.

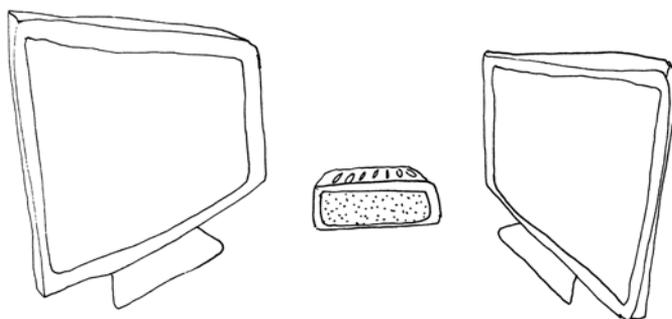


figura 1. Reproducción de vídeos en dos pantallas paralelas

La intención de colocar los vídeos de esta manera busca involucrar al espectador entre los relatos de los modos de conocer de la artista y del comisario del proyecto *La Síndrome de Sherwood*. Lo hace con la finalidad de cuestionar a quien mira los vídeos y sus propios modos de conocer en relación a los interrogantes que plantea mi investigación.

La parte audiovisual de esta tesis es indispensable para comprender los debates que el texto despliega. Sugiero al lector/a dedicar unos minutos a observar y escuchar con atención la propuesta audiovisual para que, a medida que avance en la lectura, pueda ir engarzando las imágenes de los diagramas, las voces de los colaboradores y las reflexiones del texto.

4.2 El texto

El texto está dividido en cinco PARTES que ordenan un proceso de búsquedas, a partir de relaciones, construcciones y cuestionamientos, que no se muestran en un recorrido estrictamente cronológico, sino que tratan de hilar los interrogantes a medida que se fueron construyendo a lo largo de mi recorrido.

La PRIMERA PARTE relata el contexto desde donde me posiciono para empezar esta investigación. Relato mi experiencia desde la práctica artística y los intereses que me vincularon con la educación y el tránsito hacia lo pedagógico.

La SEGUNDA PARTE expone los conceptos –las piezas del *puzzle*– con los que he construido el proceso de indagación que aquí presento. Las nociones que despliega la SEGUNDA PARTE buscan desestabilizar las normalizaciones de la producción de conocimiento, el espacio social, lo pedagógico y lo artístico para construir, junto con los participantes de la investigación, el concepto de *espacio social de producción de conocimiento*. En esta SEGUNDA PARTE también hago un primer planteamiento del debate en curso sobre la Investigación Artística desde una revisión de las fuentes y de sus distintos acercamientos y entendimientos.

En la TERCERA PARTE, desde una perspectiva metodológica, y desde mi experiencia como investigadora, retomo los debates y reflexiones de la Investigación Artística y los métodos derivados de la etnografía (visual), y de modos de análisis inspirados en la *Grounded Theory* de los que me serví para la codificación y categorización.

La CUARTA PARTE comienza con el relato de mi estancia de investigación en la *University of the Arts Helsinki*, durante el otoño de 2013, donde compartí y contrasté mi investigación en un programa de doctorado en Investigación Artística. También realicé tres entrevistas que adjunto al final de esta tesis. La finalidad de estas entrevistas fue poner en juego –con la complicidad de académicos y artistas que se plantean cuestiones similares a las mías– los conceptos e interrogantes que aborda la investigación. En este sentido, puedo decir que las entrevistas tienen el valor de ser «fuentes vivas» en el proceso de investigación.

A partir de un posicionamiento etnográfico doy cuenta, basada en mis notas de campo, de la experiencia que compartimos y pusimos en diálogo entre el desarrollo del proyecto artístico *La Síndrome de Sherwood* y mi investigación. Aquí relato el seguimiento etnográfico que hice de las negociaciones entre la artista (Núria Güell), el comisario (Oriol Fontdevila) y el museo (*L'Aparador* del Museo Abelló); el momento en que decido cambiar mi posición de observador participante y les propongo *hacer* un encuentro para que ellos dibujen y relaten qué y cómo *conocieron* en el proceso del proyecto. A partir de ese momento, y desde la Investigación Artística, narro la toma de decisiones que marcó el proceso de realización de los vídeos: la planificación, su realización con ayuda de un equipo de grabación y, más adelante, la edición.

Finalmente en la QUINTA PARTE, a partir de los puntos clave que marcaron mis decisiones en la edición de los vídeos, elaboro el análisis de los modos de conocer compartidos, algo que se hicieron visibles en la edición de los vídeos. Los modos de conocer que compartieron Oriol y Núria interpelaron las nociones que refiero en mi investigación, y así construyeron una nueva perspectiva de lo artístico y lo pedagógico.

4.2.1 Uso de esquemas

Además de los vídeos y del texto, hubo otras representaciones que me ayudaron a ordenar mis pensamientos: reflexiones, referencias, y experiencias. Dibujar esquemas en paralelo a la escritura me ha permitido tener un espacio para ordenar visualmente los argumentos de esta tesis. Por ello, junto a la narración textual, incluyo algunos esquemas que me han servido para relacionar en un mismo plano los conceptos, las referencias, mi experiencia y las reflexiones.

5. Lenguas y referencias

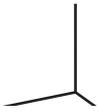
La Mención Internacional a la que aspira esta tesis marca como requisito utilizar una lengua, en la redacción del texto y en su defensa pública, que no sea ninguna de las dos lenguas oficiales de la Universidad de Barcelona. Durante la estancia de investigación que realicé en la *University of the Arts Helsinki*, utilicé el inglés como *lengua franca* entre artistas, investigadores internacionales. De la misma manera, utilizo el inglés ahora para la redacción de los apartados que trabajé durante mi estancia en Finlandia: en la SEGUNDA PARTE *The Conceptual debate concerning what could Artistic Research mean?* (p. 78) y en la CUARTA PARTE - *Notes from my research residency experience at University of the Arts Helsinki* (p. 145).

De igual forma, las citas que he referido en este trabajo las he preservado en la lengua en que las he leído. Gran parte de la literatura a la que hago referencia está en inglés, y algunas de las referencias locales en catalán. Las tres entrevistas que anexo fueron hechas también en inglés.

El documento que presento a continuación es el resultado de cuatro años de investigación (2011-2015) que dediqué a indagar en los procesos de construcción de conocimiento vinculados a la práctica artística.

PRIMERA PARTE

El punto de partida



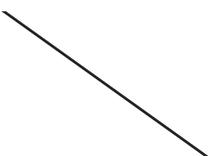
1. Dibujo e investigación



Cuando aprendí a dibujar tenía miedo del papel blanco,
de trazar y que no se pareciera a la realidad.

Pasé años mirando modelos:

Mujeres, hombres, paisajes, objetos



para entender que lo que dibujara,
de cualquier forma no se
parecería a la realidad, sino a mi visión de ésta.

Pensaba que había maneras
correctas e incorrectas en el dibujo, y yo
quería hacer las correctas.

Casi diez años después siento
esa misma sensación pero con la escritura.

El taller de dibujo: un gimnasio
hacer muchos, coger ritmo, tener confianza.

En las clases de dibujo decíamos que lo más importante no era el
trazo en sí sino aprender a observar.

Esta vez en la escritura puede que esté pasando algo similar.

¿Será que lo importante no es tanto el texto en sí, sino el proceso de
conformar un espacio de reflexión?

Escribí este texto cuando empecé a redactar la tesis en octubre de 2013 y me sentía incapaz de cumplir con el imaginario que tenía sobre una tesis doctoral. La escritura de un documento tan extenso me resultaba muy ajena. He ido apropiándome de este medio tecleando, viendo las figuras que voy formando, letra por letra, en la pantalla; comparándolas con las ideas que tenía y con las que se han ido modificando conforme van apareciendo más palabras, más líneas y más páginas. Quiero decir: he aprendido a hacer una tesis, a investigar y a escribir en el proceso de hacerlo. Y aunque esto no sea nada nuevo –probablemente todo investigador ha pasado por esta misma experiencia– sí es un proceso singular de descubrimientos y revelaciones muy conmovedor.

Lo relaciono con mi práctica: con las clases de dibujo que he recibido a lo largo de mi educación artística, y con los años en los que estuve como profesora de dibujo para niños, jóvenes y adultos en distintas escuelas y museos. Sin importar la edad de los participantes de los talleres, la tarea principal como maestra de dibujo no era enseñar cómo usar el lápiz, ni cómo mover la mano; no era una cuestión relacionada con la técnica ni con el medio, sino una cuestión de observación. Como estudiante de dibujo, a través de ejercicios específicos, debes aprender a percibir las texturas visualmente. Un ejercicio clave para esto es el que solíamos llamar «contorno ciego». No es otra cosa que dibujar sin quitar los ojos del modelo, sin mirar en ninguna ocasión el papel. El truco consiste en no repetir los imaginarios contruidos en referencia al objeto o cuerpo que miras, sino en ser capaz de permitir que el *modelo conforme tu percepción*. Este ejercicio requiere una concentración importante, pues el cerebro está acostumbrado a reconocer superficies y formas, y a traducirlas a los lenguajes y conceptos que ya conocemos. Esto puede parecer una paradoja, pues aunque sólo podemos conocer por medio de lo que ya sabemos, para poder observar o escuchar algo nuevo tenemos que ser capaces de no re-conocer, de dejarnos sorprender. El dibujo es así, una representación que no ilustra o reproduce una realidad ya conocida, sino que la *re-presenta*, genera otra narrativa de esta realidad, un relato que recontextualiza y resignifica desde una perspectiva específica (Diario de campo, 30 de abril, 2014).

He comenzado el relato de mi tesis hablando del dibujo porque, como explicaré más adelante, mis marcos de comprensión se construyeron desde ese campo. Pasé cuatro

años en la práctica de conformarme como artista. Estudié la licenciatura en Artes Visuales⁴ porque quería dedicar mi tiempo a responder a mis inquietudes. Me fascinó el proceso de llegar a entender que lo que me interesaba del arte no era la expresión que permitía, la producción de objetos, la búsqueda de ninguna belleza, ni tampoco la comunicación de un argumento o idea. El largo camino que a tientas he recorrido aprendiendo a conformar «un proyecto artístico» sobrepasó los cuatro años de la licenciatura. Al transcurrir del tiempo, se ha reafirmado mi convicción del arte como un campo de exploración de mí misma y del mundo. Dennis Atkinson (2015) resalta su potencial de transformación de pensamientos:

[...] la noción de la fuerza del arte, que no tiene que ver necesariamente con el objeto artístico, sino más bien con su potencial de transformación. Y no estoy diciendo que eso pase sólo en el arte, sino que el arte es único en la manera de lidiar con ello. Estoy convencido de la importancia del arte y su fuerza de transformación, su fuerza de ontogénesis en términos de pensamiento sobre ese mundo (Atkinson, 2015).

La relación entre arte y conocimiento influyó mi producción artística, y aunque en un comienzo no fue la protagonista de mis proyectos, puedo encontrar en ellos rastros de cómo se han conformado mis inquietudes poco a poco, hasta convertirse en mi investigación de doctorado.

4. Cursé la licenciatura (2003-2007) en Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México, que sería el equivalente a lo que en otros lugares ha permanecido con el nombre de Bellas Artes.

1.1 El comienzo de mi recorrido

Mi búsqueda comenzó por la producción gráfica, realizando fotografía, dibujo y grabado. Me enganchó la idea de la estampa. En la relación entre la matriz y la impresión, jugar con la idea de ¿quién imprime a quién? Me intrigó buscar matrices o placas en mi cotidianidad: alcantarillas, texturas, pliegues y grietas. La relación que podría haber entre lo personal-íntimo y lo público-urbano.



figura 2. Detalle de *Fractured Territories*⁵ 2010, Ámsterdam/Ciudad de México

Las grietas del pavimento o las paredes de la ciudad me hacían pensar en las cicatrices de un cuerpo. Tanto las grietas como las cicatrices me parecían espacios ambiguos que al mismo tiempo eran resultado de una fractura o herida, y podían generar incisiones en otros cuerpos.

5. *Fractured Territories* 2010, es un proyecto que presenté en la feria de arte Kunstvlaai en Ámsterdam, donde, en forma de diagrama conformado por diferentes formatos de impresión de grietas y fracturas de la Ciudad de México, articulaba entre fotografías, impresiones y algunos conceptos clave, mi percepción sobre la violencia implícita del territorio.



figura 3. Detalle de *Fractured Territories* 2010, Ámsterdam/Ciudad de México

Así, el *espacio* empezó a cobrar importancia no sólo como superficie formal sino como documento; como un registro de la vida social de un determinado lugar. Las huellas que observaba en mi andar por la ciudad me hablaban de los trazos que los transeúntes, como yo, habían dejado. Como para muchos de los artistas de las grandes y pobladas urbes de la primera década del milenio, la ciudad –en mi caso Ciudad de México– fue protagonista de mis inquietudes. A partir de estas primeras experiencias artísticas el trabajo en el espacio público me llamó la atención; me sentía atraída por poder cuestionar y comentar las situaciones que experimentaba. Buscaba descolocar el tránsito cotidiano, apresurado y normalizado.



figura 4. Documentación de *Intervención lumínica*⁶, Metro de la Ciudad de México, 2007

6. *Intervención lumínica*, 2007, fue una acción en la que transité por el metro de la Ciudad de México

Recuerdo que lo llamábamos *intervención* para subrayar la idea de que los elementos ya estaban dados y de que el mero hecho de darles otro orden, o manipularlos de cierta manera, cambiaba su significado. Tal como Bourriaud (2004) explica:

Podríamos decir que tales artistas que insertan su propio trabajo en el de otros contribuyen a abolir la distinción tradicional entre producción y consumo, creación y copia, *ready-made* y obra original. La materia que manipulan ya no es *prima*. Para ellos no se trata de elaborar una forma a partir de un material en bruto, sino de trabajar con objetos que ya están circulando en el mercado cultural, es decir, ya *informados* por otros (pp. 7-8).

Por tanto, la práctica artística como un proceso de *postproducción*, no se trabaja como materia *prima* sino inserta en la cadena de material culturizado.

En ese momento, para mí lo interesante de explorar esos terrenos era cuestionarme la idea de cómo el lugar marca a sus habitantes y viceversa; reflexionar –e invitar a que otros también lo hicieran– sobre la irremediable modificación del espacio ante los transeúntes que lo recorren y sobre el que imprimen sus huellas. Una especie de contra argumentación al anonimato con el que las grandes ciudades nos tratan de normalizar.

1.2 La huella, un elemento gráfico desde donde analizar el contexto social

El término *huella*, según la RAE se utiliza para designar el rastro, seña o vestigio que deja

con una falda que iluminaba el suelo que pisaba. Con este gesto pretendía invitar a la reflexión acerca de cómo los transeúntes modificamos, de una manera o de otra, en nuestro andar, el espacio que vamos ocupando.

alguien o algo. Yo diría que es cualquier impresión sobre una superficie. Hace referencia al mismo tiempo a la fuente y al resultado; puede ser un cuerpo que marca un espacio, o viceversa. La superficie marcada por la huella deja de ser en sí misma y se convierte en un espacio de relación que muestra la contradicción de la ausencia de una existencia.

En el artículo que escribí al final de mis estudios de máster, ordenaba mis ideas respecto al espacio urbano y el cuerpo, como superficies que se estampan una a la otra.

I will investigate public space by analyzing the marks that people leave on it. People's tissue (skin) is imprinted through their acts (inhabiting) in an urban tissue. Skin imprints the terrain and terrain imprints the skin. A productive reciprocal relation between subject and space happens (Calderón, 2010, p. 17).

Trabajar en y con el espacio urbano me requirió analizar los trazos –personales– que sus habitantes dejan inevitablemente sobre él al desplazarse, encontrarse y relacionarse, de la misma forma que Elizabeth Ellsworth (2005, p. 4) señalaría respecto a la experiencia, que presupone cuerpos vivos que generan espacios al desdoblarse continuamente.



figura 5. *Tracing Passers By*, San Diego, 2011



figura 6. *Tracing Passers By*⁷, Utrecht, 2009

Manuel Delgado, desde un análisis social de la urbe, también la conceptualiza como un soporte para la creación de significados: “El uso extraordinario que recibe la calle o la plaza es una expresión más de cómo una comunidad socializa el espacio para convertirlo en soporte para la creación y la evocación de significados...” (Delgado, 1999, p. 49). La pregunta que emerge, entonces, es qué tipo de significaciones espaciales elegimos establecer como habitantes o transeúntes de cierto lugar. Y no sólo significaciones espaciales, sino qué clase de significados construimos en nuestras relaciones cotidianas, qué posibilidades de cambios discursivos componemos al simplemente habitar un espacio.

A través de los distintos acercamientos que he realizado al espacio urbano –no sólo en calidad de intervenciones artísticas, también con referentes de distintos campos: sociología, geografía, arte, historia y filosofía– me encontré con el concepto de *espacio social* (Lefebvre, 2013) que ha influido determinadamente en mi manera de relacionarme con el espacio y de entender el mundo.

7. *Tracing Passers By* fue un proyecto que realicé en Utrecht 2009 y en San Diego 2011 en que seguimos a la gente que cruzaba por una plaza para trazar con tiza los recorridos que su paso dejaba. Al final de esta acción se dibujó la red el uso que los transeúntes hacían de un espacio definido.

Las reflexiones de Henri Lefebvre han sido retomadas por otros autores (de Certeau, 2000; Delgado, 1999; Rogoff, 2001, entre muchos otros) que comparten la comprensión del espacio como producto de las relaciones sociales que se establecen en determinado lugar. Esta pauta me ha permitido sumarme al propósito de desmontar la idea de espacio como contenedor –desde la dualidad contenedor/contenido– y acercarme a éste como medio para estudiar cómo nos relacionamos entre nosotros. En palabras de Manuel Delgado (1999, p. 8): “No se trata de que los individuos jueguen dentro de la sociedad: juegan a la sociedad”. El cambio de preposición, de *dentro* a *a*, que propone Delgado, supone entablar una relación distinta con el espacio para hacernos conscientes de nuestra responsabilidad cotidiana en relación cómo habitarlo.

En un principio utilicé el concepto de *espacio social* en mis proyectos artísticos como detonante para dialogar con mi práctica y analizar cómo los trazos personales, o hasta íntimos, constituyen poco a poco el tejido urbano. Adopté estrategias como la de *sitio específico* (Kwon, 2002) que se convirtieron en mi forma de trabajar, en mis métodos de intervención.

1.3 En y desde el sitio específico

Considerar al espacio como la materialización (registro o documento) de las relaciones sociales ha interesado a varios campos de conocimiento. En los años sesenta y setenta el arte en general, y la escultura en particular, fueron cuestionados seriamente en cuanto a la formalidad en el transcurso de finales del arte moderno y a principios de las vanguardias (Krauss, 1996). Reflexiones sobre el cuerpo, en paralelo a la práctica de la performance, ayudaron a problematizar la idea de espacio: contenedor y contenido del arte moderno. El objeto artístico, pintura o escultura principalmente, aunque no de manera única, debían ser aislados, enmarcados ya fuera dentro de una moldura,

un *cubo blanco* (Kwon, 2002) o un pedestal (Krauss, 2002), para dar lugar a las significaciones creadas por el artista.

El arte contemporáneo encontró en las prácticas de *sitio específico* un lugar desde el que desplegarse de lo formal hacia lo contextual. Mi trabajo se ha focalizado en estas relaciones entre los sujetos y su contexto, que, tal y como desarrolla Kwon (2002) en su reflexión sobre la historia del arte en espacio público, los primeros acercamientos al *sitio específico* se manifestaron de manera puramente física o formal, y más adelante permitieron entender el espacio como un tejido producto de las relaciones sociales.

Conforme mi práctica artística se fue consolidando con un proyecto de intereses y métodos definidos, también busqué desestabilizarla al añadir otro foco desde el que interrogarla. Comprendí que la razón por la que consideraba, y aún considero, importante el quehacer artístico se debe a los conocimientos que se construyen durante su proceso: entre el autor, los colaboradores y la audiencia con quien se comparten. Así, el foco de mi trabajo se ha dirigido hacia los espacios de producción de conocimiento en el arte, los lugares y las relaciones que permiten y promueven la producción de conocimiento en y a través de los procesos artísticos. En mi afán por desestabilizar mi propia práctica, decidí acercarme al campo de las pedagogías culturales (Hernández, 2014) para, desde ahí, aprender a nuevas estructuras de investigación, y co-informar estos dos campos.

1.4 La relación entre la práctica artística y la educación

La mejor tendencia es falsa si no incluye el ejemplo de la actitud con la cual es posible seguirla. Y el escritor sólo puede ejemplificar esta actitud allí donde hace algo realmente: en su acción de escribir (Benjamin, 2004, p. 49).

Probablemente, por el mismo interés que he mencionado en referencia a la producción de conocimiento, en conjunción con mi formación como artista, comencé a explorar otras posturas en la relación educativa. La posición de profesora de arte me resultó muy gratificante, pues me permitía probar diferentes formas de organización y posibilidades de transformación de los imaginarios de significación de la experiencia. Pues como expresa García Ruiz (2004, p. 69), citando a Castoriadis (1999, p.102)

La cultura – y el arte– son, por así decirlo, el laboratorio más fecundo de creación de nuevas significaciones imaginarias, puesto que concretamente el arte «no opera bajo la constricción de la experiencia sino que las constricciones a las que debe hacer frente son de otro orden, interno».

Compartir el proceso de hacer frente a las constricciones *internas* en la creación de nuevas significaciones en un aula, en un taller –en distintos proyectos artísticos–, desveló en mi práctica cómo compensar el mito del autor (artista) individual. A partir del acompañamiento que realicé como profesora –especialmente en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (2011) – pude entrometerme en las reflexiones y producciones de otros/as artistas. Eso despertó en mí la intriga de saber cómo estas nuevas significaciones podían construir conocimientos.

2. Cuestionamientos

Cómo ya he explicado, comencé esta investigación motivada por explorar una pregunta: ¿cómo produce conocimiento la práctica artística? Pregunta que, planteada de esta forma, era inabarcable y, quizás, inaccesible. Había que delimitarla a partir de la designación de las nociones de los conceptos involucrados en este interrogante (SEGUNDA PARTE), referirme a una metodología que me ayudara a acceder a sus posibles recorridos y derivas (TERCERA PARTE) desde dónde imaginar y generar situaciones –acontecimientos (Deleuze, 1989b)– que visibilizaran los conocimientos.

Así, fraccioné mi primer interrogante en una serie de preguntas más específicas: ¿Qué conocimientos se producen en un proyecto artístico?, ¿Cómo se producen estos conocimientos?, ¿Cómo visibilizar las relaciones pedagógicas que se generan en un proyecto artístico?, ¿Qué espacio social conforma(ron) estas relaciones?

Al ir definiendo los contornos de las preguntas de la investigación, fui asumiendo una postura que, en realidad, ya había sido determinada por las incipientes decisiones que fui tomando al planear mi investigación. La postura que asumí fue el resultado de la trama compuesta por mi posicionamiento epistemológico, ontológico y metodológico.

3. Posicionamientos

3.1 Construir una perspectiva construccionista

El hecho de encontrar un lugar para mí en las pedagogías culturales probablemente se haya debido a que me situé desde el espacio que me ofrecía del *construccionismo social* (Gergen & Gergen, 2011; Hernández, 2007; Ibáñez Gracia, 2001; Íñiguez, 2003) que encaja con las ideas que defiendo desde mi práctica artística. Pues de la misma

manera que la creación artística individual ha sido problematizada por el arte posmoderno o contemporáneo e insertada en la cadena social de significaciones (Bourriaud, 2004), el construccionismo social sostiene “la importancia central que se da al papel no de los individuos, sino de las relaciones en la construcción del mundo” (Gergen & Gergen, 2011, p. 10). La atención que el arte contemporáneo pone en las relaciones, por ejemplo la estética relacional (Bourriaud, 2006) y las ciencias sociales postestructuralistas (R. Barthes, G. Deleuze, M. Foucault, J. Lacan) desmitifica la agencia –autoría– de los individuos como seres autónomos o aislados. Reivindicar la construcción colectiva y relacional de los significados y los trabajos desde lo complejo, lo fraccionado y lo parcial, fue un desafío que asumí al plantearme la investigación de la tesis. Pero ahora considero que era una mirada que ya proyectaba en mis proyectos artísticos.

El construccionismo cuestiona la existencia de un mundo interior de representación o interpretación de conocimientos, y apela a un *pluralismo radical* (Gergen & Gergen, 2011, p. 25) que echa abajo una verdad única y que se abre a múltiples formas de nombrar y valorar la realidad. Lo que Deleuze & Guattari (2003) explicarían con *n-1*, que rompe la unidad para generar lo múltiple. Pero lo múltiple o el pluralismo no debe ser confundido con un relativismo, pues como dice Haraway (1995 p. 329)

La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende al mismo tiempo estar en todas partes. La «igualdad» del posicionamiento es una negación de responsabilidad y búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de

la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien.

Lo múltiple, a diferencia del relativismo, muestra las posturas singulares –que no únicas–, que son localizadas, encarnadas y parciales, y sin restringirlas a un plano físico. Desde lo ideológico y lo político, las múltiples posturas desvelan los posicionamientos de los sujetos involucrados y, especialmente, el posicionamiento de la investigadora. No transito por un solo lugar. No me encuentro en un solo campo de conocimiento. No pertenezco a una única tribu. Me muevo por espacios de experiencia y de conocimiento que son múltiples. De ellos me nutro. A ellos me vinculo. No como una estrategia de fe, sino una posibilidad para seguir interrogándome.

De esta manera, mi investigación se apoya en el construccionismo social para constituir otras posibilidades de significación compartida sobre qué entendemos por investigación, relación pedagógica y producción de conocimiento a través del arte. Para generar nuevas posibilidades que apuestan por:

señalar las conexiones que todo proceso de producción y puesta en acción del conocimiento tiene con las estrategias representacionales, a través de la problematización de la visualidad como algo que va más allá de la producción de imágenes sino que atañe a la epistemología en sentido amplio (Sánchez de Serdio, 2013, p. 13) ⁵.

5. Texto original en castellano Sánchez de Serdio, A. (2007). Miradas cruzadas: visualidad / representación / pedagogía / política. Material de clase, publicado en Sánchez de Serdio, A. (2013). Visualidad, producción de conocimiento y pedagogías de la mirada. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* (pp. 345–370). Santa María, Brasil: Editora UFSM.

Como indica Sánchez de Serdio, las estrategias representacionales que toda investigación, sobre todo si es artística, desvela –al mismo tiempo que es partícipe de ellas–, cuestionan tanto lo referente a lo visual como los ensamblajes de producción de conocimiento. Y por tanto, considero importante y necesario hacer énfasis en la problematización epistemológica/visual por medio de la pesquisa.

Para desplazarme por estas estrategias representacionales y cuestionar los ensamblajes visuales y de producción de conocimiento, primero he de desplegar las nociones y entendimientos que esta investigación ha construido. La SEGUNDA PARTE comienza por delimitar mi posicionamiento como investigadora desde lo conceptual.



SEGUNDA PARTE

Las piezas para el ensamblaje



La SEGUNDA PARTE está dedicada a definir las piezas con las que, a lo largo de mi investigación, he construido mis reflexiones y cuestionado mis perspectivas sobre los espacios sociales de producción de conocimiento en las prácticas artísticas.

Es un intento por hacer evidentes los marcos de comprensión desde los que llevo a cabo la investigación y, en la medida de lo posible, problematizarlos para que no

se limiten a ser ilustraciones del imaginario colectivo, sino que, generen designaciones provocativas abiertas al diálogo en torno a los problemas que afronta la tesis. En especial, sobre el carácter pedagógico de la praxis artística y las posibilidades de indagación de la investigación artística sobre y desde esa misma praxis.

Divido esta SEGUNDA PARTE en dos apartados. Al primero lo he denominado **El espacio social de producción de conocimiento**, donde explico a qué me referiré con la noción de *producción de conocimiento* y qué considero que constituye el *espacio social*. Luego, planteo cómo ensamblar ambos conceptos para construir la noción de *espacio social de producción de conocimiento*. Dedico algunas páginas a pensar la reconfiguración de la noción de lo pedagógico y, a partir de ella, situarme como investigadora en proceso de constitución, en un cruce entre ser docente, artista e investigadora.

En el segundo apartado –**The Conceptual debate concerning what could Artistic Research mean?** –, que está redactado en inglés, para cumplir con los requisitos para la obtención de la Mención Internacional en el doctorado, llevo a cabo un debate epistemológico⁹ sobre el campo de la *Artistic Research*.

9. El debate metodológico sobre la Artistic Research será abordado en la TERCERA PARTE a partir de la página 147.

I- El espacio social de producción de conocimiento

1. ¿Por qué hablar de producción de conocimiento relacionado con la práctica artística?

1.1 Desde una mirada construccionista: Lo fragmentado y lo parcial

Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos [...] El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo del error en el interior de la subjetividad del consciente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento (Morin, 2009, p. 20).

He decidido comenzar a desenhebrar la idea de *conocimiento*, desde su complejidad: explorándolo en relación con el sujeto –que conoce y genera conocimiento–, con sus representaciones –traducción, reconstrucción– (Hall, 1997) en las diferentes disciplinas y saberes, desde los diferentes medios en los que circula, desde la cultura que lo posibilita y desde las acciones e intercambios de los sujetos. Esta tarea me planteo abordarla sin obviar los *riesgos* y posibles *errores* que asumo en tal empresa, más propia de un filósofo experimentado que de una investigadora en formación. Sin embargo, pensar en nombrarlos como errores ya supone una perspectiva racionalista que se resiste a las incongruencias y que incluye aspectos fuera de esta misma lógica. Lo que me lleva a considerar, desde el posicionamiento construccionista que

he asumido, la necesidad de mantenerme abierta a lo imprevisto, a lo que todavía no puedo denominar. A dejar que esto me sorprenda y reformule mi posición y perspectiva para visibilizar los sistemas de interpretación por los que me guío y signifique la realidad, para así intentar vislumbrar entre las fracturas de estos sistemas cómo he acercado el conocimiento a esta investigación.

1.2 El conocimiento en relación con el arte contemporáneo

Para quienes hacen o se relacionan con el arte contemporáneo es común escuchar constantes referencias a los vínculos entre arte y conocimiento (Balkema & Slager, 1996; Borgdorff, 2011; Dombois et al., 2012; Elkins, 2011a; Hannula et al., 2005; Hlavajova, et al., 2008; Rogoff, 2010; Slager, 2012b; Varto, 2013). Esta relación suele tener un sentido nominalista –existe porque se le pone nombre– y no siempre muestra de qué conocimiento se está hablando ni de cómo se articula la supuesta relación. Muchas veces, es algo que se reconoce como dado, sin explorar cómo se articula ni cómo se constituye. Por eso, y para no darle un valor de noción naturalizada me he preguntado: ¿qué noción de conocimiento estoy construyendo? Para desplegar lo que entiendo por conocimiento en esta tesis, comenzaré por enumerar los conceptos que, aunque cercanos, es necesario distinguir, pues estos me ayudarán a trazar los límites y acordar una definición de lo que puede ser la producción de conocimiento en el proceso de generar un proyecto con valor artístico.

Comenzaré por desasociar la noción de conocimiento a la de información. Según las tendencias, vinculadas a la perspectiva de investigación narrativa (Clandinin &

Connelly, 2000), el conocimiento lo entenderemos como una *experiencia significada*, como explica Hernández (2006, 2008). La información que el sujeto transforma en experiencia narrada necesitará que éste la signifique –desde ciertos marcos de comprensión– para, así, generar el conocimiento.

El enunciado anterior se encadena con el hecho de que un conocimiento *no es una verdad descubierta* pues, el conocimiento sucede en la relación conversacional entre un sujeto y su contexto, tal y como lo presenta Haraway (1995):

Las versiones de un mundo «real» no dependen, por lo tanto, de una lógica de «descubrimiento», sino de una relación social de «conversación» cargada de poder. El mundo no habla ni desaparece a favor de un amo decodificador. Los códigos del mundo no están quietos, a la espera de ser leídos. El mundo no es materia prima para la humanización (p. 342).

De aquí deviene la idea de que el conocimiento genera versiones o representaciones en lugar de verdades. Lo que lo acerca a los trabajos artísticos y a la posición que adopto en esta tesis. Si como señala Back (2007) “vivimos en un mundo que sufre más de certezas que de dudas y son certezas falsas las que compensan nuestras preocupaciones” (Back, 2007, p. 15), confiemos en que la duda y la sorpresa nos ayuden a enfrentar nuestras certezas y nos desvelen otras versiones de la realidad.

Pero con esto no quiero decir que el conocimiento pueda ser simplemente una experiencia. La experiencia, para ser comunicada a otro, incluso para ser recordada, necesita de un relato; una narrativa que la recomponga, la signifique y la vincule con modos previos de comprensión. El conocimiento será la articulación entre mis modos

anteriores de conocer –y que me permiten percibirlos– y la experiencia que me descoloca y con suerte me hace modificar posicionamientos anteriores.

Desde esta perspectiva no quisiera romantizar la noción de conocimiento diciendo que necesariamente supone una ruptura con lo anterior y un cambio de paradigma; pero un conocimiento puede partir desde un humilde gesto, que será al fin y al cabo parte de un proceso de encadenamientos. Porque como Ellsworth (2005) nos recuerda el conocimiento es el vínculo y *no un objeto fijo*: “Knowledge, once it is defined, taught and used as a «thing made», is death” (Ellsworth, 2005, p. 1). Por tanto, podemos entender el conocimiento como una acción, más que como un sustantivo.

1.2.1 Conocimiento situado - Conocimiento corporeizado

Cuando Morin (2009, p. 32) dice “Las ideas que argumento aquí no sólo las poseo, me poseen”, está hablando de la correlación entre cómo se constituye el conocimiento y cómo el sujeto forma parte del proceso de constitución de dicho conocimiento. A la vez que el sujeto construye sus pensamientos, entendimientos, reflexiones y acciones, éstas se van incrustando a su manera de pensar de entender y reflexionar. Pues los marcos culturales desde los que observamos la realidad y dentro de los cuales creamos conocimientos, se nos han incrustado (Ibáñez Gracia, 2001); están en un cuerpo determinado, en un sitio determinado y son parte de una sociedad específica. Por tanto, el conocimiento se corporeiza en el sujeto que pone en juego su capacidad de conocer. Ellsworth (2005, p. 24) retoma las ideas de de Bolla (2001) para reivindicar lo ontológico sobre lo cognitivo y escapar de la consideración del cuerpo como subyugado a la mente. Por eso, habla del ensamblaje *mind/brain/body/building* (ibid., pp. 4-5)

para referirse a lo corporal del conocimiento. Los marcos y los cimientos de este pensamiento son la arquitectura de los sistemas de interpretación que albergamos en el cuerpo. De esta manera, y como veremos más adelante, al abordar el espacio social, la ciudad como sitio y los cuerpos-mentes están imbricados en ciertos modos de conocimiento:

this situated knowledge and embodied knowledge [are] a link to [...] feminist thought. Not in the sense that Artistic Research is feminist research but, that feminist theoreticians brought about the issue of situatedness or embodiedness understood as a sort of inter-subjectivity instead of universalizing, into a somewhat general perspective and that is great to remember (Arlander, comunicación personal, 2013).

Las posturas feministas han dado pie a las reflexiones sobre el conocimiento situado (Haraway, 1995) y corporeizado. A la inter-subjetividad y, a no perder de vista, las implicaciones imborrables entre lo personal y lo político. Este vínculo nos sitúa en una cadena de responsabilidades y nos compromete a actuar de acuerdo con una ética personal y social. Algo que también imbrica el sentido con el que me aproximo al conocimiento.

Donna Haraway (1995, pp. 323–326) reclama, desde una perspectiva feminista, una visión encarnada desde un cuerpo y nos advierte sobre el «truco de dios» (god's trick), al que considera como la visión descorporizada y omnipresente:

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres

políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar. Así de manera tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva (ibid., p. 326).

El conocimiento encarnado es una huella impresa sobre quien lo construye, y conlleva la responsabilidad de comprender al mundo desde un posicionamiento determinado: desde un cuerpo condicionado que imprimirá al mundo de sus formulaciones. Desde esta mirada, Haraway nos advierte sobre la responsabilidad que cargamos y ejercemos al pensar y al saber.

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en la que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre la vida de la gente, de la visión de cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza. Únicamente está prohibido el truco divino (Haraway, 1995, p. 335).

Me baso en estas palabras de Haraway para desconfiar del *conocimiento tácito*, de aquel que se da por asumido y compartido y que, por tanto, no necesita ser mostrado. Me parece que al tratar de evadir lo cognitivo, lingüístico o conceptual (Elkins, 2011b, p. 119), el conocimiento tácito desdibuja al sujeto, que no puede olvidar los marcos

lingüísticos, cognitivos y conceptuales que lo constituyen. Lo que me lleva a preguntar: ¿de dónde viene el conocimiento tácito? ¿Desde qué marcos de comprensión y sistemas de interpretación está siendo construido? Sospecho de los conocimientos que no asumen la responsabilidad del posicionamiento personal y político, y al no evidenciar el sujeto que construyen, esconden los cimientos arquitectónicos que sostienen sus pensamientos.

Vuelvo al argumento en el que defiendo que conocimiento es acción. Se vincula a un encadenamiento de las construcciones y remodelaciones que sufre un sujeto en constante contacto con el mundo. Un sujeto al que suponemos curioso y reflexivo. Por eso Morin (2009, p. 56) dice que “La cultura no existe sino a través de las culturas” porque cualquier significante está tejido en una red de significaciones (Latour, 2005) que son las que le dan sentido. Es lo que Ellsworth (2005, p. 33) llamaría un *conocimiento transicional*: que emerge y se constituye entre espacios transicionales y campos de emergencia que no preceden a la interacción de los cuerpos como objetos de conocimiento. En la interacción misma sucede que los cuerpos se encadenan en objetos de conocimiento cuyas “fronteras se materializan en interacción social” (Haraway, 1995, p. 345). Por ello el conocimiento no está fijo en los sujetos, sino que está en constante movimiento, que deviene de su carácter social.

1.3 Producción artística como cruce entre proceso y producto

Si hasta aquí he explorado de forma breve el sentido que adopta el conocimiento en esta investigación, cuando hablo de la producción de conocimiento, ¿a qué me refiero con el término *producción*? Y cuando la producción se lleva al campo del arte, ¿qué sentidos adopta?

La noción de producción artística se forja a partir del impulso por salir de los encajonamientos del *genio creador* que el siglo XVIII impregnó en la historia del arte y que sigue de forma presente en nuestros imaginarios (Baudrillard, Foster, & Fibla, 2002). La figura del genio creador es la responsable de las ideas románticas del artista aislado del mundo, solo en su estudio, incomprendido social quien sufre y siente de una manera «especial». Parece seguir vigente la aportación renacentista según la cual un genio es quien *crea*, parte de la nada y da vida una obra, como Dios hizo con la naturaleza cuando *creó* el mundo (Tatarkiewicz, 2002, p. 282). Cuando en el arte moderno y contemporáneo se habla de *producción artística*, hay un posicionamiento, como lo explica la estética relacional (Bourriaud, 2006), que entiende que todo material con el que el arte trabaja es ya en sí mismo culturizado y que quienes hacemos arte trabajamos en esta cadena de significaciones. Lo cual diluye ese sentido mítico de «partir de la nada» en la creación, y marca el terreno por el que ha ido tejiéndose la noción de autoría a lo largo del siglo XX. Primero el autor, a partir de la reproductividad técnica, se convierte en productor (Benjamin, 2003, 2004) y más adelante en *postproductor* (Bourriaud, 2004). Lo que nos lleva a la concepción del artista contemporáneo más como un articulador de procesos y relaciones (Bourriaud, 2006) que como un artífice de objetos.

Menciono lo anterior para contextualizar el término *producción*. Desde mi comprensión, el producto y el proceso no son vistos como antagónicos, sino como interconectados, pues un producto es resultado a la vez que productor de sentido. La forma en la que invito a acercarse a este concepto es sensible al proceso mediante el cual cada producto significa, al proceso del cual a la vez es parte y al que desencadena. Y dado que la producción cultural se aloja en la cadena de significaciones con la que construimos la realidad (Morin, 2009), me intereso por producciones artísticas que problematizan y no

sólo enuncian esa realidad. Lo que significa que también se *dobla* sobre sí misma:

La ironía histórica, a mi modo de ver, es que si una vez la calificación del arte como fenómeno producido supuso un avance estético, ético y epistemológico frente al mito del arte como creación, ahora por razones muy distintas, posiblemente debamos comenzar a reivindicar algo que parece su contrario y sin embargo no lo es: la cultura no es sólo «producto». Es también creación (García Ruiz, 2004, p. 80).

El libro PRODUCTA (Brener, 2004) al que hago referencia en la cita anterior es un compendio de distintos autores que sigue siendo válido, con reflexiones y análisis sobre el panorama contemporáneo de las formas de producción, sobre todo en referencia a sus relaciones con la red cultural en la que se inscriben y de la que forman parte. Cuestiona los desfases y superposiciones entre lo económico, lo laboral y lo cultural e interroga “las lógicas políticas que propician la producción” (2004, p. 5).

Por producción también hay que entender las entidades y sujetos que tejen las redes que habitan el movimiento y re-producción de la información. Los nuevos canales que se ven implementados con un inusitado y constante trajín que favorece la velocidad son cada vez mas (sic.) firmes y efectivos. Son entes definibles, ya sea estudiándolos como sistemas, en el sentido más convencional, mediante la neoliberal lectura network, o, en la manera que nos gustaría poder acreditarlas, en tanto que plataformas de acción (ibid, p. 5).

El concepto de producción, tanto para las tareas artísticas como para la producción

de conocimiento, se vuelve problemático cuando lo analizamos totalmente atado y subsumido a los modos y prácticas de la industria cultural y a la economía del mercado. En el mismo tono, Henna-Riikka Halonen (en Kaila & Slager, 2012), a quien tuve como compañera en el doctorado en Investigación Artística en la *University of the Arts Helsinki*, dice

Creativity and performativity have become bases for capitalist production, turning knowledge into a type of commodity. The notion of production has been given an entirely new meaning as art and labour while shifting towards a cultural industry and knowledge economy. Even so-called social or immaterial practices have not been able to escape that, but are rapidly becoming mere marketing tools for the creative industries (2012, pp. 46-47).

Halonen no sólo habla en sus textos de los cambios de significado que ha sufrido el concepto de producción, sino también en su trabajo artístico, en los filmes que generan ambientes y sensaciones de ciencia ficción.

La primera vez que vi su trabajo proyectado, tuve la sensación de que se refería a un pasado y futuro que se encontraban. Ahora, al relacionar la sensación que tuve con esta cita, pienso que podría referirse a la producción de conocimiento como bien inmaterial en la economía de la industria cultural.

1.4 Desconfiar del conocimiento como estrategia de conocer

James Elkins (2011b, 2013) también desconfía de la adopción y repetición de la noción *producción de conocimiento*:

... for the majority of artists, *knowledge* isn't what art produces. Expression, yes. Emotion, passion, aesthetic pleasure, meaning. But not usually knowledge... so do we want to write that concept into the official statements of purpose of the new programs, when it may fit only a tiny minority of students? (Elkins, 2011b, p. 116)

Según las palabras de Elkins, ¿por qué «la mayoría de los artistas» –o estudiantes de arte– no piensan que su obra produce conocimiento? Y si así fuera, ¿no sería necesario ofrecer programas, cursos, e investigaciones para mostrar cuáles son los conocimientos que producen sus trabajos artísticos y cómo lo hacen, antes de privarlos de las posibilidades cognitivas y reflexivas con las que pueden relacionarse?

Elkins insiste en mantener a las artes separadas del resto de las disciplinas académicas cuando reclama que éstas mantengan un programa con un lenguaje propio: “These new programs deserve better: they deserve a language that is at once full, capacious, accurate, and not borrowed from other disciplines” (ibid, p.116). Estoy de acuerdo con que el arte no se funda de manera absoluta con la lógica racional como única forma de conocimiento, pero es necesario que exprese mi desacuerdo en cuanto a aislar al arte de otros campos de saber, pues como he manifestado al defender el conocimiento situado y corporeizado (Haraway, 1995), transicional (Ellsworth, 2005), y en relación, apuesto por interpelar lo artístico desde lo pedagógico, tal y como desarrollaré más adelante en esta tesis al explorar la Investigación Artística como generadora puntos de contacto, puentes y zonas comunes en los que el arte pueda convivir, debatir y

conversar con la academia¹⁰.

Por otro lado Dombois (2013), quien también ha decidido desligarse de quienes defienden que el arte produce conocimiento, en lugar de *producción* habla de *comprometerse o implicarse* con el conocimiento.

I don't like the idea of production of knowledge. I don't think that the arts «produce» any knowledge. And I would even propose to say, that the sciences are in large parts not «producing» knowledge. Knowledge is not a product. But maybe one could say, it is about engaging with knowledge. Art as Research was for me a lot about finding ways, how artistic production can engage with knowledge (Dombois, comunicación personal, 2013).

Sin embargo aun cuando se intenten otras formas y nomenclaturas para referirse al conocimiento, añadir conceptos que al fin y al cabo funcionan como sinónimos, no cambiará realmente nuestra concepción, ni la necesidad de explorar aquello de lo que damos cuenta en el proceso artístico. Tal vez es, en ese intento, cuando Elkins (2011, pp. 117–121) elabora una lista de seis estrategias para evadir la repetición de conceptos como *conocimiento e investigación*:

En vez de conocimiento, Elkins propone usar **entendimiento e interpretación**; en vez de hablar de nuevo conocimiento plantea utilizar **encontrar una nueva teoría**; nos invita a referirnos a lo **no-conceptual** (lo extralingüístico, no cognitivo, tácito) y a *redefinir la investigación* para que no sea dependiente de las ciencias.

10. Desarrollaré este tema a profundidad en el apartado II- *The Conceptual Debate Concerning what Could Artistic Research Mean?* p.79

Y aunque, en gran medida, valoro estos intentos por repensar y poner en conflicto las relaciones entre las esferas académicas y artísticas, considero que añadir otros nombres para estos conceptos puede ser útil porque expande nuestra comprensión sobre ellos, pero no supone un cambio ontológico sobre aquello que trato de explorar en esta tesis: la posibilidad de la práctica artística como una experiencia de conocer que va más allá de los modos de racionalidad a las que se asocia el conocimiento.

Por otro lado Rogoff (2010), de la misma manera que Atkinson (2011), Ellsworth (2005) y Haraway (1995), entiende el conocimiento como un devenir “Knowledge «does» rather than «is»” (Rogoff, 2010, p. 73) y retoma la idea de Foucault sobre la insurrección de los cuerpos subyugados, para hablar de que “[...] «unfitting» bodies of knowledge form their accepted frames, leaving their place within the chain of argumentation and drawing to themselves unexpected companions, company whose attachment and proximity can provide paradigmatic challenge rather than arguing and supplying affirmation” (Rogoff, 2010, p. 72). Si hablamos entonces de liberar al conocimiento de la obligación de proporcionar afirmaciones y argumentos, como lo propone Rogoff, podremos desplazarlo hacia lo inesperado y lo desconocido. Pero cuando ella apuesta por el «conocimiento sin marco» (*unframed knowledge*), me pregunto ¿es realmente posible tener un conocimiento libre de marcos? Rogoff también establece una relación entre el conocimiento a-significante con el proceso de ruptura a-significativa, por el cual el rizoma resiste a través de la *des-territorialización* y *re-territorialización* para asumir identidades nuevas o cambiantes: “So the process by which knowledge assumes asignificatory forms, is one that destabilizes its relation to other fixed knowledge’s and acquires an affective surplus” (Rogoff, 2010, p. 73). Cuando el conocimiento se desestabiliza de otros conocimientos fijos –tal vez podríamos pensar aquí en los marcos de comprensión que soportan al sujeto, a los que antes hice mención–, surgirán nuevas posibilidades de *excedentes afectivos*. Los excedentes afectivos son aquellos

excedentes que rebasan los marcos de significación establecidos y exceden el marco de comprensión que podría contenerlo y, por tanto, los percibimos como lo *desconocido* (un-known) (Atkinson, 2014a).

En el paradigma economicista actual, en el que los servicios y la manipulación de la información son el corazón de la producción económica (Hardt, 2004, p. 82), y el conocimiento valorado es el asumido dentro de los marcos de pensamiento que socialmente nos «estabilizan», los excedentes afectivos desbordan estas significaciones.

Cuando Atkinson (2014a) habla sobre el *afecto* y la *sorpresa* (affect and wonder) los define como detonantes con los que se produce *des-conocimiento*. Sostiene que lo afectivo y la sorpresa se extienden por los terrenos de lo emotivo, lo desconocido y lo intrigante. Lo que hace que excedan los límites de lo racional, de lo significado y de los marcos de comprensión. Así se genera el *acontecimiento pedagógico* (Atkinson, 2014a) (al que me referiré más adelante en el apartado 3. Lo Pedagógico p. 70), guiado por la sorpresa y lo afectivo, donde además de producirse conocimientos –y des-conocimientos–, se forjan sujetos-en-formación (subject-yet-to-come). Para Atkinson, el conocimiento no está limitado al entendimiento, sino al revés: necesita desestabilizar esos marcos de lo significativo, y sólo a partir del des-conocimiento podrá dejar de reproducir sus mismos saberes.

1.5 Perturbar al conocimiento como posibilidad

¿Cómo podemos expandir las perturbaciones y las diferencias de lo nuevo, de lo desconocido? nos preguntaba Atkinson el día de su presentación (octubre 2014) como profesor invitado en el programa de doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Ya había escrito y pensado sobre el des-conocimiento con

anterioridad (Atkinson, 2011, p. 28) cuando relata un ejemplo en el que, siguiendo la senda de Lacan, lo Real se enfrenta con sus ordenes simbólicos. Este relato lo lleva a su experiencia como profesor de secundaria, cuando trataba de ayudar a una chica con una división que se le resistía. En el intento de apoyarla, le mostró tres dedos, preguntándole ¿cuántos grupos de tres ves? La niña respondió tres. La niña no veía un grupo de tres dedos, sino tres grupos de tres falanges cada uno. Sus sistemas de interpretación no coincidían con los que utilizaba Atkinson y eso provocaba que ambas partes no se entendieran. Atkinson dice haberse encontrado en esta experiencia con lo Real; lo que para los entendimientos de cada uno resultaba incomprensible. Para mí, este ejemplo muestra cómo el conocimiento y el des-conocimiento coinciden desde marcos que no encajan, por provenir de estructuras distintas, pero que conviven y, en dicha convivencia, se cuestionan y desestabilizan.

Varto (2013) denomina a esta confluencia «otherwise-than-knowing»:

[...] we should stop talking about the different types of knowing and admit, or even emphatically argue, that in art we are dealing with something that is «otherwise-than-knowing». It comes from Levinas' «otherwise-than-being» (Autrement qu'être) [...] In any case, the call for a new type of subjectivity became a permanent task for me, a work in progress (p. 8).

La idea de Varto coincide con la de Atkinson en el sentido de que el conocimiento no puede reafirmarse a sí mismo, pues ambos entienden el conocimiento como una relación que produce sus sujetos. Y puesto que los sujetos no pre-existen a esta relación o acontecimiento, lo que en ella se produzca desbordará los marcos de la comprensión. Por eso, si queremos hablar de que en las relaciones –pedagógicas o

artísticas– se generen nuevas subjetivizaciones, tendremos que pensar en *pedagogías de lo desconocido* (Atkinson, 2014a, p. 8). Atkinson habla de las *anti-pedagogías* que deforman lo naturalizado y establecido, y por eso las denomina pedagogías contra el estado (con el doble sentido de: lo normalizado y regularizado, pero también de Estado como generador de estas normalizaciones). Lo que nos lleva a considerar que el conocimiento no podrá desligarse del desconocimiento, cuestión en la que Varto y Atkinson parecen encontrarse:

in philosophy, we have what is known as a «critique of knowledge», which aims to free us from naïvety, the belief in the natural emergence of things. As we follow this critique, we are soon convinced that all is not knowledge and that there is actually little of it (Varto, 2013, p. 13).

El punto de vista de Varto nos lleva a plantear que los marcos de comprensión establecidos (lo ya sabido) no generan conocimiento. Lo que está dentro de lo comprendido, se confirma, y es lo que Atkinson denomina *aprendizaje normativo*, donde se produce un reconocimiento de las *imágenes de pensamiento* (images of thought). El aprendizaje Real tiene lugar cuando se muestran los marcos de comprensión, los sistemas interpretativos, y podemos entrever lo desconocido, no para que sea absorbido dentro de nuestros marcos, sino para comprender sus propios límites. En esta cuestión Atkinson dialoga con Deleuze: “For Deleuze then recognition does not disturb thought, it does not force us to think and thus ensues the question, «is it when we do not recognise, when we have difficulty in recognising, that we truly think (Deleuze, 2004: 175)?»” (Atkinson, 2011, p. 14)”. Así el conocimiento y el desconocimiento, de forma conjunta, nos conforman como sujetos. Al mismo tiempo esta posición nos permite, como señaló Atkinson (2014b) en el seminario que presentó en Barcelona, escapar de lo establecido y abrirnos a la posibilidad de construir otros modos de subjetividad que permitan llegar

a ser. Es lo que puede suceder cuando afrontamos el desafío de ir más allá de los modos establecidos de conocer.

Not to be trapped in methodologies, build new ones. Not to be trapped in states of knowledge and the political state. Try to develop other ways of organization with other subjects-to-come that are interested in learning (Atkinson, presentación, 2014b).

De la misma manera, la producción de conocimiento en esta tesis no se hace solo en relación al tema(s) estudiado(s), sino a mí misma en la experiencia de formarme como investigadora. Como investigadora, en cuanto *subject-yet-to-come*, soy producto de esta investigación que voy realizando. Es en la relación con los aprendizajes, los otros sujetos, los textos y los materiales, con los que me voy constituyendo para ser *researcher-yet-to-come*.

2. El espacio social como materialización de relaciones

Hablar del espacio es hablar de algo que nos es tan cotidiano, tan permanente, que la mayoría del tiempo lo obviamos o lo consideramos como natural, como si fuera algo estable y neutro. No es así en mi investigación. El *espacio social* (Lefebvre, 2013)¹¹ será el que me permita explorar las preguntas: ¿Cómo se produce conocimiento en un proyecto artístico?, ¿Qué conocimientos se construyeron?, ¿Qué relaciones pedagógicas tejieron este espacio social? Desnaturalizar el espacio social significa cuestionar la manera en que nos relacionamos y las dinámicas con que nos construimos como entidades –sujetos– espaciales. El concepto de espacio social lo utilizaré para visibilizar

11. Versión original: Lefebvre, Henri. (1974). *La Production de l'espace*. Paris: Anthropos.

– y así poder analizar– las relaciones que tejemos entre nosotros.

Trataré de explicar estos temas con más detenimiento. Pido al/a lector/a que sea un poco paciente con la densidad y, en ocasiones, lo abstracto de los conceptos en esta primera parte. Una vez estén expuestas estas premisas, podré utilizarlas de forma más cercana y concreta en el trabajo de campo.

2.1 El lugar / el espacio

En primer lugar, habrá que distinguir entre *espacio* y *lugar*. Como apunta Michel de Certeau (1984), el lugar será el orden en que los elementos están distribuidos en relaciones de coexistencia. Lo que implica que, aun cuando los elementos (sujetos y objetos) no sean entidades aisladas, se excluye la posibilidad de que dos puedan estar en la misma localización: “A place is thus an instantaneous configuration of positions. It implies an indication of stability” (1984, p. 17). Que el lugar implique una cierta estabilidad, contrasta con el concepto de espacio que, por el contrario, lo entiendo en movimiento, relación, proceso. Así, necesariamente, el espacio se conforma en función de las entidades que se sitúan y actúan en él.

Quiero aclarar que no es mi intención marcar una relación dual entre estos conceptos. El espacio y el lugar conviven la mayoría del tiempo entre los cuerpos físicos. Si rescato esta separación es para entender mejor la idea de espacio social: “In short, *space is a practiced place*. [...]«*space is existential*» and «*existence is spatial*»” (Certeau, 1984, p. 117). Y si el espacio es un lugar donde hay existencia, entonces, un lugar practicado es necesariamente una experiencia que teje relaciones, pues hablar de contexto es, necesariamente, introducir un nuevo concepto (M. Bal, 2008).

2.2 El espacio social como registro de una relación

Se trataba de analizar los lazos sutiles invisibles entre los individuos, los *fragmentos fortuitos* de realidad social, para encontrar en cada uno de los detalles de la vida la totalidad del significado de ésta [...] No se trata de que los individuos jueguen dentro de la sociedad: juegan a la sociedad (Delgado, 1999, pp. 7-8).

Llegué al concepto de espacio social desde la intervención urbana. En mi trabajo artístico me he interesado por los tejidos urbanos y personales y por la correlación entre ambos. Así, el cuerpo y la ciudad, y todos los objetos y lugares situados a mi alrededor, dejaron de ser en sí mismos, para convertirse en muestras de las relaciones sociales de los que fueron y están siendo producto.

El espacio social diluye la dualidad contenedor/contenido en la que el espacio sería el que «contiene» a los sujetos y objetos que suceden «dentro». El concepto de espacio social me hace pensar en una red que se va tejiendo conforme se van atando nudos de relaciones, donde los sujetos y los objetos son nudos y son espacio; son marcas físicas de relaciones interpersonales y sociales que se materializan. Aquí no habrá ni adentros ni afueras. Por eso, Delgado (1999) se refiere a la sociedad como el juego de esta misma, como el producto, en términos de Lefebvre, de sí misma y de sus relaciones. El espacio social se teje entre y en múltiples dimensiones y se pliega y despliega al irse construyendo. Serían como escenarios específicos donde no hay ni actores ni espectadores, sino agentes significantes que (se) constituyen.

Esta red de relaciones –este espacio social–, no es neutro; al ser un tejido de representaciones, de las formas simbólicas con las que entendemos la realidad

(Lefebvre, 2013), tiene una carga discursiva y política que permea y determina el tipo de relaciones y acciones que son posibles, permitidas, y valoradas. Lefebvre desarrolla el concepto de espacio social para decir que es éste el que a la vez organiza y somete a las sociedades. Posición que perfila Delgado cuando habla del espacio como sentido:

El espacio no puede ser ni dicho, ni pensado, ni imaginado, ni conocido. El espacio es como el sentido, el resultado de una producción o articulación, momento en el cual deja de ser espacio para constituirse como territorio (Delgado, 1999, pp. 71-72).

Pero este territorio nunca será estable ni neutro. Está en continua fabricación y modificación: es producto que (se) produce.

2.3 Documentación /representación

Los productos de las relaciones construidas a partir de significar las experiencias, serán los objetos, los territorios y los cuerpos. Pues como señala Ellsworth, a la hora de mostrar la experiencia como encarnada “Experience, of course, presupposes bodies, but living bodies that take up and lay down space by their continuous, unfolding movement and take up and lay down time as they go on being” (Ellsworth, 2005, p. 4). Así, el espacio social deja un registro, un rastro concreto, una materialización de relaciones invisibles que, de seguirlas, me permitirán acceder a ellas. Las relaciones de producción de conocimiento, igual que las artísticas, dejan rastros, construyen espacios –y cuerpos– sociales específicos, y no me refiero a objetos (ni al artefacto, ni al conocimiento como objeto fijo) sino a los tejidos sociales y a formas de sociabilización específicas.

Consequently, such art does not appear in object form - is not a product or result of a «creative» activity. Rather, art is itself this activity, is the practice of art as such. Correspondingly, art documentation is neither the making present of a past art event nor the promise of a coming artwork but the only possible form of reference to an artistic activity that cannot be represented in other way (Groys, 2008, p. 1).

Boris Groys, en su artículo *Art in the Age of Biopolitics: From Artwork to Art Documentation* (2008) cuestiona el realismo del documento, para concebirlo como una narrativa más; como una representación marcada por el posicionamiento del autor y cargada de su comprensión. La «obra de arte» o el artefacto, no es arte: “Art becomes a life form, whereas the artwork becomes non-art, a mere documentation of this life form” (Groys, 2008, p. 1). De esta manera, si vinculo el espacio social de Lefebvre a la idea del arte biopolítico de Groys, se podría entender el espacio social artístico como las relaciones artísticas-sociales-pedagógicas-políticas materializadas entre los sujetos (artistas, audiencia, etc.) y los artefactos, que serán la documentación de estas relaciones, los rastros que éstas dejan. Algo similar sucede con el espacio social y sus entidades, que devienen en agentes o sujetos en construcción si hablamos de un espacio social pedagógico. Los objetos y los lugares son la documentación de los procesos, que se pueden activar y devenir espacios sociales al entrar en relación. Pues aunque cuando partamos de que el conocimiento es una relación, éste será impensable sin su materialidad. Por esto, *el espacio social de producción de conocimiento será la materialización de las relaciones pedagógicas.*

Por ejemplo, en el caso de esta investigación, que se conforma por la tesis: *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento*, y el vídeo anexo: *En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de conocer*, en los que presento una documentación de las relaciones

sociales establecidas en cuatro años de proceso, la investigación se re-activará y modificará cuando el/la lector/a los signifique y establezca con ellos una relación pedagógica. En esta investigación, el espacio de producción de conocimiento tuvo lugar en las relaciones pedagógicas establecidas entre sujetos de mi pesquisa: los distintos colaboradores de mi proceso, mis fuentes bibliográficas y documentales, el acompañamiento en la dirección que tuvo mi tesis y mi contexto artístico previo. Esas relaciones fueron las que he buscado visibilizar, explorar y cuestionar, y las que constituyen el espacio social de la tesis.

Una vez hemos acordados las denominaciones que he utilizado para engarzar los términos de esta tesis, podré trenzarlos, por medio de mi acercamiento metodológico a los materiales (las evidencias) que generamos conjuntamente los sujetos de la pesquisa arriba mencionados y yo, a lo largo de mi investigación.

Recapitulando, el espacio social lo entiendo como *el producto de las relaciones humanas; la materialización del interactuar de sujetos*. Mientras que el conocimiento es considerado como *un proceso de significación de las experiencias* que, a su vez, constituyen a los sujetos pedagógicos. De esta manera, finalmente puedo decir que con **espacio social de producción de conocimiento** me refiero a la materialización de las relaciones que interactúan significando una experiencia.

3. Lo Pedagógico. Las relaciones sociales de producción de conocimiento

Ahora quisiera partir de las nociones que ya hemos ido designando para pensar lo pedagógico como un proceso social. Retomo la noción de conocimiento como producto

–y proceso– de una relación social, para pensar que las relaciones que se establecen entre sujetos –en las que también pueden aparecer objetos de por medio– son relaciones pedagógicas, donde los sujetos aprenden unos de otros. Podemos decir que estos sujetos construyen conocimiento de manera conjunta –y diferenciada– en relación. Fernando Hernández (2014) hace referencia a la pedagogía como el ámbito del pensar que nos lleva a indagar en las relaciones de subjetividad como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que cuestionen y dialoguen con los discursos hegemónicos. A través de explorar en nuestros relatos pedagógicos, encontraremos nuevas formas de relacionarnos con el mundo, pero también con los sentidos de «ser» y «aprender».

3.1 Re-situar lo pedagógico más allá de lo escolar

Para comprender esta noción de lo pedagógico, también es necesario apuntar que el aprendizaje no está subordinado a maestro, profesor, o sujeto alguno. El aprendizaje es siempre múltiple, no puede limitarse a una voz predominante, pues sucede en *polifonía* con y en la sociedad. Habrá que despegar la noción de lo pedagógico de lo exclusivamente educativo o de lo escolar, y reconocerlo en todas las experiencias significativas por las que atravesamos o que generamos. El aprendizaje no es un acto individual, ni una experiencia meramente cognitiva, y es por ello que debemos situar lo pedagógico en un espacio social. Ellsworth (2005, p. 5) busca lugares anómalos de aprendizaje para estudiar lo pedagógico

The pedagogical anomalies [...] are difficult to see as pedagogy only when we view them from the «center» of dominant educational discourses and practices - a position that takes knowledge to be a thing already made and learning to be an experience already known.

Si miramos fuera de las prácticas y discursos educativos dominantes, de los que nos parecen «normales», «naturalmente educativos», exploraremos en el conocimiento algo más que lo ya sabido, y el aprendizaje será algo más que una experiencia ya vivida.

Esta lectura de las palabras de Ellsworth me conduce hacia la pregunta: ¿Aun dentro de los discursos educativos dominantes, podremos encontrar nuevos aprendizajes, en el sentido de que sean o posibiliten «anomalías pedagógicas»?

Dennis Atkinson (2011), quien dialoga con la teoría de Ellsworth, reclama las situaciones inesperadas como propicias para que aparezcan acontecimientos pedagógicos que se nutren de la sorpresa y lo desconocido.

We need pedagogies that are open to irreducible singularity of what happens, pedagogies that can be fed and nourished by the surprise of the unexpected. Such pedagogies would then be pedagogies of the event, pedagogies against the state, within their respective functioning contexts (Atkinson, 2011, p. 19).

Cuando Atkinson (2014a) habla de las pedagogías contra el estado, o las anti-pedagogías, habla, como he señalado más arriba, principalmente del estado de normalidad que habrá que atacar para producir un conocimiento Real y no re-producir un conocimiento normativo. Los lugares anómalos de aprendizaje se encuentran con las anti-pedagogías, pues permiten re-territorializar la noción de lo pedagógico.

The consequences of refiguring pedagogy in this way are far reaching. They encourage us to ask what pedagogy does rather than what it means or how it means. Pedagogy as «sensation construction» is

not merely «representational». It is no longer a model that teachers use to set the terms in which already-known ideas, curriculums or knowledges are «conditions of possible experience», pedagogy as sensation construction is a condition of possible experience of thinking [...] Regarding pedagogy as experimentation in thought rather than representation of knowledge as a thing already made creates a profound shift in how we think of pedagogical intent of volition, the will to teach. [...] we might begin to think of pedagogical volition as a simultaneity of interfering and resonating desires distributed *across the social body*- across different people, practices and disciplines such as art, performance, architecture, museum exhibition, and public events (Ellsworth, 2005, p. 27).

Mi investigación participa de las ideas de Ellsworth y busca construir a partir del arte, espacios sociales para reconfigurar lo pedagógico como una experimentación de producción de conocimiento.

3.2 La intra-relación y los sujetos emergentes

Si ya hemos dejado de pensar en el conocimiento como un objeto y como un acto individual, y sabemos que para construir conocimiento necesitamos una relación social, y más específicamente, una relación pedagógica (Hernández, 2006, 2007), ahora iremos más allá para reflexionar acerca de las relaciones pedagógicas como *intra-relaciones* (Atkinson, 2014a, p. 3). Pensar en una intra-relación pedagógica es muy distinto a pensar en una pedagogía colaborativa pues en una intra-relación no hay entidades, ni sujetos ni objetos, previos al acontecimiento (la relación pedagógica);

es en la relación misma donde las entidades provocan que emerja una intra-relación (Atkinson, 2014a, p. 3). En base a esta última consideración, podemos convenir que los sujetos pedagógicos no existen aislados de la producción de conocimiento. En una relación pedagógica colaborativa, en cambio, son los sujetos –que ya están constituidos– quienes se acercan a colaborar y a construir un nuevo conocimiento resultado de su aprendizaje conjunto.

El concepto de intra-relación propone sin embargo que los sujetos emergentes, *subjects-yet-to-come*, en inglés, (Atkinson, 2014a) no sólo conforman la relación pedagógica, sino que la relación pedagógica los conforma a ellos y, por tanto, los sujetos no existen, como tales, previos a la relación. Desde este marco entiendo lo pedagógico como un proceso de devenir, un proceso ontológico y con evidentes consecuencias políticas. Y si nos preguntamos qué sujetos queremos ser en este mundo, será necesario que exploremos en las intra-relaciones pedagógicas que construimos y de las que formamos parte. Los procesos de devenir de los sujetos están encadenados (entangled) en distintos niveles, desde el sujeto en construcción, hasta agendas de políticas educativas, y se entrecruzan con fuerzas normatizadoras que estabilizan ciertos procesos pedagógicos. La apuesta que hace Atkinson (ibid., p. 11) es “...to learn how to become in a rather uncertain world of becoming, where individual (psychic) and social becomings are entwined, where the relations between «I» and «we» are constantly being reconfigured”. Con esta estrategia los «yo» y los «nosotros» se confunden y reconfiguran porque no son independientes: “these material engagements are not discrete entities but entangled processes” (ibid., p. 7). Son entonces las reconfiguraciones socialmente encadenadas las que nos mantienen como agentes en constante aprendizaje, cambio y desdoblamiento.

3.3 El acontecimiento pedagógico

El concepto de acontecimiento, *événement*¹² de Alain Badiou (1999) nos es útil para acercarnos a la idea de Atkinson (2011) de *acontecimiento pedagógico* (Pedagogical event): “Badiou’s book *Being and Event* develops the idea that the truth of being emerges from an eventual situation through which a subject (as learner) emerges” (p. 10). El acontecimiento irrumpe con el surgimiento de la *verdad* (truth), que no se relaciona con el conocimiento o el significado, sino que lo excede, y es el sujeto quien emerge. En términos lacanianos diríamos que se encuentra con lo Real (ibid., pp. 26–28).

Gracias al acontecimiento de Badiou, Atkinson plantea la idea del sujeto en construcción o en devenir (subject-yet-to-come) para decir así que de un acontecimiento pedagógico emergerán *sujetos pedagógicos en construcción*.

4. *Researcher-yet-to-come*

Se puede hacer un paralelismo entre el sujeto pedagógico en construcción como entidad emergente en la relación pedagógica, y quien hace una investigación. La investigadora, en este caso yo, no he sido tal antes del proceso de esta tesis: los cuatro años del programa de doctorado, el proceso de acompañamiento en la dirección de esta tesis, el registro y edición de los vídeos y la estancia europea que tuve la oportunidad de realizar. En la relación que hemos establecido los colaboradores de la investigación, los referentes bibliográficos, nos hemos conformado como entidades de investigación.

12. *Événement* es traducido al inglés como *event* y al español como *acontecimiento*. Dennis Atkinson (2011, 2014a) retoma este concepto para proponer el *pedagogical event*. Versión original: Badiou, Alain. (1988). *L'être et l'événement*. Paris: Seuil.

Así que lo que presento en este escrito/vídeo es, como ya he indicado más arriba, el registro de la investigadora en construcción (researcher-yet-to-come) (Atkinson, 2014b).

El interés de la investigación pedagógica es expandir cómo entendemos la realidad, pero ello no tiene por qué llevarnos a proponer formas específicas de conocimiento. ¿Cómo generar marcos de comprensión que dejen entrever lo que les es ajeno? Para no estar atrapada en mis metodologías, mis modos de hacer, debo construir nuevas metodologías y así resistir los estados de conocimiento y las posiciones políticas que se asumen como naturalizadas. El desafío es desarrollar otras formas de ser, otros sujetos en construcción que estén interesados en otra manera de aprender. Este desafío lleva a Atkinson (2014a) a preguntarse: ¿Cómo desarrollar nuevos públicos para lo pedagógico?

Tomemos en cuenta otros colectivos que construyen conocimiento de distintas maneras: más allá de los métodos inductivos-deductivos, cualitativos-cuantitativos. Tal puede ser el caso de un colectivo que hace Investigación Artística. Pienso que en los modos de producir conocimiento desde el arte, podemos encontrar otras maneras sobre cómo organizarnos en torno al conocimiento, es decir, nuevas aproximaciones a los procesos pedagógicos: “pedagogy becomes a dynamic that creates the experience of an idea, of a way of making sense of the self, the world and self in the world” (Atkinson, 2014a, p. 38). La relación dialéctica entre el sentido del ser y del mundo, se concreta y toma forma en la experiencia pedagógica, en el momento en que una relación social de producción de conocimiento puede dar sentido, cuando se tejen los vínculos entre lo vivido y lo significado a la vez que transforman y construyen las entidades que la conforman.

5. El acontecimiento artístico como acontecimiento pedagógico

Producción artística / Producción de conocimiento/ Construcción de sujetos.

La visita de Dennis Atkinson al doctorado en octubre 2014 cambió las nociones de mi marco teórico. Decidí no abandonar mis construcciones previas, sino incluir las que lo desestabilizan. A mi comprensión de que las relaciones pedagógicas son las que tejen y conforman los espacios sociales de producción de conocimiento, tuve que añadir el concepto desconocimiento e intentar entrever lo que esta incorporación significaba más allá de mis propios sistemas interpretativos. De manera particular, en lo que implicaba explorar las pedagogías contra el estado.

Para esta tarea que pareciera casi imposible, Ellsworth (2005, p. 37) propone la estrategia de los espacios *pivotes*,

Their work strives to create the experience of the learning self by putting inner thoughts, feelings, memories, fears, desires and ideas [...] They see the power of their designs and residing in their abilities to invite self in relation in ways that activate the instability of the binary self/other.

Entonces, el arte podría ser un lugar anómalo de aprendizaje si lograra desestabilizar el binomio *ser/otro*, es decir, reconfigurar el *nosotros*. Mi investigación busca en un proyecto artístico los pivotes pedagógicos que activan las relaciones de aprendizaje, a modo de “assemblages that incorporate pedagogical pivot points create a fluid, moving pivot place that puts inside and outside, self and other, personal and social into relation”

(ibid., p. 38), para encontrar cómo se constituyeron los espacios sociales de producción de conocimiento, a la vez que los sujetos en construcción, el acontecimiento pedagógico y los sujetos pedagógicos transitan en construcción en un proyecto artístico.

II.- The Conceptual debate concerning the meaning of Artistic Research

At this stage of my dissertation, I need to clarify why I have shifted to the English language for the remainder of the thesis despite Spanish being my mother tongue. This is due to my intention of applying to the *International Mention* in my PhD program, which also requires of a research residency abroad. This residency corresponds in my case to the time I spent in the *University of the Arts Helsinki*. In the section entitled CUARTA PARTE, I give a particular account of this university stay, a profitable period during the autumn of 2013 in which I was fortunate to be in direct contact with the ongoing debate over Artistic Research¹³. It was there that I started writing on how to refer to this complex and unstable concept and on where I could position myself concerning the dialectics established between knowledge production and my own research project.

My intention is to present the ideas that helped me understand Artistic Research (AR) both as the topic of my investigation and as my own methodology. While at this point I will go through the conceptual aspects of Artistic Research, in the CUARTA PARTE I will stimulate the debate on methodology by means of these questions: How did I relate my project to the field of Artistic Research? How did my investigation create its own methodology by means of the interrelation of different well-known methods within Artistic Research?

This section aims to create a dialogue between the academic, artistic, social, philosophical, and pedagogical contexts surrounding Artistic Research. In these scenarios, Artistic Research addresses different viewpoints and various interests by means of the examination of different learning processes and of the methodological aspects that

13. I write Artistic Research in capital letters so as to differentiate it from the adjective artistic and the noun research and conceptualize them together as a concept.

inevitably generate social consequences. Throughout my analysis I have looked once and again for landscapes or zones in which art is valued for the different kind of understandings it creates. In Artistic Research I had found features that back epistemological processes up, instead of treasuring aesthetics such as beauty or illustration.

1. Artistic Research as an open question

The debate I present here as a text has been gathered during these years of research. It brings together reflections from the interviews¹⁴ I made, the account of experience with colleagues my participation and attendance to conferences, exhibitions, and the review of the body of literature on this area. I refer to all this information as «sources», and at the same time I will try to show other (verbal) perceptions as equally valid as the printed ones.

When I emailed Florian Dombois with specific questions regarding his critical stance towards Artistic Research, he immediately showed his disagreement with its normalization as a discipline. The discord between the ones who claim Artistic Research is not a field in itself, as Dombois (personal communication, 2013) who finds it absurd: “Now «Artistic Research» seems to be an established field, which I find absurd. I think is a question, not a discipline...”, and other researchers and artists that consider it as an (independent) area.

The space of Artistic Research, not for all of us but for many, is the in-between zone. So it is the in-between zone between the art world and the academia (the university). And this in-between zone instead

14. In autumn 2013 I interviewed Annette Arlander, Florian Dombois and James Elkins. The interviews are attached at the end of this thesis. These interviews and other personal communication have been used in this thesis as sources and evidence of my research. See Anexos p. 275

of just... now I will speak a little bit of the past.... This space that is created between this ... For instance, when I made my dissertation I spoke about building a bridge between theory and practice but much later it has evolved into an area which is not a bridge but is really an area that bears sort of tangential zones with the university, of course, I mean traditional, humanistic university and also with the art world or art market and the practical world. But the core of the AR is the in-between and in that sense it is a very special area. But, of course, then you can say that more and more this balancing of satisfying two masters, satisfying the university world and satisfying the art world, in the future will be part of the past, because the area of AR would maybe become in a sense more independent. I could imagine that there are no more clear borders anymore (Arlander, personal communication, 2013).

Out of this first encounter with the notion of Artistic Research other lines in the argumentation arise. The duality practice/theory and the relation between art making and the academic world are issues I will deal with later in this chapter. But first, I will clarify the position I assume by studying and doing Artistic Research in the manner of a questioning rather than merely following a preconceived idea. Unlike other methodologies, as for example the ones using the scientific method paradigm, AR does not solve anything. It will not verify any assumption or hypothesis since it is not hypothesis-led but discovery-led, as Henk Borgdorff (2011, p. 56) says. This implies that it will not be helpful to determine quantitative facts because Artistic Research functions more as a *can opener* or as a *convulsion* that can destabilize what we observe rather than assume it as natural. In this sense, AR is a consequence and a part of the Post-structural and Constructionist revolution. Anyreen Anastas and Rene Gabri in the third number of the series *Doing Research* (Kaila & Slager, 2012, p. 8) phrase this thought-

provoking argument in this manner: “Research can be an attempt to explore or formulate a relation to a question. It can be seen as an intensification of a field of questioning”.

This will entail that Artistic Research is not only a mere question, but an interrogation of the question itself. The media and the means will be interrogated at the same time that the relation these establish.

2. REsearch / search

Although Artistic Research, as a knowledge production process, is guided by intrigue and wonder, the mere act of questioning cannot be considered research itself. If any survey was called research, then the concept would become worn out and useless. Therefore, it is important to maintain a certain distinction between an inquiry, which can be present in an artistic project, and Artistic Research.

Caduff & Wälchli (2010) warn us that even though literature that illustrates the difference between artistic and scientific research exists,

...the differences between art and artistic research have yet to be thoroughly investigated. A conception of research should be established that differentiates artistic research from both art and scientific research, which in turn would allow the specific substance of artistic research to be put into sharper focus (p.14).

Many authors (eg. Bourriaud, 2004; Hannula, Suoranta, & Valden, 2005; Slager, 2012b) sustain their arguments based on specific artworks or artistic projects rather than making any generalization. They explore the ways in which artistic researchers engage with their field/themes/subjects or interests so as to transform them from a signified

experience into a reflexive possibility that can relate with other theories and debates. Due to the fact that, as Borgdorff (2010, p. 73) explains, “No essentialist definition is possible for what art is”, I argue that is impossible to enclose Artistic Research into one fix and universal definition. If meaning is performed by its context, and contexts are mutable and unstable, then there cannot be a unique definition neither for art nor for Artistic Research.

However, although I make no claim for essentialist or universal definitions of art, I still think it is necessary to trace some guides and references between what can be named artistic practice, Artistic Research and other kinds of social and pedagogical research that uses artistic means for investigation. In this chapter I will point out at the main contrasts I have found between art practice and Artistic Research. Later on, in TERCERA PARTE, I will elaborate the methodological differences that could distinguish Artistic Research from research that uses artistic means as research tools (e.g. Art-Based Research).

2.1 Artistic practice is not Artistic Research

As I will explain at the beginning of TERCERA PARTE, there is an important distinction between knowledge production and research. In the context of art making, we cannot deny that artistic practice constitutes a meaningful experience that produces knowledge. But a meaningful experience is not enough to consider such a process as research. Artistic Research and artistic practice cannot be judged as equal processes since their aims differ.

If I understand *exploring*, *surveying*, *inquiring*, *expressing*, *studying* as stages within art making, then, it is clear that contemporary art is strongly related with knowledge production. Conceptual Art, and later on, Relational Aesthetics (Bourriaud, 2006), had

strongly marked the way we understand contemporary art. To understand contemporary artistic practices we must draw a line back in time until we find *objet trouvé* (1929). We could consider this moment as a turning point in which the aesthetical paradigm shifts to a discursive or relational one (Bourriaud, 2004). But without diminishing the importance of knowledge production within art making, I will have to discard this as research. There is no doubt that art making produces relevant and necessary knowledge, but producing knowledge is not exclusive of research. Artistic Research distinguishes itself from processes of knowledge production in the transparency it requires, in the need to question its own representation means (reflexivity), and in its obligation to give an account of its the decision-making trajectory (Hernández, 2006, 2008). The following chart points out at the differences between artistic practice and Artistic Research:

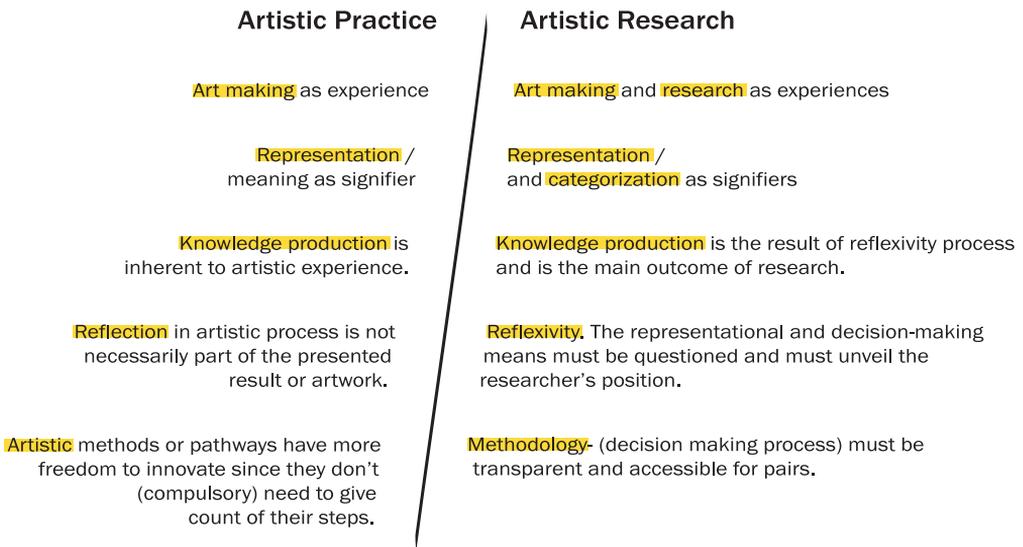


figure 7. Artstic Practice/ Artistic Research

Both, artistic practice and research are meaningful experiences. This means that both are knowledge producers but, while artistic practice *reflects* about what intrigues or matters it, Artistic Research uses *reflexivity*¹⁵ (Macbeth, 2001; Stronach et al., 2007) in a transparent process to guide peers through its path of revealing and constructing meaning; Artistic Research is critical with its own representation means.

Knowledge resulting from (artistic) reflexivity process will need to disrupt the established frameworks in order to explore the «un-known». Artistic Research must keep track of its decision-making process and, at the same time, must be able to question its standpoint. Artistic Research, in this way, will be an unstable zone that constantly problematizes itself and its findings.

Other authors involved in this debate think differently. And, exactly because of that, I have looked for viewpoints that would disrupt the established paradigms and un-know the fixed frameworks of art in relation with knowledge production and research. James Elkins (2009, 2011b, 2013), for instance, is quite critical with the idea of Artistic Research. During the interview we had, he surprisingly claimed for denaturalizing self-reflection:

So, this kind of language gets build into the literature, and it produces a situation where a faculty where not normally using words like «reflexivity» or «articulateness» they start using them naturally and it also produces the situation where administrators try to help their faculty become more aware of these words. They become listed in the syllabi of courses as goals for the course, or as they say in the UK, learning outcomes...

¹⁵ See *Reflexividad. El vídeo como herramienta de reflexividad en mi Investigación Artística* in TERCERA PARTE p. 135

So, I do not think this is a marginal administrative, pedagogical issue
I think it is actually central to this problem because when you get to
the level of the PhD, you get the very deeply ingrained idea that the
best art student is the one who has the most words and the most
introspective capacity in order to bring out what's outside language
and bring it into language (Elkins, personal communication, 2013).

On the one hand, Elkins questions whether the use of language –articulatness–
necessarily implies a better PhD art student or not, while, on the other-hand, Arlander
defends the alphabetization of artist:

What happens if everybody is educated? What happens if everybody
is supposed to know... It is a democratic dream but it is also... you
can say that ... Personally I belong to the generation that thinks, yes!
Everybody should know how to read and write, that's the bases of
democracy, to simplify it. Also artists, they should be able to speak
for themselves, not only through somebody else (Arlander, personal
communication, 2013).

From my viewpoint everybody should know how to read and write, and be capable of
undertaking research (including artists). If «reflexivity» and «articulatness» are concepts
that had been adopted by the Artistic Research field so as to configure the academy
(Elkins, personal communication, 2013) and if they are useful in explaining the stages
and the outcomes of an investigative process, they should be welcome.

The fact that any student (of the arts, sciences or philosophy) may be *better* because
of his/her use of language is a problem of representation present in any research and

any experience. Depending on the way one communicates or narrates his/her own experience, a new narrative is build. From a constructionist perspective (Gergen & Gergen, 2011), there cannot exist such thing as a pure experience; any occurrence will be modified by the narration we perceive. Language is entity of power in any field that produces knowledge or meaning.

I think it is risky to keep Artistic Research in an isolated sphere and *safe* from the critical feedback and contributions from other fields. Artistic Research needs to be interrogated and judged as any other field of knowledge so as to achieve a solid position within the academia. Artistic Researchers need to use discursive language as a means of communicating explicitly with peers so as to construct other social spaces for knowledge production, without restricting themselves to any (visual, sound, performative, and spatial) media. Having “implicit or non-implicit knowledge enclosed in art” (Borgdorff, 2011, p. 61) would make its oral communication impossible, keeping it apart from other fields of knowledge. I rather prefer to think of Artistic Research as another equal space that is produced in an attempt to fulfill research requirements and artistic necessities.

Graeme Sullivan (2005) prefers the concept *inquiry* when referring to the process of Artistic Research, even when his proposal is very similar to those of the theorists that call it research (Balkema & Slager, 2002; Borgdorff, 2011; Caduff, Siegenthaler, & Wälchli, 2010; Hannula et al., 2005; Slager, 2012b). All these authors refer explicitly to Sullivan’s arguments and show how his ideas have influenced the development of the Artistic Research theory. From a pedagogical perspective, which requires of accurate epistemological concepts, my research must look for a precise term that describes better the upcoming experience. I have chosen Artistic Research due to my commitment to contribute to the revision of the traditional (scientific) notion of *research*.

3. Why did artistic research become Artistic Research?

To differentiate between other forms of inquiry that may use artistic tools for expressing and communicating, I will make use of Artistic Research (with capitals) when referring to a particular artistic process that is also an investigation.

In many occasions, the word research has been used in artistic practice as a synonym for any survey required for the contextualization of a project or task. The relation established between theory and practice is not enough to call an experience research. It is well known that artistic processes deal with and provoke ideas, but we cannot confound the production of knowledge in the art making, with a research process such as the one I have developed in the first part of this chapter.

Artistic Research is related both with the academic and the artistic world and will produce valuable knowledge for these two spheres. Artistic Research constitutes somewhat of an entity whose argument has been discussed throughout the last three decades. Nowadays, it seems to have achieved its own –non fixed– identity and raised its own audience.

According to Caduff & Wälchli (2010), the field of discourse of Artistic Research for the visual arts penetrated the universities during the 1990s, via Scandinavia and the Netherlands in the English speaking countries and more recently into German-speaking and Eastern Europe (p.12). Now, twenty-five years later, other parts of the world are familiarized with the concept. However, maybe because of the different imaginaries and perspectives (philosophical, artistic, pedagogical, anthropological, etc.) nourishing an ongoing debate, this notion is still being reshaped, and with this reshaping, our understanding of it. Over the past decades different thinkers (artists, philosophers,

art historians, curators, sociologists, art educators, etc.), have discussed in seminars, symposia, conferences, open debates, publications, exhibitions, biennials, artistic projects, and other diverse forms and formats their different perspectives around the idea of Artistic Research (eg. Elkins, 2009, 2011b; Rogoff, 2010; Slager, 2012b; Sullivan, 2005).

«Artistic research» is the term for a specific practice in art that rose to prominence during the course of the Bologna process in which artists assume the role of researchers and present their results in the form of art. Proceeding from a concrete question and following their own epistemological and methodological approach, they distinguish their research form scientific and form art in general (Caduff & Wälchli, 2010, p. 12).

As artists started assuming the role of researchers, differentiating themselves from (general) artists and from scientists, a new epistemological space started to be gestated. The Bologna process instituted norms and codes for measuring academic production in European universities. For the field of art, Artistic Research solved the dilemma on how to evaluate and artistic production. The relationship between the Bologna process and Artistic Research could be in itself a topic for a dissertation but, since I have focused my efforts on the clarification of the notion of Artistic Research, I will not go farther with this interesting issue.

I do not mean to state that the Bologna process was the only cause of the apparition of Artistic Research¹⁶ , or that it has happened only in Europe. The exploration and

16. Depending on each geographical and academic context, each region lived its own rapprochement between art and the university. In Barcelona, for example, this happened in the 1980s (Universitat de

rapprochement between art and research responds to a complex net situation. In a first stage, we could turn to the 1960s unstoppable influence of Marcel Duchamp in contemporary art, then, in 1980, to the impact of conceptualism, and the proliferation of *ideas* (Madoff, 2009, p. ix), and finally, to the recognition of artistic knowledge production (Hlavajova et al., 2008).

4. The negotiation of a localized and singular Artistic Research definition

It is important to highlight that even though Artistic Research is currently one of the main issues in contemporary artistic debate, its meaning and goals vary from one culture to another. Following James Elkins one could distinguish five or six «flavors» of art produced under the name of Artistic Research. “Actually I think, that with some degree of certainty I can tell what part of the world a PhD dissertation was written in. Because of what’s in the bibliography, there are kind of styles and flavors” (Elkins, personal communication, 2013). Basing myself on Elkin’s reflection, I can affirm that, within Artistic Research, there are important distinctions to be made between the knowledge produced in different locations. Nevertheless, these differences are not only given by specific geographical and physical contrasts, but also by the fact that Artistic Research is connected to other spheres.

Similarly to what I had been shaping in my discussion, Slager (2012b) summarizes Artistic Research as the means to generate new (artistic) knowledge, transform our

Barcelona, 1998). In Helsinki though, the process is quite recent. It was in 2013 that the Academy of Fine Arts (together with the Theater Academy and the Music Academy) became The University of the Arts Helsinki.

perception, and be transparent in its own decision making process. He says:

It intends to contribute to the debate on artistic understanding and knowledge production in an innovative and boundary transforming manner; it is open to giving count to itself and subject to peer review in a discursive and public way (p. 25).

The short and concrete image that Slager projects, does not neglect the mutable condition of Artistic Research. This occurs because one of the most radical agreements that have not changed even through contrasting times, places and perspectives: the idea of not limiting this concept to one unique definition since this would mean to impose one way of production of knowledge over the others. The configuration of one only definition for Artistic Research would immediately foist not only a homogenization of artistic knowledge production, but also a hierarchization of its scale of values. Thus, “the only way one can talk in a sensible way about artistic research and artistic knowledge production is by starting from the practice of concrete research projects” (Slager, 2012b, p. 69). Slager’s appeal there (mostly in academic texts that analyze artistic production) lies in the implicit violence related to a disembodied viewpoint or attempt of knowledge production that naturalizes frameworks of perception. By warning against this implicit violence, I will use my own process of Artistic Research to synthesize this first laid conceptual debate.

5. The institutionalization of Artistic Research

In contrast to earlier, occasional calls for artistic research, it is now being institutionalised in a big way. This gives rise to the assumption that artistic research can hardly be viewed in a value-free manner. It is linked all too closely to the concept of knowledge as an economic factor of «knowledge societies» for its relationship to the present capitalist order and its possible usefulness not to be questioned. But «research» is also claimed by political-subversive practices that are contrary to neoliberal techniques. In face of such a broad range, from education policy to militancy, one must ask which form of practice produces a type of knowledge that cannot be utilized in the sense mentioned above. Isn't it the consequence that research understood in an emancipative way disregards categories such as artist/non-artist anyway? And if so, which forms of practice would vouch for it?

(Holert, 2011, p. 38).

Theoretically, there is a distinction, at least in our imaginary, that characterizes artworks as being located in exhibition displays systems –I am referring to galleries, museums, art fairs, or *kunsthalls*– on the one hand, and academies, art schools or universities that support Artistic Research on the other hand. With the years, the urgency of the debate has spread artistic knowledge production not only over specific curatorial projects, but also into worldwide exhibitions, such as Documenta 13 (Kassel, Germany, 2012) or Manista 9 (Limurg, Belgium, 2012). They dedicated time, space and thought to reflect on the relation between art and research and on how could artistic research be shown, displayed and/or disseminated. Thereafter, we can no longer restrict Artistic Research to the academy.

Slager (2012b, p. 25) asks himself whether Artistic Research is necessary tied to an academic forum or not. He thinks that due to its reflexivity, Artistic Research is related to an institutional environment.

If not the academy, then an institution is the determinant factor that legitimizes Artistic Research. Lisa Tan (in Kaila & Slager, 2012, p. 64) asks to change the question «Does artistic research need an institutional framework or could it be legitimized differently?» into «When artists perform research do they need an institutional framework for their work to be legitimized?». Even if the second question is closer to an artistic approach, the issue remains the same: What or who is understood as the institutional framework? In the Artistic Research field peers, pairs, or colleagues will constitute the institutional framework for considering it legitimate in terms of investigation.

Although it is imbued with the romantic idea that thinks art as a *special* experience, Artistic Research still faces a very problematic situation when isolating itself from other areas of knowledge production. I agree that AR should explore and find new media, methodology, formats, times and scopes, but, if Artistic Research intends to communicate and debate over its findings with the rest of the epistemic world, then, it is obliged to engage within the research agenda and share its outcomes in such a way that even non-artistically based researchers can understand it and find it relevant for a general cognitive scope. Thereafter, Artistic Research will have to make meaningful contributions that can even shift how we understand research.

6. Where does Artistic Research take place?

If we could displace the artistic historical concept of site-specific (Kwon, 2002) in order to interrogate whether there is a particular area where Artistic Research happens or not,

we would relate Artistic Research with other fields (the academic and artistic mainly, but this will vary depending on each projects or case). However, since “Kwon concludes that site-specific art has lost its site; and because of this, it has in fact been dematerialised and deterritorialised” (Slager, 2012b, p. 41), we will need to acknowledge that Artistic Research will not be specifically located either in the academy or in the art world because it will have suffered the same dematerialization and deterritorialization as art.

Artistic Research constantly builds transitional social spaces, spaces in which knowledge is created together with art. These spaces though, are not limited to a particular place. Arlander imagines Artistic Research as a field that is defined through the current debate it transits

If we accept that artistic research is a field rather than a method, then the question of defining the field becomes crucial. And we can ask whether artistic research is adequate in areas where the connection to contemporary art is weak. If artistic research is a field, are not all methods useful in contributing to that field, or in principle available to artist-researchers? Or should we rather try to develop specific methods based on artistic practices that produce knowledge specifically for this field? Moreover, if artistic research is a field, who defines its topography, the curators, producers and critics writing about it, the philosophers debating its legitimacy, the funding organisations calibrating their policies, the institutions of higher art education writing their regulations, or the artistic researchers themselves with their case slowly but surely build up to a legacy that can be cultivated and challenged (Arlander, 2013a, p. 162).

Rather than fixing Artistic Research as a delimited field, the aim of this research is to think of it as a *social space of knowledge production*; as a materialization of *specific methods of artistic practices*. Considering my work on *La Síndrome de Sherwood*, it was my aim to present Artistic Research methods as tools by which both artist and curator could produce knowledge within their practice. In this way, I wanted to show which epistemological relations were constructed in the encounter of this art project and my research, which traced the social and spatial implications of knowledge production.

7. Transparency through Representation and Dissemination

The true investigation became the question of how to present research as
research (Schwab, 2010, p. 60).

I find this phrase key for understanding that, although nowadays research can be inscribed within different forms of inquiry and formats, sharing knowledge is one of its basic characteristics. Since researching is not only about surveying curiosities, one needs to communicate and convince his/her peers of relevant ideas or processes. However, how to present the idea that Artistic Research is an ongoing debate? Mika Hannula (Hannula et al., 2005) claims that every Artistic Research must contain a linguistic part; Elkins (2011b, 2013) on the other hand, thinks that because of the fact that knowledge is *in artwork* –he is mainly interested in painting–, linguistics are not central in a Studio Based PhD¹⁷ :

17. As Elkins (2009, 2011a) exemplifies, there have been various attempts to address Artistic Research in different ways so as to highlight the unlike approaches it develops in PhD programs and different parts of the world. This explains part of the complexity which the AR debate is part of.

...if the knowledge *is the artwork*, if the visual is knowledge, then it is not so clear to me that the entire PhD has to exist because, if the work *is the knowledge* then is not necessary to have an apparatus of research to help to understand that knowledge. On the other hand, if the artwork embodies knowledge, if it is seen as having knowledge in itself, then the PhD could make sense because the purpose of it would be to extract that knowledge from the visual. But that leads to this further issue, as far as I'm concerned, that is if you extract knowledge from a painting, for say, then why do you make the painting to begin with? Once the knowledge is extracted from it, what's left? (Elkins, personal communication, 2013).

In Elkins's words, we perceive knowledge as something that can be extracted; a fixed element that can be located either in painting or in discourse. As I have stated before, this thesis stands for performative knowledge production, for a kind of knowledge (embodied, transitional and relational) that can only be generated within a social space.

Therefore, how to disseminate knowledge that is not fixed or enclosed within an artifact? There are contrasting opinions on this matter. Borgdorff (2011 p. 59), for instance, believes in not making explicit the secrets of the categorical *je ne sais quo* and articulating them solely through artistic production. Although I share with him the idea that other media besides text are able to generate and communicate knowledge, the problem with Borgdorff's argument is that to keep thinking about art processes in general, and even more about Artistic Research, as secrets and an special *je ne sais quo*. From my point of view, my task as a researcher is to work towards the revelation of my frameworks of understanding so as to look in-between the known and the unknown (Atkinson, 2014a).

Annette Arlander (personal communication, 2013) understands things differently. Maybe because of the fact that she is a performer herself and works with her own body, she has made her claim for written documentation to be able to quote the Artistic Researchers's ideas. She does not mention the lack in artistic means of generating or communicating knowledge. Instead she is concerned about the way to access and refer to these ideas.

The question, in any case, is not «which media could be the best?», because that would depend on the themes and matters each Artistic Research addresses. The question then is «how to use these tools (visual or textual) to present research in a transparent process that allows pairs and peers to follow the Artistic Researcher's reflections and experiences?» This is a key element for other artists and visual researchers to communicate their outcomes and new processes with other fields. To reveal the research process will mean to materialize the experience of meaning production, knowledge construction and reflexivity. This would entail not to let romantic schemes of *creation* be repeated by just replacing the artwork's creation with the idea's creation.

Artistic research should not endorse a *laissez-faire* relativism in epistemic matters. It needs to distinguish facts from guesses, truths from illusions, knowing from believing, in order to be able to defend its place within academia. But it has to make these distinctions in the full awareness that they are constructions, and that their validity is confined to the epistemic space that it can claim for itself, always minding the fact that each academic field is constantly constructing its own epistemology, in confrontation and operation with the surrounding fields (Rosengren, 2010, p. 115).

To question and explore the different forms and formats in which Artistic Research could be made public is one of the tasks we must keep in mind in each AR process so as to avoid imposing or naturalizing any representational system. In my dissertation, I have chosen to present a video installation, *En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de conocer*, and a written text, this thesis, to make my path in this research experience transparent. At the same time, I aim to open up new questions in order to contribute to the debate and start a conversation that follows the artistic and pedagogical process between curator and artist.

8. Weaving a specific notion of Artistic Research

So how does one sufficiently limit the definition of artistic research so as to develop epistemic claims while not breaking its own modes of making and thinking? The answer is: we don't know (Dombois et al., 2012, p. 13).

If I follow this approach, the results will probably be disappointing. For this reason, after going through this summary of the different understandings of what could be a definition or fair approach to Artistic Research, I have thought of a question that challenges my research process:

How can Artistic Research build a reflexive social space for knowledge production?

As Rogoff (2010) explains with these words, what can Artistic Research offer to new modes of knowledge?

For myself I am less concerned with whether artistic research is a new paradigm or not, or with the bureaucratic protocols that are trying to domesticate it, but far more with the drive of those individuals and

collectives, initiatives within institutions and stealth operations at its margins who seem determined to pursue it, no matter what structures are set up for them. What does artistic research have to offer and if it does have something to offer, how can the possibility be protected rather than mainstreamed? [...] my concerns and my thinking has shifted having become somewhat less interested in educational formats and more interested in modes of knowledge that inhabit these (Rogoff, 2010, p. 69).

As I have developed before, the transition from *educational to knowledge production* can open up new possible and temporal scenarios to create and think. Rather than determining and spreading rigid rules for the operation of Artistic Research, I want to focus on the exploration of how and where I could open these temporal reflexive scenarios.

Schwab (2010, pp. 62-63) questions if the challenge is to transform artistic practice into a practice of (visual) understanding. Instead of a visual understanding, which could be misunderstood in qualitative research with the use of diagrams or charts, I prefer to think of artistic reflexivity. In the case of my dissertation, I have used visual media –video and drawing– not only as artistic practice but also as *artistic reflexivity*. Artistic Research was the methodology that allowed me to use art for the construction of an experience. An experience that gave the participants of my research and myself the opportunity to reflect on the issues that intrigued us.

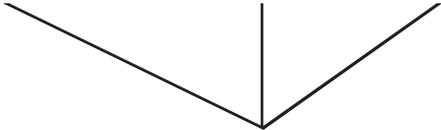
As, I transit this process with a transparent and congruent organization, I communicate with my peers about the development and the findings of my investigation. Through Artistic Research we have built a reflexive knowledge community; a social space of knowledge production.

TERCERA PARTE

El hacer reflexivo como forma de conocer: La Investigación Artística y la reflexividad como metodología de investigación



Conocí a Mika Hannula en 2009 como profesor invitado del máster de *Fine Arts*, que cursaba en la *Utrecht School of the Arts* . En sus clases solía tejer vínculos entre conceptos filosóficos y ejemplos de la cultura popular, la música y el cine. Pero mi recuerdo más claro de su intervención fue la repetición constante de la frase:



What do you do when you do what you do?

La señalaba una y otra vez formulando una especie de mantra. Quería reforzar o, al menos así lo he interpretado, la relevancia en el proceso artístico del hacer. *El hacer como fuente de conocimiento. El hacer como un suceso para reflexionar.* Tras años meditando en la curiosa frase que quedó grabada en mi recuerdo, he llegado a la conclusión de que se refería a que, en nuestro mismo hacer, ya se hallaba lo que buscábamos en nuestras producciones, obras, pensamientos o lo que cada uno hiciera en ese tiempo: que la importancia del conocimiento no radica tanto en decidir qué hacer sino en poner atención en cómo *ya hacemos*. Y en ese mismo tono hoy reflexiono en torno a la Investigación Artística.

Parto de posturas como el construccionismo social (Gergen & Gergen, 2011) para pensar que, al igual que las investigaciones sociales y humanísticas, las artísticas son forjadas en su propio proceso. Un proceso que tiene lugar en relaciones de intercambio. El rumbo que éstas tomen no puede definirse *a priori*. Es necesario acercarnos al campo de estudio –cualquiera que éste sea–, percibir sus características específicas y negociar con los sujetos implicados a lo largo de la duración del proyecto. No habrá que confundir el proceso constituyente de una investigación con una perspectiva progresista en cuanto a investigación, en cuanto a aprendizaje, ni en cuanto a producción de conocimiento. La metáfora que utilizan Deleuze y Guattari (2003) cuando explican el comportamiento de la hierba de forma rizomática, para pensar otros modos de crecimiento desvinculados de la jerarquización, me ayuda a entender que, así como la hierba que adquiere la forma del terreno, de un edificio o un árbol, la investigación que se ha constituido a partir del proyecto artístico *La Síndrome de Sherwood*, lo hace vinculada a las condiciones del lugar, la postura epistemológica y socio-política desde

la que estoy significando. La investigación se basa en la experiencia a la vez que en el relato (representación) de la negociación y toma de decisiones en el proceso de la propia investigación. Explicaré más adelante y con mayor detenimiento, cómo he distinguido entre una investigación y una indagación y por qué es importante para la producción de otros saberes trazar estas líneas aunque sólo sea para después ponerlas en tela de juicio y redibujarlas. Por ahora, comenzaré por hablar de la investigación en proceso, no en progreso.

Del mismo modo que en la investigación, defiendo la postura que no se obsesiona por el progreso respecto al aprendizaje y la producción de conocimiento. Como Ellsworth (2005), comprendo el conocimiento no como un objeto fijo, sino como conocimiento en el propio hacer. Así, el conocimiento, por un lado, y la investigación, por el otro, no son metas a alcanzar sino rutas que recorrer.

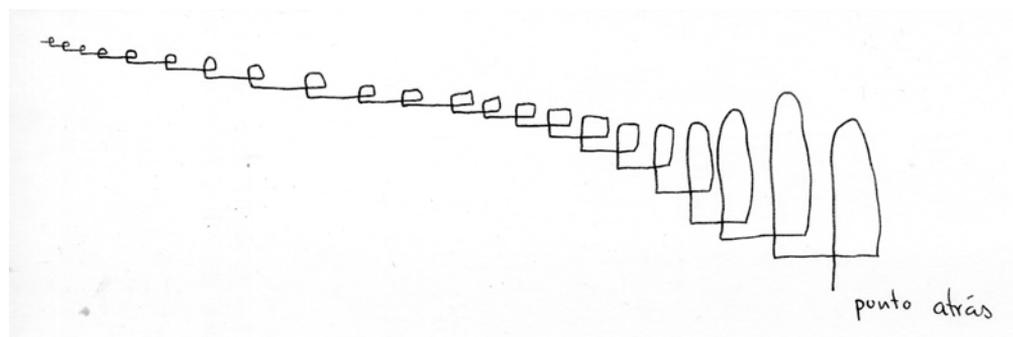


figura 8. Punto atrás, dibujo, 2014

La idea progresista¹⁸ de conocimiento me resulta problemática puesto que supone e impone un único punto de vista que marca las distancias, los avances y la perspectiva. Esta postura se cuestiona cuando introducimos la idea de varios puntos de vista que miran al mismo tiempo. Sánchez de Serdio (2013, p. 6) dice, retomando la idea de Donna Haraway (1995) del *truco de dios*, que la mirada encarnada es forzosamente multidireccional. Entonces, la investigación pretende componer una polifonía de miradas de cuerpos que se mueven a la vez que se moldean en la propia investigación. Les Back (2007) plantea esta aproximación desde la escucha activa:

I am suggesting something much more difficult and disruptive: a form of active listening that challenges the listener's preconceptions and positions while at the same time it engages critically with the content of what is being said or heard. It also means entering into difficult and challenging critical dialogue with one's enemies as well as one's allies (Back, 2007, p. 23).

La escucha activa requiere forzosamente de la implicación y compromiso crítico del investigador, idea que retomaré y analizaré más adelante en esta TERCERA PARTE al ahondar en el concepto de reflexividad.

Pero vuelvo, de la mano de Aída Sánchez de Serdio, a la idea de investigación como una polifonía de miradas moldeadas y moldeantes, que nos cuestiona e implica en una relación compleja de relacionalidad (2013, p. 7). En este caso, haré referencia a cómo me he constituido como investigadora, pues las nociones de investigación

18. La idea progresista de conocimiento supone la evolución del saber de forma unidireccional, en un incremento que se perfecciona conforme se acumulen más conocimientos. El conocimiento progresista ha sido normalizado en la mayoría de instituciones educativas que basan su noción de conocimiento en argumentos ilustrados y enciclopédicos.

e Investigación Artística que he generado, las he elaborado a partir del desarrollo de mi propio proceso de investigación. Por lo tanto, en esta TERCERA PARTE de la tesis relataré las nociones y las decisiones metodológicas que tomé a lo largo de mi investigación, no sin antes poner en común las decisiones que he tomado en referencia a las metodologías desde las que me he acercado a la propia investigación.

1. Las bases de mis decisiones metodológicas

Este capítulo debe ser tomado en su conjunto: es algo así como la caja de herramientas con la que construí el artefacto que tiene en sus manos
(Marrero Guillamón, 2008, p. 17).

¿Qué significa, en concreto, investigar para este relato que estoy construyendo?, ¿Qué diferencias existen entre una investigación y una indagación?, ¿Únicamente se puede hacer investigación desde los preceptos científicos o también se puede realizar desde acercamientos humanísticos e incluso artísticos?

Mis primeras intuiciones se dieron durante mis estudios de máster cuando puse mi práctica en relación con (otras) discusiones teóricas y entendí que me interesaba el arte como proceso epistemológico más que como productor de imágenes u objetos ornamentales. Ahora, conforme me he acercado al campo de la pedagogía, he percibido distintos tonos que ponen en relación el conocimiento y la investigación. Tonos que vale la pena dejar claros para propiciar el debate, desde lo que puede considerarse como mi postura, mi manera de acercarme a la investigación.

Si bien la reflexión que conlleva la práctica artística, como cualquier experiencia significada, produce conocimiento tanto para quienes la realizan como para quienes

la perciben, la producción de conocimiento no bastará para que ésta sea considerada o reconocida como investigación. Si, como menciona Hernández (2006, p. 23), “Se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición «significantes»”, puedo entonces afirmar que la práctica artística, como práctica social, es significativa y, por tanto, produce conocimiento. Esto no establece una jerarquía de conocimientos, pues el que toda investigación sea interpretativa, traza una línea horizontal que nivela las «verdades» científicas con las narrativas sociales, como productoras de saberes. Pero que una práctica o proceso produzca conocimiento no es suficiente para ser llamado investigación. Los procesos de investigación necesitan poder compartirse y debatirse dentro de discursos comunes. Para ello, concuerdo con Fernando Hernández a la hora de hacer hincapié en la diferencia entre la *indagación* como una búsqueda organizada y la investigación (2006, p. 20) –no únicamente por su vínculo con la academia– sino porque una investigación:

- Da cuenta sobre la toma de decisiones que ha realizado el investigador a lo largo del proceso. A esto se refiere la transparencia en la **metodología**,
- Produce un **conocimiento significativo** para el campo,
- Reflexiona sobre sus mismas interpretaciones, representaciones en el relato de investigación: **Reflexividad**,
- Exige un **rigor** determinado que se validará según sus pares.

(Hernández, 2006, pp. 20-23)

Estas cuatro características que Hernández apunta, son la clave indispensable para que una investigación, de cualquier tipo, en cualquier campo, pueda ser considerada como tal: para que los conocimientos producidos puedan compartirse entre distintos campos y posturas epistemológicas, con independencia de que se lleven a cabo. En el caso

de la producción artística, la distinción entre la investigación y la indagación muchas veces es confusa. Los límites entre una y la otra se superponen y mueven, y es en este movimiento mismo donde se cuestionan nuevas formas de conocer y se ampliará el campo de lo que consideramos investigación. Dicho lo anterior, y aunque es importante distinguir entre formas de producción de conocimiento, lo más interesante será precisar las zonas donde éstas se confunden y cuestionan lo establecido.

Para Borgdorff (2011, p. 54)

Research takes place when a person intends to carry out an original study enhance knowledge and understanding. It begins with questions or issues that are relevant in the research context, and it employs methods that are appropriate to the research and which ensure the validity and reliability to the research findings. An additional requirement is that the research process and the research findings be documented and disseminated in appropriate ways.

Pero ante esta definición me pregunto ¿en quién piensa Borgdorff cuando menciona que la investigación debe usar los métodos apropiados y las formas apropiadas de diseminación? ¿Quién o quiénes determinarán si es lo apropiado?

Me parece que Hernández (2006) coloca a los pares en la posición de validar las formas y métodos de la investigación. Así, retoma las ideas de la *Research Assesment Exercise* para estipular que una práctica profesional puede ser considerada como investigación cuando pueda ser *accesible* –pública y abierta de escrutinio a pares–, *transparente* –tenga claridad en su estructura, procesos y resultados– y *transferible* –utilizable por otros investigadores y otros contextos de investigación– (Hernández, 2006, p. 20). Es

decir, que pueda ser localizada claramente en un contexto de investigación y que pueda ser sujeta a cuestionamientos y a revisión crítica desde la intervención de los pares.

Pero como dice Borgdorff (2011, p. 55), “If artistic research is an «original investigation undertaken in order to gain knowledge and understanding» (RAE 2006: 80), then the question arises as to what kind of understanding this involves». A partir de considerar la Investigación Artística como una pesquisa que genera conocimientos y modos de comprensión, nos cuestionamos no sólo qué entendimientos envuelve, sino si éstos cambian nuestros modos de comprensión acerca de lo que consideramos investigación, conocer y saber.

Al seguir esta línea de pensamiento, he llegado a un dilema respecto a la Investigación Artística. Por un lado, se busca la legitimación académica de la investigación, que permanece vinculada a los estándares que desde el empirismo y el positivismo han sido normalizados en el método científico (Hernández, 2008, p. 86) y, por otro lado, existe la resistencia de las artes a comunicarse hombro a hombro con el resto de la producciones epistemológicas. Este segundo acercamiento mantiene al arte en un sitio muy complicado, el de lo «especial», que nos recuerda la postura romántica del *genio creador* incomprendido por el resto de la producción sociocultural. Mediar entre estas dos posturas requiere que la Investigación Artística se comprometa con el rigor académico y explique, de forma transparente, sus procesos de producción de conocimiento para abrir nuevas posibles formas, formatos y modelos de lo que podemos conocer, saber e investigar.

1.1 Legitimación de otras formas de construir conocimiento

La tradición positivista ha constituido en gran medida los parámetros de las políticas de evaluación y valoración de la investigación, y no acepta como válido aquello que no sea resultado de la observación o medición verificable. “Esto hace que el «hecho» y la experiencia basada en evidencias observables –al menos por sus efectos– sea la única realidad científica y la inducción la metodología casi exclusiva de la ciencia” (Hernández, 2006, p. 15). ¿Cómo dar cabida y validez a otros conocimientos que se distancien de las estructuras y resultados científicos –y positivistas– , y sus derivados que permean en gran medida lo que entendemos por investigación?

Cuando la tarea de valorar la transparencia, lo significativo, reflexivo y riguroso de la investigación es de los pares: “... the success of a piece of research is a social process wherein peers either accept or reject findings based on whether they make sense or not” (Noerager Stern, 2013, p. 114), sólo si los pares son también artistas y/o Investigadores Artísticos, se podrá intervenir y modificar los marcos que valoran la Investigación Artística.

Para pensar la investigación desde otra perspectiva retomo las palabras de Bruno Latour (2001) respecto a la construcción y transformación de lo real:

Lejos de ser materia prima de la que, según avanza el proceso de transformación, se conservan cada vez menos características, empieza por ser una entidad medio invisible que gradualmente va adquiriendo un mayor número de competencias y atributos hasta terminar convirtiéndose en una sustancia hecha y derecha. No estoy simplemente diciendo que el fenómeno sea algo construido y real, como todos los artefactos, sino que es *más real después* de haber sido transformado (p. 166).

Al entender las entidades siempre como constructos reales, cuya transformación constante es la que las imprime con huellas de realidad, se podría trazar un paralelismo entre la ciencia que examina el fenómeno y lo transforma en real al estudiarlo, y la producción artística contemporánea que tampoco trabaja con materia prima, sino necesariamente con materia cultural (Bourriaud, 2004). Desde esta postura, ciencia y arte podrían estar trabajando en y con el universo de significaciones culturales y comprensiones sociales, lo que implicaría una horizontalidad para los distintos campos de saber.

Sin embargo, hay otros posicionamientos a este respecto. James Elkins (2011b, 2013) habla de desnaturalizar la relación entre arte (y de la producción de conocimiento) e investigación.

[...] I don't think the arts can come up with an understanding of research that will be plausible to scientist [...] then there is little reason to retain the concept of *research* at all. As Victor Burgin says [...] «the word 'art' does not appear in dictionary definitions of the word 'research'» (Elkins, 2011b, p. 115).

Si comparto el interés de desnaturalizar el vínculo entre arte e investigación, no será con el objetivo de restringir la investigación para las ciencias, por el contrario, comparto con quienes buscan explorar nuevos territorios y modos de relación: “For in our eyes to claim that art is research opens access not to a field that can be delimited, but to the exploration of the surrounding space” (Dombois et al., 2012, p. 11). Así, si considero productivo problematizar esta relación, es para construir nuevos puentes discursivos que desestabilicen lo que entendemos como *investigación* y para llevar este concepto –y la praxis asociada– hacia nuevos escenarios y nuevas posibilidades de generar y validar otros conocimientos que, a su vez, enriquezcan, no sólo a la academia sino a

quienes se interesan por los modos de conocer.

Para que cierto tipo de arte pueda hacerse escuchar como investigación tendrá que compartir algunos de los códigos que la academia ha ido estipulando. Y aunque sea para interrogarlos y debatirlos, tendrá que presentar sus procesos con el rigor metodológico necesario, recreando para ello el propio sentido de lo que se entiende como rigor metodológico. Pero negociar los límites entre seguir los estatutos clásicos de la investigación y cuestionarlos, no es una tarea fácil. Sin embargo, estoy convencida de que la Investigación Artística puede cumplir con ambas tareas, de hecho mi investigación así lo intenta. Y así, desde un diálogo compartido, ampliar los límites conceptuales de la investigación.

1.1.1 Expandir el sentido del «rigor» metodológico

Desde una postura post-estructuralista y no esencialista que busca definir “by example rather than by rule” (Stronach et al., 2007, p. 187), en esta tesis hablaré del rigor –como lo he hecho en todos los apartados– desde mi experiencia, sin imponer normalizaciones universalistas, pero sí marcando una pauta de lo posible a partir de lo que sólo aspirar a ser un ejemplo.

Mi proceso de investigación se ha apoyado en distintas perspectivas metodológicas como la etnografía, la etnografía visual y la *Grounded Theory*, (que describiré detalladamente en este capítulo). No quiero proseguir sin antes decir que la pieza clave que me ha ayudado a engarzarlas ha sido la noción de reflexividad. La reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach et al., 2007) entendida como el proceso que da cuenta de los fundamentos de las decisiones tomadas, y desde el cual los pares pueden validar una investigación que se cuestiona y se explica a sí misma durante su proceso. Para practicar una «reflexividad

posicionada» (Macbeth, 2001, pp. 37-38) habrá que abordar la investigación desde un rigor metodológico y con una subjetividad disciplinada y crítica. Lo que significa comprometerse con el proceso de la investigación, asumiendo un posicionamiento a la vez que se es crítico con éste. Por ejemplo, yo asumo y visibilizo mi posicionamiento e intereses artísticos en la investigación que presento y soy crítica con éstos en cuanto cuestiono las formas que adquiere, los formatos que asume y límites que muestra.

Una investigación contará con el rigor necesario cuando sea transparente en la toma de decisiones, tenga congruencia en los posicionamientos ontológicos y epistemológicos, y no esconda u obvie sus propios marcos de comprensión, de manera que la construcción de conocimientos que logre no sea sólo una experiencia, sino que también pueda ser valorada por pares en cuanto productora de un conocimiento significativo para el campo y para quienes se acerquen al proceso del que se da cuenta.

El papel que cumplen los pares es fundamental para determinar en qué medida el conocimiento generado será valioso para el campo de saber que comparten. El resultado de mi proceso, para ser llamado Investigación Artística, tendrá que ser valorado como significativo por mis compañeros del doctorado y colegas de otras universidades por medio de publicaciones, participación en conferencias y congresos –como parte de las tareas académicas– y en exposiciones de mi producción visual que me vinculen con esferas artísticas. Para ser valorado como un proceso significativo será necesario dar cuenta de la toma de decisiones que en cada momento he ido llevando a cabo. Decisiones que han de ser fundamentadas y argumentadas, dentro de los límites que el propio proceso de investigar posibilita. La transparencia en el proceso metodológico se considera indispensable para poder comunicar los *cómos* de la investigación con los pares. Así, los compañeros y colegas que no necesariamente acompañaron la investigación podrán aprender de ella. Con esto quiero decir que los

conocimientos producto de esta la investigación estarán abiertos a ser valorados por otras miradas y desde otras posiciones.

Aun cuando este tipo de procesos no proponga generar una metodología como receta universal que pueda ser replicada para obtener datos verificables, se pretende una confiabilidad que requiere de ciertos niveles de generalización. Lo que significa que el conocimiento generado en lo local (el caso de estudio) no se encapsule en sí mismo, sino que informe al campo de saber en el que se sitúa y desde el cual pretende ser reconocido como investigación. “The reflexive move in the positional mode thus works as a methodological demarcation exercise that can warrant the value of an inquiry and the knowledge it produces” (Macbeth, 2001, p.41). La reflexividad es la pieza que sirve de pivote para desplazar lo específico del caso de estudio, el proceso y sus singularidades, hacia el espacio epistemológico de debate discursivo en el que participan no sólo otros investigadores sino otras posibles audiencias.

1.2 La metodología como campo de decisiones

Las cuatro características de la investigación (Hernández, 2006, pp. 20-23) que mencioné al inicio de esta TERCERA PARTE, no se pueden concebir por separado. Se sobreponen la una a la otra porque en realidad deben considerarse las cuatro de manera simultánea. Si las explico una por una es para mayor claridad del análisis. Las repeticiones que se presentan se deben a las áreas superpuestas entre el rigor, la reflexividad, la producción de conocimiento significativo y la transparencia en la metodología.

Puesto que el recorrido metodológico que realiza la Investigación Artística nunca está trazado a priori, será constituido en el proceso mismo de la investigación. Y, aunque esto no sea específico de la Investigación Artística, pues muchas investigaciones

en humanidades, ciencias sociales¹⁹, e incluso algunas investigaciones en ciencias experimentales, no se ciñen exclusivamente al método científico, explicar la metodología de una Investigación Artística demanda una transparencia en la toma de decisiones a lo largo del proceso, que no es exigencia de la producción artística.

Hablar de la metodología es visibilizar las decisiones tomadas durante todo el proceso de investigación: desde la bibliografía que he elegido: cómo la he leído, cómo la he ido relacionando con mis ideas (previas o de otras experiencias) y con las ideas de los colaboradores de la investigación; la elección de los contextos, de los lugares, de los personajes, de la construcción de los escenarios, de las interpretaciones, de los «errores» y de las rectificaciones. Es decir, dar cuenta del proceso con el que la investigación conformó las ideas que la sostienen y cómo el investigador y el proceso de investigación transitan a través de éstas (Hernández, 2006, p. 20).

A diferencia de una investigación científica tradicional (positivista) donde la metodología se designa y aplica de forma sistemática sobre los datos recogidos para comprobar si la hipótesis establecida es verdadera o falsa, las investigaciones humanísticas y artísticas, más cercanas a las perspectivas post-estructuralistas y construccionistas, designan sus métodos de interpretación en base a las «evidencias» o material que se produce. De esto deriva que la metodología no está planteada *a priori* del trabajo de campo y de la construcción de los marcos teóricos, sino que se conforma en el mismo proceso de indagación. Por tanto, es indispensable desvelar la forma en que se ha construido dicha metodología. Lo que supone mostrar de la manera más clara posible al lector y a los pares que intenten seguir este proceso, con qué nociones de los términos analicé el material (evidencias), qué decisiones tomé, bajo qué preceptos y qué otras

19. Ejemplo de esto podría nombrar la etnografía sensorial (Pink, 2006) y la apropiación de la investigación narrativa desde la psicología (Clandinin & Connelly, 2000).

metodologías y métodos adopté y adapté.

La metodología, así como la entiendo y la practico, no puede esconder las dudas y los desfases en su desarrollo, pues justo ahí es donde puedo (entre)ver los huecos de los sistemas de interpretación y representación en que se basó mi investigación. Es a partir de estos desfases que, según Lacan, encontraremos lo Real que nos permitirá visibilizar lo simbólico en sí mismo, más allá de lo significado (Atkinson, 2011, pp. 24-29). Esto da valor e importancia a las incongruencias y a lo que «no encaja» en el discurso homogeneizador, a las rugosidades y pliegues que sobresalen en el dar cuenta de lo acontecido, pues son los que informan sobre la estructura del tejido puesto que si procurásemos buscar su uniformidad, congruencia e higiene, correríamos el riesgo de invisibilizarlas y asumirlas como naturales.

1.3 ¿Cómo pueden coincidir y dialogar el arte y la investigación?

La convergencia entre arte e investigación aún no está del todo establecida. Basándome en mi experiencia como estudiante y profesora en distintas latitudes geográficas (Ciudad de México, Utrecht, Barcelona, Helsinki) puedo decir que muchas de las propuestas o proyectos de Investigación Artística adolecen de constantes incongruencias. Algo por otra parte normal en un campo que se va constituyendo en su propio transitar. Tal vez ésta sea la razón por la que me he interesado profundamente por este campo desde el estudio y la práctica. Lo interesante de trabajar en un terreno tan resbaladizo e inestable como la Investigación Artística consiste en que con cada argumento nuevo que planteemos, en cierta medida, tendremos que reconstruir el campo. Por eso hago referencia a las rugosidades, huecos e incongruencias de este terreno: porque nos encontraremos con ellas una y otra vez.

En este recorrido que trata de definir mi metodología, he explorado los límites entre las investigaciones con imágenes o elementos visuales, como la Etnografía Visual (Pink, 2001 & 2006), la Investigación Basada en las Artes²⁰ (Baron & Eisner, 2006 & 2012), y la A/R/Tography (Irwin & Springgay, 2008) por ser colindantes de la Investigación Artística (Borgdorff, 2011; Caduff et al., 2010; Dombois et al., 2012; Elkins, 2009; Hannula et al., 2005; Slager, 2012a & 2012b; Sullivan, 2005, 2009; Wilson, 2011). No es que sean terrenos aislados, al contrario, en muchos casos se sobrepondrán y, en ocasiones, no dudo que pueda volverse confuso distinguirlas en segmentos delimitados, pues los elementos que las componen podrían llegar a ser muy parecidos o incluso los mismos según cómo los miremos o nos los apropiemos.

Las investigaciones con estas metodologías visuales exploran, desde perspectivas post-estructuralistas de las ciencias sociales y las políticas culturales, conceptos como la subjetividad, la experiencia, el conocimiento y la representación, que han acercado los campos del arte con la investigación:

[...] es necesario indagar sobre la relación entre representación y reproducción, ya que las políticas de visibilidad muchas veces son aditivas en lugar de transformadoras (lo que se trataría, quizás, es de generar un sujeto de enunciación en lugar de un sujeto de representación). Esta nueva relación [que el performance abre], entre lo real y la representación, el que mira y lo que / quién es mirado, nos lleva a una reflexión de la relación entre el Yo y el Otro (Hernández, 2008, p. 32).

20. También referida como *Art Based Research* (ABR).

Los asuntos que Hernández apunta, mueven las fronteras entre arte e investigación pero no son excluyentes: por ser asuntos que preocupan a toda la producción epistémica también conciernen a la que tiene lugar en la práctica artística. La relación entre el sujeto y sus representaciones (narraciones) abre el abanico de imaginarios en que “[...] engaging with the visual not simply as a mode of recording data or illustrating text, but as a medium through which knowledge and critiques may be created” (Pink, 2001, p. 11). La etnografía visual busca maneras de relacionar lo visual con lo textual sin establecer una jerarquía o echar mano de traducciones. Se reconoce lo visual más allá de ser un medio (o un lenguaje, para algunos) y se percibe como un espacio en que las ideas se pueden relacionar con otro orden distinto al del texto.

2. La perspectiva etnográfica como referente para aproximarse a la práctica artística

La etnografía y la producción artística se han influenciado una a la otra, tal y como lo señala Hall Foster (1996) en su libro *The Return of the Real*. En el capítulo *The Artist as Ethnographer* expone lo que significó para la práctica artística el cambio de enfoque respecto a la relación que establece con lo Otro. El arte sustenta su práctica en respuestas a su contexto, o se supone que ha de mostrar una sensibilidad al contexto (*context-responsive* and *context sensitive* (Slager, 2012b, pp. 8-9)). La retroalimentación de miradas entre la etnografía y los estudios visuales (Pink, 2001), me ha incitado a desarrollar, en mi investigación, una postura de acompañamiento y problematización desde y en esta perspectiva metodológica.

Acompañar desde la etnografía el proceso artístico de Núria me permitió construir una mirada cercana, sensible a sus formas de dar valor y significar no sólo el quehacer artístico sino el papel del arte y el artista en las relaciones sociales y políticas. Cuando

conocí a Núria, ella mencionó que su trabajo era con la gente: “Trabajo con el capital humano como medio de conocimiento, al hablar con la gente, tomarme unas cañas... se establece una relación personal” (Güell. Diario de campo. 30 de enero, 2013). Para desarrollar el proyecto de *l'Aparador*, Núria tenía claro que no haría ningún objeto para exponer, que su intervención buscaba visibilizar los modos de actuar de la policía autonómica catalana, y que para ello no fabricaría ningún *artefacto* sino que re-utilizaría algunos utensilios de la escuela de los *Mossos d'Esquadra*, los exhibiría, interrogaría y debatiría con otra gente invitada (Diario de campo. 30 de enero, 2013; proyecto *La Síndrome de Sherwood*, 2013). Lo que me lleva a pensar en cómo Foster plantea el lugar del artista como etnógrafo, cuando dice: “This shift in practice entails a shift in position: the artist becomes a manipulator of signs more than a producer of objects, and the viewer an active reader or consumer of the spectacular” (Foster, 1985, p. 100).

Para entender la forma en que Núria construía conocimientos, tendría que fijar mi atención en cómo se relacionaba con los otros: con la directora del Museo Abelló –Pepa Ventura–, con Oriol Fontdevila –el comisario de *l'Aparador*–, con los activistas, con la policía y conmigo. ¿Qué papel nos invitaba a jugar en sus proyectos? ¿Cómo lograba incluir a otros en su producción artística? A raíz de estas preguntas me interesé por la etnografía como una herramienta de observación/acompañamiento del trabajo que hacía Núria. Acompañé el proceso de planificación y negociación del proyecto y construí un diario de campo para anotar observaciones y reflexiones (memos) sobre los procesos sociales, las discusiones, las dudas y las tensiones que se dieron durante el acercamiento de Núria a la escuela de *Mossos d'Esquadra* y al museo.

Me centré en practicar una etnografía que no observa de forma neutra sino que problematiza las representaciones que va construyendo en la observación pues, como señala Marrero Guillamón:

Frente a la política de «primera mirada» de la etnografía clásica, esta otra etnografía trabaja con/tra las representaciones existentes. Ha de ser una etnografía relacional y reflexiva, fruto de la toma de conciencia de que el mundo está representado, y de que lo está de un modo conveniente, concomitante. El vínculo con la realidad exterior sigue conformando el sentido de la investigación etnográfica, que sin embargo se articula en relación a aquellas narrativas que han de ser desmontadas (2008, p. 27).

Finalmente, me he acercado a una etnografía que observó las formas de actuar y significar de Núria, al mismo tiempo que las mías. Esta etnografía, que podría definir como una etnografía reflexiva (Marrero Guillamón, 2008), se ha entrometido en el campo de lo visual y lo artístico cuando se piensan las representaciones más allá de los márgenes estéticos y se las cuestiona como argumentos políticos. En mi investigación no he utilizado la etnografía como protagonista metodológica, pero la metodología que he construido desde la Investigación Artística, y las perspectivas de análisis que he adoptado de la *Grounded Theory*, se han teñido y han aprendido de la mirada etnográfica, de aquello que Marrero Guillamón denomina «políticas de la representación»:

Una vez restaurado el compromiso con los objetos de investigación de un modo certero, hay que abordar las estrategias para representarlo. Hablaré aquí de *políticas de la representación*, para sofocar la tentación de un tratamiento aséptico de las cuestiones metodológicas y hacer hincapié en su naturaleza intrínsecamente política. Más concretamente trataré de mostrar la ineficacia e inconveniencia de

la aspiración a la transparencia propia del naturalismo etnográfico, por no hablar de la escritura académica en general. La negativa a reconocer el texto como elemento de mediación traiciona esta aspiración por partida doble: científica y políticamente (2008, p. 24).

Ni el texto de esta tesis, ni el vídeo, *En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de conocer*, ni ninguna forma de representar la investigación podrá ser del todo transparente por sí misma. El naturalismo, ya sea etnográfico, fotográfico, fílmico o textual, no es transparente pues esconde las imposiciones que ejecuta sobre lo representado y se refleja en sus encuadres, formas de significar y escalas de valores. Lo que hace que “[...], los resultados que arrojan los métodos no son tanto un reflejo de la naturaleza, sino una creación que tomamos como tal” (Gergen & Gergen, 2011, p. 83). Una investigación que intente visibilizar y cuestionar sus formas y formatos de representación tendrá en cuenta, a lo largo de todo su relato, su sentido de construcción social e intentará hilar las interpretaciones que realiza como fruto de un contexto y de unas relaciones sociales determinados.

3. La etnografía visual como cruce de miradas

Demos un paso más en este recorrido por los linderos metodológicos de la investigación. Lo hago de la mano de Sarah Pink (2001), quien define la etnografía:

... as an approach to experiencing, interpreting and representing culture and society that informs and is informed by sets of different disciplinary agendas and theoretical principles. Rather than being a method for the collection of ‘data’, ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals)

that is based on ethnographers' own experiences. It does not claim to produce an objective or 'truthful' account on reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities thought which knowledge was produced (Pink, 2001, p. 18).

Basándome en esta aproximación, pensar la etnografía como un proceso de creación y representación de conocimiento, y no como un método de recolección de datos, supone un giro que permite mostrarme como investigadora y autora de mi texto –o cualesquiera que sean los medios de representación visual o textual que utilice–. De esta manera, no sólo la autora quedará implicada en este proceso, sino también los lectores, o para el campo de lo visual, el público, que jugará un papel como agente activo en la construcción de significaciones y conocimientos. En cuanto a la implicación entre el investigador y *el informante*, Pink (2001) hace referencia a Harper, como camino para hilar la relación entre la etnografía con lo visual:

He calls for a redefinition of the relationship between the researcher and the informant in the form of a collaborative approach developed in the «new ethnography» and the incorporation of the postmodern approach to documentary photography that «begins with the idea that the meaning of the photograph is constructed by the maker and the viewer, both of whom carry their social position and interest to the photographic act» (Pink, 2001, p. 10).

Cuando dice que la fotografía es construida, que no tomada, por el autor y el observador, habla de la fotografía como un suceso en colaboración donde, quien hace la fotografía y quien la observa, tienen un encuentro para que ésta cobre sentido. La

idea del acto fotográfico me recuerda al acontecimiento pedagógico²¹ (Atkinson, 2014a) en el que las entidades (o sujetos pedagógicos) emergen de la intra-relación y no pre-existen al acontecimiento. Así, la construcción de sentido se convierte en un acto social, en un devenir entre dos (o más) subjetividades, marcos de comprensión y posturas políticas que se modifican y conforman.

Por supuesto, esto no es exclusivo del campo de lo visual, pues las investigaciones sociales que se vinculan con posturas construccionistas y post-estructuralistas ven al informante, al autor y al lector como agentes activos e indispensables en la construcción de sentido y del conocimiento. Los métodos etnográficos con los que he trabajado pueden ser vistos como puntos de diálogo donde varios agentes interactúan desde distintas perspectivas y modos de comprensión: Núria Güell, desde la producción artística y su agenda de intereses políticos; Oriol Fondevila, como comisario que entiende su labor como mediador, y yo, como investigadora que quiere saber cómo ambos generan conocimientos a través del arte. Núria también menciona a sus colaboradores cuando explica sus proyectos: “Me están dando información, conocimiento, experiencia... toda su subjetividad...”(Güell. Encuentro dibujado. 21 de julio, 2013,) mientras escribe «colaboradores» sobre la mesa de pizarra en la entrevista del vídeo. Núria sabe que no es la única que se implica y produce saberes en sus proyectos.

Las herramientas que ha sembrado la etnografía visual en la perspectiva metodológica adoptada no se limitan al uso de las imágenes o los medios audiovisuales como material para la investigación. El aprendizaje que me ha brindado la etnografía visual posibilita otras formas de ver y visibilizar las «evidencias» y los conocimientos que se construyen. Incluso me ha permitido atender los límites de lo visible con el potencial

21. Véase acontecimiento pedagógico en el primer apartado de la SEGUNDA PARTE p. 75

del *fuera de campo* (Sánchez de Serdio, 2013, p. 4), para utilizar otros órdenes y temporalidades que, marcados por lo textual, me han posibilitado, por un lado, nutrir y cuestionar mi narrativa textual con otras formas de relato y, paralelamente desarrollar estrategias específicas como la *perspectiva múltiple*. La perspectiva múltiple daría cuenta de la reconstrucción dialogada de las distintas representaciones del proyecto artístico *La Síndorme de Sherwood*: las cuatro cámaras con las que documenté el encuentro, los dibujos sobre la mesa-pizarra, los diálogos en torno a los *espacios sociales de producción de conocimiento*, y la edición de los vídeos para componer una vídeo-instalación de dos pantallas, cada una dividida en tres secciones. La perspectiva múltiple orientó mis reflexiones no sólo a preocuparme por el uso de las imágenes sino por el cómo las he utilizado y qué narrativas he podido construir con ellas.

La etnografía visual, como la Investigación Basada en las Artes, utiliza imágenes (vídeos, fotografías, pinturas, dibujos, o cualquier representación visual) sin necesidad que sean identificadas como artísticas para generar y usar como datos o evidencias. Se emplean los referentes visuales con un fin de conocimiento etnográfico (Pink, 2001), pedagógico –Arts Based [Educational] Research– (McNiff, 2008), pero no, necesariamente, con un fin artístico (Artistic Research). Pues toda investigación está intervenida con imágenes y, en este sentido, será imposible no notarlas e investigarlas otorgándoles la misma importancia que a las palabras u otros medios escritos. La idea de la «imagen pura» o la «palabra pura» es, en este caso, inútil. Será mejor resaltar la interacción y co-construcción entre ellas.

4. Arts Based Research (ABR) como lugar de encuentro entre formas de indagación y formas de representación

Durante la semana del Congreso Internacional de ECER 2014, en Oporto, tomaba por las mañanas el autobús 204 como gran parte de los participantes del encuentro. Una mañana, entre las voces que escuchaba saltó una frase que apunté en mi libreta, no por ser novedosa o por ser algo que no supiera, sino sólo porque fue entonces el momento en el que cobró sentido. Una mujer dijo que era diferente *usar el arte como un lente para interpretar la realidad que utilizarlo como una herramienta pedagógica*. Lo anoté como un recordatorio a no olvidar y para incluir en la tesis.

Durante estos años que llevo adentrándome en el terreno que media entre la producción y la educación artística, me he enfrentado una y otra vez al intento de diferenciar estas dos aproximaciones. Y aunque no está entre mis objetivos separarlas, estoy convencida de que se sobreponen y muchas veces se mezclan, pues los elementos con los que trabajan son, efectivamente, los mismos. Aun así, pienso que es útil distinguir qué tipo de conocimiento produce cada una, y qué estrategias adopta para generar estos conocimientos.

La aproximación que se hace desde la pedagogía utiliza herramientas artísticas para fines de enseñanza, mediación y acompañamiento. A través de medios artísticos y no exclusivamente visuales –ya que también pueden ser musicales, corporales: danza, teatro, performance; espaciales: instalaciones, intervenciones, pues como desarrollaré más adelante, el medio de representación no determinará su carácter artístico– se busca una investigación que cumpla con las exigencias metodológicas de transparencia y de rigor, y que produzca un conocimiento significativo para el campo en el que ha sido producido.

La Investigación Basada en las Artes hace “[...] an effort to utilize the forms of thinking and forms of representation that the arts provide as means through which the world can be better understood and through such understandings comes the enlargement of the mind” (Barone & Eisner, 2012, p. xi). Hago mención de las palabras de Barone y Eisner para hacer hincapié en la idea de utilizar formas de pensamiento y de representación como expansiones de la mente hacia nuevos modos de comprensión. Lo que significa que el papel que adquirirá el arte no será ilustrativo o decorativo; el arte se sitúa a la par que otras representaciones tradicionalmente ligadas a la investigación como forma de pensamiento y productor de entendimientos, como las evidencias textuales, orales, visuales y corporales.

Al tratar de vincular mi investigación a las metodologías que trabajan con formas artísticas, quise indagar cómo distinguir entre la Investigación Basada en las Artes y la Investigación Artística si ambas trabajan con los mismos o con similares elementos: producción artística e investigación. Aun cuando los elementos que utiliza la Investigación Basada en las Artes pueden ser exactamente los mismos que en la Investigación Artística –y que en muchas ocasiones puedan tocarse, sobreponerse y confundirse–, existe una diferencia fundamental para designarlas como aproximaciones metodológicas distintas.

Para esto tendremos que formularnos la siguiente pregunta: ¿para qué campo de saber son relevantes los conocimientos resultantes? En el caso de la Investigación Basada en las Artes los modos de comprensión generados serán, no exclusiva, pero sí necesariamente, valiosos para los campos de la educación, sociología, pedagogía y para quienes compartan estos campos de interés. Para la Investigación Artística, en cambio, será un requisito contribuir al saber en el campo de las artes sin excluir a otros campos que se sobrepongan, intentando, de hecho, tejer vínculos entre éstos.

Finalmente, regreso a la frase que apunté en el autobús en Oporto porque me ayuda a explicar esta toma de decisiones. La diferencia entre *utilizar el arte como herramienta de investigación* y *utilizarlo como lente para observar y analizar*. Esta idea me indica que la construcción metodológica que realicé en mi investigación surgió a partir de la Investigación Artística, ya que utilizo la producción visual para ver, estudiar y comprender las experiencias que he rescatado y proyectado en el proceso de investigación. Y, aunque en este proceso exploro y construyo relaciones pedagógicas, el objetivo no es que el arte actúe únicamente como herramienta pedagógica. Los diagramas, las fotografías, el encuentro dibujado con Oriol y Núria, los registros en vídeo y la propia vídeo instalación resultante son los lentes con los que miro, a la vez que son los marcos de comprensión que han forjado mi mirada.

Para seguir en el camino de discernir cómo he seleccionado –desechado y discriminado– las decisiones metodológicas, es necesario que señale otro distanciamiento: entre mi proceso de Investigación Artística y la *A/r/tography*.

4.1 La A/r/thography como proceso de hacer y deshacer

A primera vista, los argumentos e intereses de mi investigación parecían coincidir con conceptos de la *A/r/tography*, metodología que Rita Irwin y su grupo de investigación en la universidad de British Columbia, en Canadá, desarrollaron dentro de la Investigación Basada en las Artes.

Las primeras tres letras (A/r/t) de esta incipiente pero cada vez más reconocida metodología, además de la evidente referencia al arte, dan cuenta de la triple identidad de quien lleva a cabo una investigación, una práctica artística o una acción pedagógica en el marco de una institución: *artist/researcher/teacher*, que es lo que

sitúa desde su origen a esta metodología en una zona limítrofe y fragmentada. Al igual que los muchos que nos dedicamos a estudiar las relaciones entre arte y educación, me sentí identificada con la triple identidad desde donde se concibe esta propuesta. Después, cuando Irwin & Springgay (2008, p. xxi) describen: “A/r/tography as a place based research is situated in the in-between, where theory-as-practice-as-process-as-complication intentionally unsettles perception and knowing through living inquiry”, pareciera que cualquier investigación interesada en acercarse a procesos artísticos tendría que vincularse a sus modos de hacer. Me parece difícil pensar en una investigación, incluso social, que tomando en cuenta perspectivas epistemológicas como la construccionista, que se vincule al giro narrativo (Clandinin & Connelly, 2000) o simplemente que se relacione con el arte, no se sitúe en un espacio *in-between* (ya la misma idea entre arte e investigación implica un espacio por el estilo), no cuestione el *binomio teoría-práctica*, desmontado en el proceso de investigación mismo, y no se reconozca como una indagación continuada (*living inquiry*) (Irwin & Springgay, 2008). Estos elementos más que ser específicos de la A/r/tography, son compartidos por los posicionamientos reflexivos, no positivistas y no universalistas en las formas de investigación social y artística contemporáneas.

Irwin (2006, citada en Hernández, 2008, p. 104) menciona que A/r/tography:

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

Irwin y Springgay (2008, p. xxi) retoman el concepto de rizoma que enfatiza lo relacional y lo singular en Deleuze y Guattari (1994, p. 23), para hablar de otras posibilidades de interconexiones y relaciones epistemológicas, ante lo cual Jagodzinski y Wallin (2013) nos advierten

Put simply, crisis and contradiction are not, in themselves, liberatory. As Deleuze|Guattari (1987) caution, «[n]ever believe that a smooth space will suffice to save us» [...] While this realization is tangentially detected in the a/r/tographic literature [...] it remains to be seen how a/r/tographic inquiry will interface with contemporary forms of capital control that operate by the same rhizomatic logic as a/r/tography itself (p. 102).

En la propuesta a/r/tográfica encuentro problemática la falta de rigor metodológico que, en muchos casos, se justifica en el mismo uso de las metáforas que ensombrecen la toma de decisiones, y que evitan la transparencia en el proceso de construcción de conocimientos requerida en una investigación académica. Lo que evita, como reclaman Jagodzinski & Wallin, que la a/r/tografía pueda contribuir a la teorización basada en el arte: “We must wonder whether the modes of contradiction and negation anticipated by the implicit commitments to dialectical thinking in a/r/tography are adequate to the creation of a radical art-based theorizing” (Jagodzinski & Wallin, 2013, pp. 101–102).

La postura que sostiene la A/r/tography me recuerda a ángulos de la Investigación Artística con los que he manifestado en capítulos anteriores mi desacuerdo, tales como el *tacit knowledge* (Borgdorff, 2011), por oscurecer los procesos de investigación bajo la idea de arte como algo «especial». Aun cuando Borgdorff está de acuerdo en que la Investigación Artística sirve a ambas esferas (los contextos artísticos y académicos), insiste en el conocimiento no-conceptual, no-reflexivo: “After all, the dynamic of art

practice seems inseparably bound to its categorical *je ne sais quo*" (ibid., p. 59). Borgdroff reclama que estos «secretos» no tienen por qué ser desvelados y que pueden permanecer resguardados en la producción artística. Sin embargo, una investigación académica no puede oscurecer su proceso en «secretos» del *je ne sais quo*. Una investigación, como la que presento, que trabaja con elementos textuales, visuales y artísticos debe poner atención en desvelar y comunicar los pasos por los que ha llegado a los cuestionamientos y reflexiones que comparte. Así, ni mostrar contradicciones ni el uso metáforas pueden ser razones suficientes para evadir un posicionamiento claro que asuma las consecuencias epistemológicas y políticas desde las que se sitúa la investigación.

5. Las decisiones metodológicas en mi Investigación Artística

He desplegado en la SEGUNDA PARTE la discusión conceptual de la Investigación Artística, en el segundo apartado dedicado a la *Artistic Research*. En este apartado metodológico, no volveré sobre los mismos puntos que ya he desarrollado, sino que me basaré en ellos para explicar cómo he transitado por esta metodología.

Primero habrá que decir que, aunque la Investigación Artística ya es aceptada en la mayoría de los ámbitos artísticos contemporáneos (en los contenidos de los museos, los programas de las bienales, el énfasis que muestran algunas convocatorias de producción artística) como forma de producción de conocimiento, aún no es una metodología de investigación reconocida en todas las universidades. Para la tesis que aquí presento es importante realizar este recordatorio con el objetivo de posicionarme hacia la legitimación de otras formas de investigación.

Aun en contextos como la Universidad de Barcelona, en una ciudad que se encuentra en contacto directo con una escena de arte contemporáneo efervescente, la tradición

académica permanece enraizada.

En términos generales la investigación, sobre todo la producida en los doctorandos en las Facultades de Bellas Artes ha seguido dos líneas básicas: estudios de carácter histórico o de ordenaciones temáticas (en torno a un artista, una problemática, la producción artística en determinado lugar ...), o tesis en torno a temas o conceptos que aparecen en el seguimiento de los procesos específicos vinculados a la práctica artística y que ilustran con obras de artistas (Hernández, 2006, p. 13).

Como ya he mencionado, la metodología de la Investigación Artística no podrá ser definida con antelación al mismo proceso artístico, sino que se irá construyendo/descubriendo a cada paso a partir de los hallazgos que se den, que orientarán las decisiones sobre el qué hacer. Precisamente por este motivo resulta fundamental para la Investigación Artística desvelar minuciosamente cada uno de los pasos que da y cada decisión que toma, porque no hay pautas establecidas de lo que una Investigación Artística ha de ser, aunque se afirme, como intención de partida, que se adopta como metodología.

6. La *Grounded Theory* como referente de análisis

En *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Noerager Stern (2013, p. 114) nos recuerda que la teoría que se construya a través de la *Grounded Theory* debe surgir de los datos y no ser encajada a un marco teórico previo. Cuando leí esto por primera vez, se despertó en mí algo que no supe identificar inmediatamente. Desde un comienzo, me sentí identificada con la idea según la cual la teoría debe ser generada en función de los hallazgos/constructos del proceso indagatorio. Sin embargo, el término *datos*

que se usa en la *Grounded Theory* para referirse a estos hallazgos/constructos me incomodaba. Por tanto, y para ser congruente con mi posicionamiento construccionista y la perspectiva artística que sostengo, he optado por sustituir el concepto «datos», por el de «material», que en el caso de las investigaciones artísticas será más cercano y estará más ajustado al proceso de investigación. Mientras editaba los vídeos, me resultó evidente la resignificación por la cual construía un nuevo relato a partir del *footage* (material) que había recuperado mediante las cámaras.

La Investigación Artística no busca interpretar la realidad como datos sino como acontecimientos, sucesos, experiencias u observaciones. Tal vez porque no hay ni necesidad ni motivo para comprobar si una Investigación Artística arroja resultados correctos, verídicos, o incorrectos. Algo que no sólo es propio de este tipo de investigación, sino que es compartido entre las investigaciones de orientación postestructuralista, en las que hay una resistencia a no reducir las experiencias vividas a una representación numérica, desde la que sea posible contabilizar y comparar.

El distanciamiento que adopta la *Grounded Theory* respecto al enfoque hipotético-deductivo que requiere de categorías prefabricadas y una hipótesis verificable (Kelle, 2013, p. 191) previa a la experiencia que la investigación ofrece, propone una alternativa que involucra al investigador con sus representaciones y cuestiona cualquier intento de neutralidad. Así, en el caso de mi investigación, las categorías que formulo surgen del encuentro entre el material que manipulo (imágenes, sonidos, palabras), y mi postura epistémica y política como investigadora y artista.

6.1 El papel de los diagramas

La *Grounded Theory*, originalmente desarrollada en el libro *The Discovery of Grounded Theory* por Gleaser y Strauss (1967), facilita, gracias al uso de las *categorías*, la *codificación* y *decodificación* del material con el que selecciona y trabaja. Invita al investigador a utilizar diagramas para visualizar en un mismo momento o plano visual, una teoría compleja, aunque recuerda que en la descripción será necesaria la utilización de la palabra –relato– (Noerager Stern, 2013, p. 122). A lo largo de mi investigación, he utilizado distintos diagramas (algunos los incluyo en la tesis), pero lo he hecho de forma distinta a la que propone la *Grounded Theory*. Los diagramas que he dibujado en mi proceso han sido una herramienta de pensamiento más que una visualización del material trabajado, aunque al final también puedan ser interpretados como un intento de visión panóptica de mis reflexiones.

El uso de diagramas en mi tesis es un claro ejemplo de un elemento visual que podría ser estudiado desde distintas disciplinas y posicionamientos, y de ello dependerá qué tipo de conocimientos se formule y genere. En mi investigación, he utilizado los diagramas como espacios para ordenar y relacionar ideas, en ocasiones de manera más abstracta, otras más figurativa y detallada. Los diagramas me han ayudado a establecer una conversación visual entre mis saberes previos y los que he ido articulando a lo largo de esta investigación. La conversación visual que propongo es fruto de mi trabajo artístico. Lo que hace que estos diagramas no sean meras herramientas de interpretación de datos como se plantea en la *Grounded Theory*; en mi caso son parte fundamental del proceso investigación sobre la producción artística.

6.2 Las categorías como espacios de conocimiento

De acuerdo con la *Grounded Theory*, las categorías sólo podrán surgir del material que la investigación esté generando, y por tanto, las categorías construidas son la que dan cuenta del espacio de conocimiento construido en mi investigación.

Según Kelle (2013), la noción de «categoría» se refiere a cualquier sustantivo que el investigador encuentre relevante para su área de investigación y que se pueda asociar a los datos –en mi caso, a los materiales–. Desde esta aproximación, las categorías que he marcado al editar y analizar los vídeos implican nociones que considero claves para comprender cómo se encajan y ordenan las ideas que he problematizado y que intento desvelar. A fin de cuentas, lo fundamental de la *Grounded Theory* será el criterio con el que discriminemos lo relevante de lo irrelevante, y el hecho de que lo hagamos mediante las acotaciones que se deriven de formular las categorías, los códigos y la sistematización. Tarea para la cual se requiere, como señala Kelle, de sensibilidad teórica: “In developing categories, the sociologist should employ theoretical sensitivity, which means the ability to see relevant data and to reflect upon empirical data material with the help of theoretical terms” (2013, p.194).

Que el investigador pueda ver lo relevante a partir de los términos teóricos implica, una vez más, una proyección del sujeto-investigador y de sus posicionamientos sobre el contexto con el que trabaja. En torno a esta cuestión se estableció una diferencia importante entre la primera y la segunda generación²² de autores que formularon cómo

22. La primera generación de la *Grounded Theory* se refiere a sus fundadores Barney Glaser y Anselm Strauss, quienes en 1967 publican el libro titulado *The Discovery of Grounded Theory*, y cuyas propuestas metodológicas fueron retomadas años más tarde (1980-1990) por sus ex-estudiantes doctorales y posdoctorales: Kathy Charmaz Adele Clarke, Juliet Corbin, Susan Leigh Star, Phyllis Stern, Janice Swanson, Carolyn Wiener y Holly S. Willson, entre otros, quienes serían identificados como la segunda generación de *Grounded Theory* (Bryant & Charmaz, 2013, p. 6).

operar desde la *Grounded Theory*. Según la segunda generación de la *Grounded Theory*, el investigador se muestra en la interpretación y codificación que hace de los «datos» (o material) y se posiciona desde una interpretación parcial del material en concordancia con posicionamientos construccionistas y post-estructuralistas, que comparte esta investigación. Las categorías surgidas a partir del material que manipulo son pliegues (o bisagras) que muestran la negociación epistemológica y política entre mi posicionamiento y las transformaciones que ha implicado en la producción de conocimiento.

El primer diagrama que dibujé para reconocer las categorías que estaba componiendo fue una serie de nueve círculos que se sobreponen, ordenados en una fila, y que se agrupan en tres círculos más grandes.

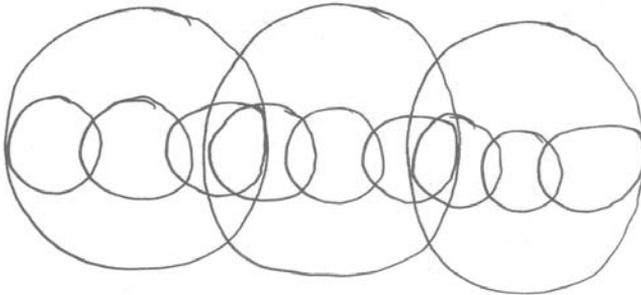


figura 9. Nueve modos de conocer, dibujo, 2015

Estos círculos formularon un primer intento de ordenar los nueve conceptos (colaboración, *feedback*, mediación / bisagra, capas, límite / conflicto, interpelar, negociación) que surgieron de los encuentros con Oriol y Núria. Cada uno de estos conceptos, y la categorización que realicé, los explicaré con detenimiento en la CUARTA PARTE. De momento sólo utilizo este segmento para rescatar cómo los diagramas me

sirvieron como espacio de pensamiento y ordenamiento visual para la categorización. Después de identificar y nombrar los nueve conceptos a partir de la edición del vídeo, los agrupé en tres categorías: **Social / Espacial / Político**. Este primer diagrama me permitió comprender cómo las categorías se superponían a la vez que delimitaban distintos espacios. Y aunque estas categorías sean resultado de constructos culturales, la experiencia de las que provienen será entendida individualmente (Pink, 2001, p. 28). Y, por tanto, para cada uno de los sujetos de la investigación, estas categorías han constituido experiencias específicas. Visualizo las categorías como una suerte de ejes donde ordené los conceptos que entre Núria y Oriol trazaron sobre la mesa de pizarra y, a partir de los cuales, diseñé los guiones de los vídeos, por un lado, y la estructura de análisis de la tesis por otro. El vídeo me sirvió como herramienta –de Investigación Artística– para poder observar, reconocer y construir los conceptos y las categorías como modos de conocer, y la investigación que compartimos como espacio de producción de conocimiento.

7. Reflexividad. El vídeo como herramienta de reflexividad en mi Investigación Artística

Para hacer una investigación, ya sea ésta artística, científica o social, no basta con significar o interpretar la realidad. La reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach et al., 2007) es la problematización de las formas de representación elegidas para visibilizar y analizar los preceptos desde los que la investigadora interpreta los acontecimientos de los que da cuenta. Se constituye como la mirada de la investigadora sobre sus propias manos²³, su forma de representar, sus criterios para jerarquizar, nombrar

23. La mirada de las manos hace referencia al documental *Les glaneurs et la glaneuse* de Agnès Varda (2000), en concreto a la escena donde ella muestra sus manos como recolectora y constructora del relato, en el que también actúa como una espigadora (Hernández, 2007).

y actuar. Macbeth (2001, p. 36) lo sintetiza como “turning back upon itself”. Al volverse sobre sí misma, la investigación deja de ser una descripción significada y puede cuestionarse desde sus propios medios, posicionamientos e implicaciones. La reflexividad se basa en que la representación realista de la realidad ha sido puesta radicalmente en duda. Desde este punto de partida, comienza un proceso de desnaturalización de la representación que está siendo construida.

Este es el impulso que une, por ejemplo, a Benjamin, Breton, los situacionistas, Lefebvre y Davis en su utilización de los rastros y restos del pasado como herramienta crítica de desnaturalización, extrañamiento, interrupción de la historia aceptada. Si el capitalismo y la modernidad se han caracterizado por un intenso proceso de familiarización de lo extraño, si la transformación de la realidad es la normalidad capitalista, una etnografía de vocación antagonista ha de interrumpir esa naturalización, ponerla en escena, en crisis, señalar sus contradicciones. Arrojar una segunda mirada a lo cotidiano, desestabilizar los puntos de vista aceptados (Marrero Guillamón, 2008, p. 27).

Desestabilizar los puntos de vista establecidos es un ejercicio que ha estado presente en esta investigación. Mi mirada no ha pretendido permanecer fija, sino que se ha ido nutriendo de los aprendizajes del proceso de la investigación. Se ha ido componiendo mediante reflejos del ensamblaje de los conocimientos generados en colectivo: con el proyecto de Núria y Oriol, en relación con la escuela de *Mossos d'Esquadra*, los encuentros en los seminarios en la Universidad, las entrevistas a académicos, la literatura referida y la guía de mi director de tesis. He apelado a estos conocimientos en colectivo a través del registro del encuentro con Núria y Oriol con cuatro cámaras

y a través de la decisión de mostrarlos en una video-instalación de dos multipantallas seccionadas en tres puntos de vista paralelos. Lo que esta estrategia pone de manifiesto es que la reflexividad no es exclusiva de las representaciones textuales. También se puede utilizar en los medios audiovisuales y artísticos, si es que éstos buscan formar parte de una investigación. Este tránsito nos pone en la pista de una cuestión que constituye una de las aportaciones de la Investigación Artística: ayudarnos a superar dicotomías clasificadoras y, por tanto, excluyentes y reduccionistas, y posibilitar que transitemos en zonas epistemológicas y metodológicas fronterizas.

Cuando Foster (1995) nos advierte de los peligros de situar al otro en un mudo exterior, y con ello reforzar las dualidades dentro/fuera, yo/otro, investigador/investigado, y como no es su pretensión obviar o borrar las dualidades tradicionalmente establecidas, nos propone crear zonas fronterizas mixtas.

Foster problematises what it implies to create «in the name» or «for the sake» of a cultural and/or ethnic other [...] He cautions these artists for assuming that this «other» is always outside, and that this «alterity» is the primary point of subversion of dominant culture (Foster, 1995, p. 302). Foster argues that it has become problematic to situate the «other» in an «outside world», since in our global economy the assumption of a pure outside is almost impossible (Rutten et al., 2007, p. 462).

A la creación de estas zonas contribuye el proceso de reflexividad si, como nos sugiere Macbeth, “Reflexivity is a deconstructive exercise for locating the intersections of author, other, text, and world, and for penetrating the representational exercise itself” (2001, p.35). Esto es algo que se refleja en las intersecciones entre los distintos agentes que participan en mi investigación y en cómo sus ideas se sobreponen. Esta acción permite

que los planos hacia los que se dirige mi mirada como investigadora generen pliegues, y que entre estos planos plegados se construyan espacios –conceptos, acciones, derivas antes inexistentes.

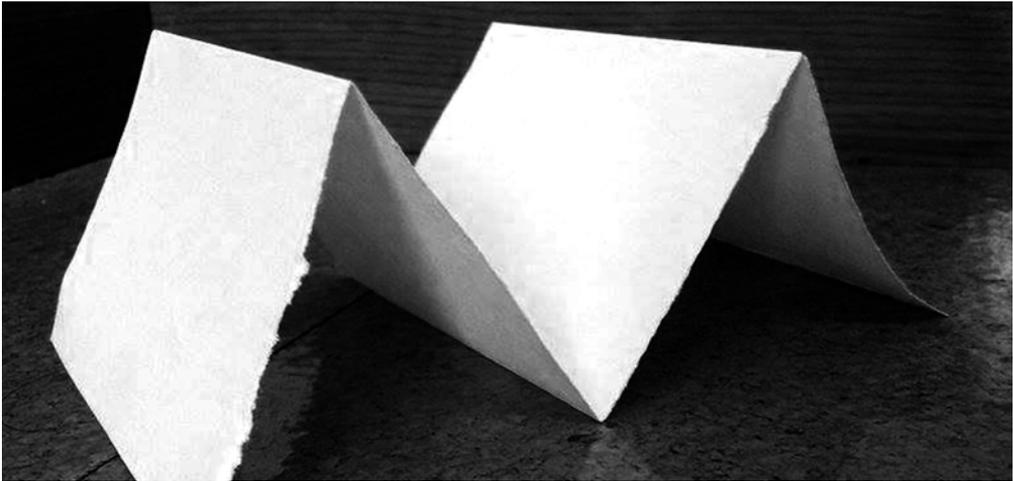


figura 10. Despliegue del plano al espacio, fotografía, 2015

En mi investigación, a partir de la realización y edición del vídeo, se produjo un espacio privilegiado para la reflexividad. Éste me permitió la observación detallada del encuentro que tuve con Oriol y Núria (que relato con detalle en la CUARTA PARTE) y, en combinación con los métodos de análisis de la *Grounded Theory*, me permitió identificar las categorías que dieron nombre a los modos de conocer por los que el proyecto *La Síndrome de Sherwood* aprendió de su contexto.

8. Trezando conocimientos reflexivos

Aproximarme a la realización del vídeo desde la investigación me permitió utilizarlo como herramienta de reflexividad. Pude volver a mirar y analizar lo que había pasado

desde perspectivas que no había tenido en cuenta en el momento de realizarlo. Me permitió observar y escuchar nuevas cosas; ponerlo en diálogo con mis experiencias y referencias para construir una narrativa de lo que yo encontraba significativo. Así, el vídeo, además de funcionar como el registro un encuentro, también me sirvió como un medio para reflexionar sobre mi propia mirada y postura epistemológica.

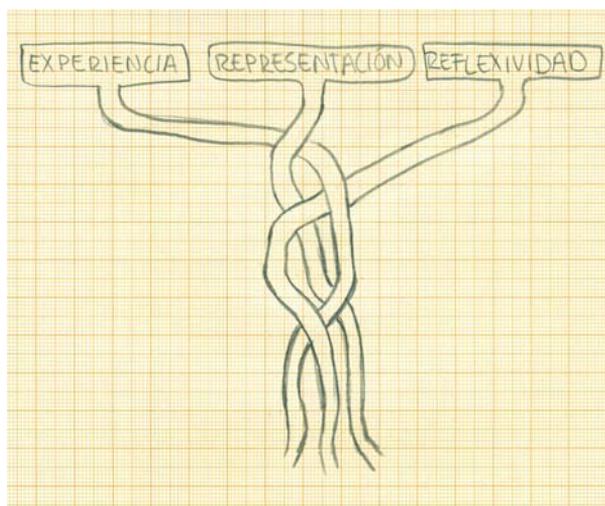


figura 11. La trenza de la investigación, dibujo, 2015

Ningún medio, ni el vídeo, ni el texto, es suficiente para generar reflexividad. Las herramientas de investigación que adopte la Investigación Artística dependerán de lo que se quiera y se trate de indagar. En mi caso, usando la Investigación Artística como metodología de investigación, utilicé métodos etnográficos para observar el material: me acerqué al proyecto de *La Síndrome de Sherwood* desde posicionamientos que conciben la etnografía como un proceso de creación y representación de conocimiento, que no reclama producir verdades objetivas, sino versiones –lo más apegadas al contexto– de las intersubjetividades por medio de las cuales se produjo dicho conocimiento (Pink, 2001, p. 18). Utilicé el dibujo como herramienta para formalizar

pensamientos abstractos y como generador de imágenes. Además de como una manera de visualizar las complejas relaciones a las que hacíamos referencia en la conversación, para así construir el espacio donde nombrarlos. Utilicé la edición de los vídeos para alargar el tiempo de observación y análisis, cambiar la postura en referencia al punto de vista *original*, y contrastar lo conversado con distintas reflexiones. El vídeo, no como obra de arte, sino como registro y observación, como proceso artístico-epistemológico, fue la bisagra que permitió vincular la singularidad del encuentro y articular en él las siguientes acciones: la narración de Núria y Oriol, las preguntas planteadas, los diagramas que trazaron en la pizarra-mesa, y para ponerlos en relación con otras singularidades: los debates en los que he participado y los textos estudiados sobre Investigación Artística, las metodologías practicadas dentro y fuera de la investigación y mi propia práctica artística. Todo ello con la finalidad de encontrar las relaciones pedagógicas circunscritas y el espacio de producción de conocimiento que éstas tejieron. Lo que me lleva a explorar la noción de autoría como trama de relaciones.

Mi argumento es que el desarrollo de una estética y una política antagonista en el ámbito de la etnografía [sucede también en ámbito de la Investigación Artística] requiere recolocar al lector como parte integral del debate. Frente al estrecho rol de lector-consumidor, es necesario concebir un lector-productor; construir una relación con el lector basada en la cooperación, o mejor aún, en la co-producción. Esta es, de hecho, la vieja idea de Benjamin en “El autor como productor” (1975: 125): el cuestionamiento del aparato de producción implica entre otras cosas cuestionar la división entre productor y lector y acabar con el rol de éste último como consumidor (Marrero Guillamón, 2008, p. 29).

Marrero utiliza las ideas de Benjamin para invitarnos a pensar la idea de co-producción. Los vídeos y el texto que presento han sido ordenados por mí, pero son resultado, como he sustentado anteriormente, de las reflexiones conjuntas con diversas fuentes y sujetos. Pero no serán activos hasta que un observador-lector los re-signifique desde su comprensión y contexto.

De esta forma, cuando utilizo las representaciones, en este caso el vídeo y el texto, de un modo apelativo, más que ilustrativo, la audiencia –el público o lector– entra en el proceso de la producción de sentido y, así, en conjunto, se abre la posibilidad de la construcción de nuevos conocimientos polifónicos.

Finalmente, después de haber transitado por los procesos que he descrito, puedo decir que mi posicionamiento metodológico ha sido el de construir una Investigación Artística que se apoyó y apropió de métodos etnográficos para observar desde una perspectiva antropológica y, por lo tanto, construir un relato que diera cuenta de la vida social que tiene lugar en los procesos relacionados con el hecho de llevar a cabo un proyecto artístico. Los medios artísticos, tales como el dibujo en los diagramas y la producción y edición de los vídeos, los utilicé como dispositivos artístico-epistemológicos con los que relacionarme con los colaboradores de mi investigación para generar *espacios sociales de producción de conocimiento*. Después, a partir de las estrategias de la *Grounded Theory*, analicé el material que habíamos generado para construir categorías desde las que vincular la experiencia artística del proyecto *La Síndrome de Sherwood* fuera del campo exclusivo de las artes y ponerlo en relación con otros campos de saber. Todo esto atravesado por la reflexividad que visibiliza y cuestiona los medios de representación y los marcos de comprensión de los sujetos significantes en la investigación: principalmente los de la investigadora.

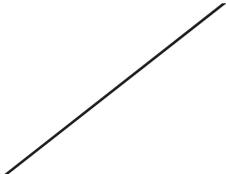


CUARTA PARTE

*La conformación compartida de los espacios
de producción de conocimiento*



Para explicar el «trabajo de campo» que realicé de septiembre de 2012 a mayo de 2014, dividiré la CUARTA PARTE en cuatro apartados. En el primero, *Notes from my research residency at University of the Arts Helsinki*, detallo la experiencia que configuró la estancia de investigación que realicé en la *University of the Arts*



Helsinki y las entrevistas que allí realicé²⁴. En el segundo apartado, *El trabajo de campo: Conformar espacios sociales de producción de conocimiento*, relataré cómo se conformaron los espacios sociales de producción de conocimiento, a partir de métodos etnográficos con el seguimiento del proyecto artístico *La Síndrome de Sherwood*. El tercer apartado, *Un encuentro como acontecimiento pedagógico*, explica la necesidad de proponer un encuentro para reflexionar en conjunto Núria, Oriol y yo, y las decisiones acerca de cómo registrarlo para dejar constancia de él. Por último, el cuarto apartado, *El proceso de edición como investigación audiovisual*, resuelve la edición de los vídeos, la estructura de los guiones para su edición, e introduce el análisis de los conceptos que se visibilizaron a través de los vídeos y que se desarrollarán en la QUINTA PARTE.

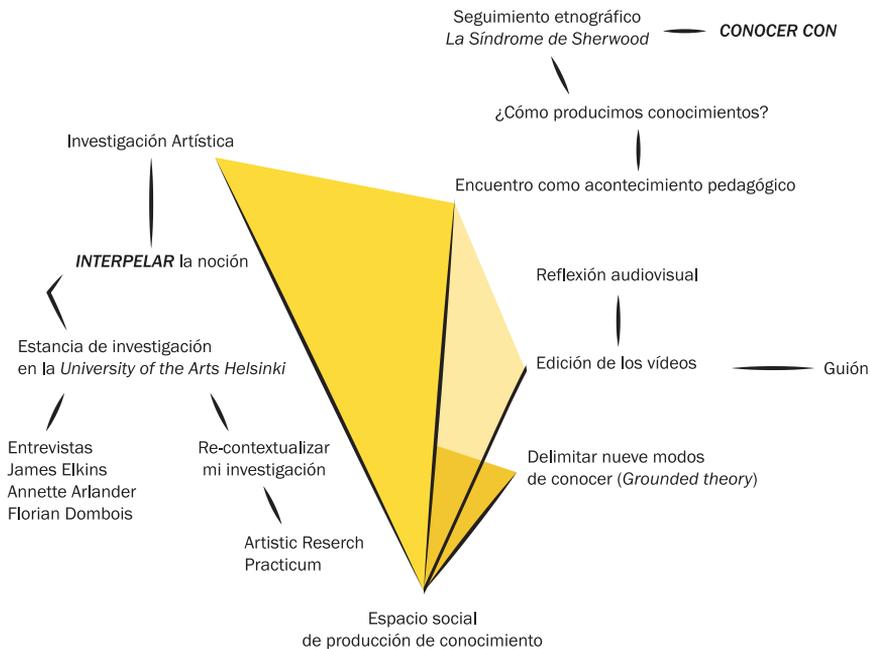


figura 12. Esquema trabajo de campo. 2015

24. Las entrevistas, a Annette Arlander, James Elkins y Florian Dombois, han sido transcritas y adjuntadas al final de la tesis (p.275).

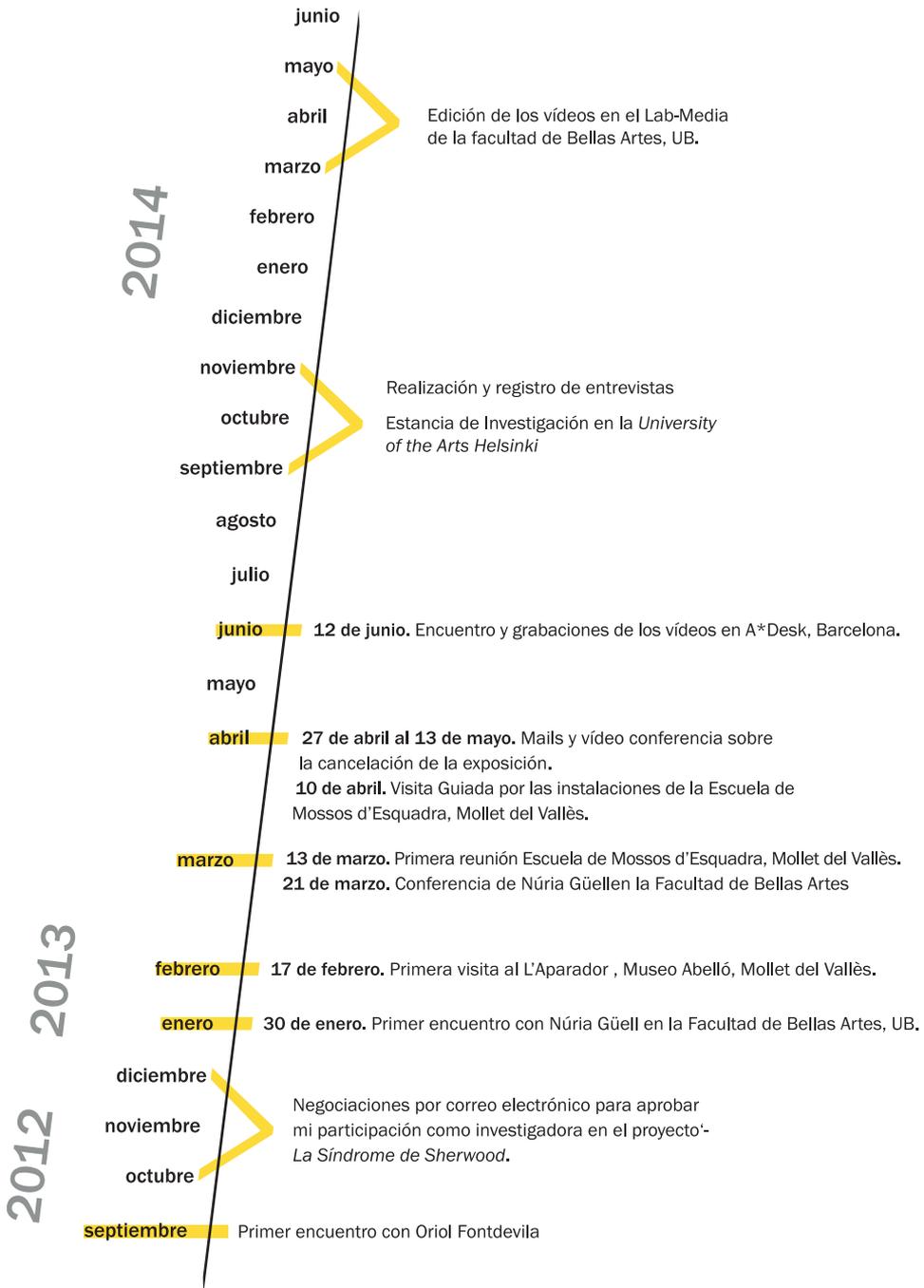


figura 13. Línea del tiempo trabajo de campo (otoño 2012 - verano 2014)

Estos apartados no están organizados en orden cronológico, sino que tratan de hilar de la manera más clara posible un espacio que se conforma, pliega y despliega a través de la reflexividad.

El apartado que relata mi estancia de investigación en *University of the Arts Helsinki* estará redactado en Inglés, pues ha sido el lenguaje que utilicé para comunicarme como lengua franca. A este apartado adjunto las entrevistas que realicé a Annette Arlander, Florian Dombios y James Elkins, que he usado como referencias a lo largo de esta tesis.

I- Notes from my research residency at University of the Arts Helsinki

Introductory note: The following text gives an account of my experiences during the three months I spent in the University of the Arts Helsinki doing a research residency. I sincerely have to thank the University for hosting and supporting my research, especially Dr. Jan Kaila, who supervised the progress of my investigation and writing process.

Although my native language is Spanish, I decided to write this chapter in English to follow the train of thought and the debates that had been built by an international community that used English as a *lingua franca*. English helped us communicate and contrast different perspectives and backgrounds. I do not negate or ignore the political burden of having to assume English as the dominant language in the knowledge production field, but to enter in that debate would deviate me from my current research interests.

Helsinki, Autumn, 2013 - Barcelona, Winter 2014

1. Re-contextualization of my research into Artistic Research.

I thought of it as a *vollage* to the northern most part on Earth. I could not decide for myself whether to go or not. I did not know what to expect from such a far-away place, and I was not sure I had the strength to overcome all the cultural and contextual differences. I knew that moving place would inevitably change my notions of investigation and understanding, and would mean, in one way or another, a shift from what I had already envisioned for my research. I was not only nervous because of the cold weather and the cultural differences, but also for having the possibility of reshaping my research into new understandings.

My objective of digging deeper into Artistic Research drove me to travel to a Nordic country. As Borgdroff (2010) claims that the Nordic countries have been experiencing the most interesting turns in this field, I felt the urge to experience those discussions and to participate in the construction of this relatively new arena. This situation is explained by the fact that, as I already mentioned in SEGUNDA PARTE, Artistic Research started to be discussed during the 90s predominantly in the English speaking countries, a discussion subsequently spread through Scandinavia and the Netherlands (Caduff et al., 2010).

Together with my supervisor, Fernando Hernández, we decided that, even though it would mean a challenge for both, my work and I, going to Helsinki was an important input for my research, and the only possible time to make it happen was in the autumn of 2013. Therefore, I made all the necessary paperwork required by the Barcelona and Helsinki universities, and started on the negotiations with Jan Kaila so he could become my tutor during my stay. For my research's aim, having both guides (on the one hand, the pedagogical perspective addressed with my doctorate supervisor and the platform offered by the Cultural Pedagogies section at Barcelona University; and, on the other hand, the artistic scope of working side by side with Jan Kaila and the perspectives in Artistic Research and contemporary artistic production) was both demanding and nourishing.

When coming to Helsinki I had the objective of working in one specific part of my dissertation: The controversial and long timed studied *Artistic Research*. My priority was to understand knowledge production within the artistic process. Therefore, I started tracking related topics to analyze. Artistic Research not only seemed the most polemic one, but also an interesting field full of debates, folds, and opposed perspectives: a whole universe opened up. Even though I had been for some years in contact with this concept because of my artistic experience, artistic education and research interests, the closer I came to it that the more it disassemble my previous ideas.

Not only through literature, but also participating on international conferences –such as, *Artistic Research Catalogue Conference* on The Hague (March, 2012); *1st Conferences on Art-Based and Artistic Research* on Barcelona (January, 2013); and *2nd Conferences on Art-Based and Artistic Research* on Granada (January, 2014)– and visiting exhibitions worldwide such as *Documenta 13* (Kassel, 2012) and *La Biennale di Venezia* (Venice, 2013) helped me collect a body of shared agreements and fragmented disagreements concerning Artistic Research. From these arguments, what intrigued me the most were the breaks I could find where authors –mainly artists, theorists and curators– pointed out at the «out of tune» issues. *Radical Pluralism* (Gergen & Gergen (2011, p. 25) is very important for positioning myself in this unstable, complex and movable terrain, since it opens up many ways to name and value what we perceive. This concept could help me understand that within the diversity of practices and unlike processes in Artistic Research, the incipient field is being shaped differently in each geographical and discursive context. Even though an important amount of literature has been written on this subject and, in most European cities, Artistic Research is a well-known term, out of these art centers or some art universities. The topic has been adopted recently (mostly in the past one or two decades) without been critical enough of the implications and the existing differences between artistic and academic contexts.

2. How is Artistic Research represented? A thoughtful tryout of presenting my research as Artistic Research

Kuvataideakatemia (KUVA) is the name of the Fine Arts Academy section in the recently new University of the Arts Helsinki²⁵. The week I arrived, I was already enrolled for

25. Merging the arts academies (Sibelius- music Academy, Teak –Theatre and performance Academy, and Kuva- Fine arts Academy) in Helsinki was a process of arts academies becoming a University. Legitimizing arts studies as university studies means to approve and support the knowledge production that the arts are making. In other places of the world this is discussion is set differently due to the

seminars and academic activities, and I was treated as a regular student. As such, I was asked to make an introductory presentation of my research. What could have been just an everyday account of my work, came to a turning point: How to re-narrate my research so as to communicate with a different body of peers?

I realized of the need to find the way to address the people I was communicating with, in this case my colleagues: contemporary artists, and artistic researchers. It was not as easy as applying a communication tool. It implied a re-phrasing of the concepts and notions in my argumentation with the intention to reach a common understanding. Even though Barcelona's program is strongly engaged with art, the context of the Cultural Pedagogies program imprints our dialogues and shapes our notions, placing us into the pedagogical field and thus, into social research.

In this way, I prepared a presentation to introduce my work and myself using images of the process instead of showing the documentation of my «final works». Yet, it was not easy to make the bonds between my artistic experience, my research approach and outcomes evident. Notions as fundamental as «*pedagogical*», «*research*», «*discursive*», «*knowledge*», «*practice*» had such a different connotation in an art-practice-based context. For this reason, realized that I needed to introduce new argumentations that functioned as mediators to bridge this gap:

The concept *pedagogical* needed to be understood outside the educational boundaries of school as a social relational link (Ellsworth, 2005) established, in this case, during the art making, re-presentation, and re-signification processes. *Research* required of coherence and transparency in the decision-making, which means to distinguish a

universities organization, and therefore the conceptual and methodological debates are focus in other aspects. See Elkins (eds.) (2009) on *Artists with PhDs*.

common interest or an experience from research (Hernandez, 2006; 2012); in other words, to tell apart Artistic Research from art making. Knowledge could be understood not as a fix object that can be reached and kept but, as Ellsworth (2005, p. 2) defends: “If the experience of knowledge in the making is also the experience of ourselves in the making, then there is no self who preexists the learning experience”, that is, knowledge as a becoming process. Space is another concept that needed to be understood away from the binary container/content. As Lefebvre (1991) stated, social space is the product of the established social relationships. This shift implies that any object or place is not a space for things to happen but was already the result of social interactions.

In any case, these are the core concepts of my investigation, and I have been all the time sculpting them; while re-phrasing them I had re-shaped my work once and again. During the process of transforming these concepts, the investigative practice became both my research and artistic project.

2.1 Artistic Research Practicum

One of the seminars that surprised me more in the doctoral program in *Kuvataideakatemia* was called *Artistic Research Practicum*. More than a seminar, it could be considered a workshop, in the sense that it intended not only to explain, analyze, share or debate research, but also –in the same terms professors Esa Kirkkopelto and Jan Kaila proposed– to disseminate the knowledge each of the student’s artistic research project had constructed.

I was part of a (more or less) 12 people group composed by both students from the Theatre and the Fine Arts Academies. The presentation of all the students’s research projects was the core of the Practicum. Each researcher had to prepare a 40 minutes

«re-presentation» to communicate what she/he felt relevant for others to know about her/his work. The main task here was **to experiment with the ways in which our research could be shared or disseminated.**

The question of re-presentation became a *fold* in itself. With my presentation I had to find specific tactics to *re-present re-presentations*, in such a way that they *became* part of my project again. Now that I write it down, I realize I was experimenting with reflexivity: “The hazards of the text—the thing that the reflexive exercise intends to unmask and bring into view” (Macbeth, 2001, p. 43). In this case, the hazards were denaturalizing my means of representation and problematizing the (visual) narratives I was producing. In that way, texts, presentations or exhibitions can become reflexive social spaces with which to interrogate my own means, and therefore my framework of understanding. As Atkinson (2011, 2014a) had explained, when we are up to see through our signification system, through the structures our understanding framework then, knowledge will be produced.

Therefore, when I prepared the presentation for my colleagues in Helsinki, I directly addressed the re-presentational systems I had adopted. As a consequence the conversation opened up and the discussion between my research and I spoke out loud:

Is research presented in different forms depending on the audience or peers? Why was I considering my research as Artistic Research? Could the audience (or peers, in each case) determine the representation form research constructs? In the end, if research is a social space of knowledge production, it cannot be individually determined.

These, for me, new questions and insights between research and its means of representation became relevant to make my Artistic Research and reflexivity frames of thought evident. As Macbeth (2001, p. 40) stated, “The site of knowledge production for

positional reflexivity is fundamentally ego analytic.” Moreover, if I was planning to enlarge the ranges for knowledge production with Artistic Research, then I needed to adopt, transport, appropriate, imagine and construct new forms and formats to represent and shift the gaze to signification and representation systems.

2.2 My practicum

Due to my condition as a visiting researcher and the limited time I had ahead, I volunteered for the first presentation turn in the course. It seemed as a very challenging experience, and I took the chance to experiment. Another doctoral student in the Theater Academy, also wanted to present her work on the first day. We would be the starters in the next session.

For the next two weeks I thought over and over the question that Esa and Jan gave us:

How to present my research in such a way to make my peers part of the process of knowledge production?

While presenting my research, I needed my colleagues or peers to become part of the reflexive process of my work. I needed not only to explain my objectives, methodology (or way of working) and some kind of results, but also to make the questions I was concerned with in my research meaningful for their understanding.

Hito Steyler (2013) reflects on something similar concerning the politics of the cinematic and the audience. She explains that in the cinematic experience the spectator is no longer a sovereign. Because of the vast material presented in an (film) exhibition, spectators would require a multiplicity of subjects to cover the overloaded information

or representational systems. Spectators turn into traitors by not being able to follow the huge body of work in a display (p. 23-31). Using Steyler's ideas, I would advance that whoever takes part in the process of meaning production would then become an accomplice. Therefore, spectators would be forced to position themselves either as traitors or as accomplices.

In my case, the initial question turned into a problematic and productive interrogation: **How to engage my peers with my process of knowledge production?** This meant to open up my investigation and my decision making to others, and then: What kind of feedback was I expecting? How could I communicate my concerns not as a description, but as a collective process of becoming? Later on, I realized that the collective process of becoming I was expecting was called a pedagogical event (Atkinson, 2014a), where the engaged subjects (the group and I) were learners-yet-to-come.

2.3 The day of the «presentation», October 4

After productive reflections, the day of the presentations arrived. The first presentation of the day started. My colleague went first. She performed a lecture about her work. She mainly showed videos and text quotes that inscribed her production with philosophical concepts. She quoted well-known authors to explain her interests and the train of thought of her research. She performed a neat and clear presentation of some of her video works contextualized with the ideas that moved her to think in that direction.

While I was listening to her, and watching her videos, I asked myself what was being shared in her presentation. In addition, and because of my obsessive interests, I wondered what kind of pedagogical relationship we (the audience and her) were being a part of in this collective process. Were we actually constructing knowledge together?,

and if so, was this knowledge assembled as part of her research? I did not out spoke these questions since they did not take not part of her body of interest, but of mine.

Then, the time of my presentation arrived. We moved to another room. It was a basketball gymnasium in which we had more space and no chairs. I thought it gave more the idea of taking physical action.



figure 14. Workshop-presentation of my research. 2013

photography: Juha Rouhikoski

Curiously, although I thought about what my peers needed to do for my presentation, I forgot about myself as being part of the group. After explaining my proposal, I was in the middle of the room as a spectator, as a *voyeur*. I realized that I was representing my researcher role not as in Barcelona when observing/participating at *La Síndrome de Sherwood*. I had «erased» the researcher –me– out the situation. During the presentation, I acted as a passive photographer instead of as an active reflexive agent. Haraway (1995 p. 323-324) would radically gainsay the role of the researcher as body-less spectator with her idea of the embodied gaze. I realized, there are loaded patterns still immersed within my own actions. In any case, what I was trying to do was to generate a space in which we, as a group, could reflect on the knowledge production each one's practice aroused.

Some days before my presentation, I had informed the group with some hints of my research's concepts and with a list of questions to think through. I out-spoke the intentions behind my intervention:

It will not be enough to have a(n) (common) experience, even when that will inevitably happen. My objective is to make this experience meaningful through the ideas we will share/shape together.

Then, after a short remainder of Lefebvre's social space concept, I invited my colleagues to think of their own research practice as a social space through the questions:

- Who are the agents (people, situations, concepts) engaged in your research?
- By which places or media do you reach them?
- Trace how they relate to each other.
- Identify (name/delineate) the different relations are being established.
- Shape the spaces you had constructed.
- What difficulties do you face when trying this?

It was important to situate my colleagues, my peers, within my conceptual framework so as to guide them through my research interests. I needed to clarify the (epistemological and political) position I was assuming with my stance.

People sat on the floor. Some used the sheets of paper that I had left for them on the floor and some used their own material. While they were especially worried about having to make their findings communicable, I was feared behaving as a teacher because I was giving them instructions to follow. Once again, both parts: the «guide» and the «pupils»

were reproducing old patterns that assume knowledge to be a fix and transmissible object that «teachers» have and give to their students. This was clearly not the case. It is important not to hide the still present contradictions of old notions of knowledge production and pedagogical relations. My research seeks for knowledge production, an intra-relation that lacks previous entities: within the intra-relation the *subjects-yet-to-come* will be configured together with their knowledge (Atkinson, 2014a). In this case, the boundaries between my research interests and their artistic projects were drawing the pedagogical relations that would knit a new social space of knowledge production. This same situation occurred between *La Síndrome de Sherwood* and my research. My investigation was tracking the shapes these social spaces were conforming. In addition, my peers and I needed to name the knowledge we were producing and trace the pedagogical relations we were weaving.

At the beginning, we all were expectant for the others. Some people concentrated in their thoughts and others kept watching around trying to make an idea of what to do. As some started, the others felt more confident and followed with their own process. After 20 minutes, we commented on the experience. We spoke on how to decode and comprehend the social spaces of knowledge production each artist had traced. We did not have enough time to comment on all, but we build a common understanding of what my research meant by social spaces of knowledge production.

During the debate we had, I identified two main problematics faced by my research:

1- A gap between the *production of knowledge* and its re-presentation.

In this case how my colleagues narrated their experience of reflecting and presenting their process of knowledge production.

2- Which kind of social space we were creating between us when debating what production of knowledge could mediate in each one's research.

Here I see layers that fold on each other. Firstly, the knowledge the artistic projects have produced, then, the way in which their authors narrate it, and a third layer that overlaps when my research is focusing and analyzing the knowledge production in their projects. For my research, the displacement of knowledge between these layers conforms the social space of knowledge production I was looking for. Unfolding these layers would reveal which relations were spin and tauten. My colleagues did not have enough time to deepen this complex net; this was just a presentation of my work. However, it was very useful to apply the inquiry approach I learned from my process with *La Síndrome de Sherwood* to other artistic projects.

During the *Practicum*, there were several issues that my colleagues commented on and which worried them. For example, they wondered whether they had become co-researchers (at least for that moment) in my project or not. From my point of view, more than easily adding co-researchers –I wish I could– to my investigation, my colleagues became **peers**. The peers are a key piece in Artistic Research. They are not only mates with whom to share or debate specialized issues; they become the judges of the validity, the rigor, the significance, the transparency and the reflexivity of the process and outcomes. The role of the peers is so important, since in the end, they are who allow Artistic Research to construct other new, organic, forms of knowledge production.

The difference between co-researchers and peers is not a matter of authorship. It is important because naming the involved agents co-researchers would mean that we all are engaged in the same body of core questions. Besides, even though everyone I had

been in contact with during the process has influenced and contributed, in one way or another, to my learning experience, they did not need to share my aims. Using again Steyerl's (2013) argumentation, I had pushed my colleagues to stand as traitors or as accomplices. I interpolated them to assume a position.

At the end of the presentation, each of the participants was asked to write a one-page feedback in the following days.

2.4 Feedback

Part of the feedback I received pointed out at the existing distance between the lived experience and the generation of knowledge.

How do I know (what) I know[?,] where am I in the actions of trying to articulate through different media my experience about this given situation[?]

I interpreted his outline as stressing the inside-out position of the researcher since he/she has to experience the learning process and interpret it. This insight led me to think that by signifying a situation from a particular –cultural, contextual and political– viewpoint a lived experience is represented (Hernández, 2008). In any learning experience, one's previous ideas and understandings are modified by a new situation, which will be specified by different coordinates of time and place. The dialogue established between these two (or more) factors (on the one hand, my previous ideas, and on the other hand, the new informing situation) weaves the process of production of knowledge. In any case, it is important to bear in mind that knowledge production is not the same thing as research.

To respond *how to be aware of what someone is knowing?*, Hernández states that the difference between experience and knowledge production is that knowledge is a signified experience (Hernández, 2008; 2014). That means that even though any experience could provoke a learning process, knowledge is bound to the signifying action I construct. Therefore, the analysis of the signifying experience implies the possibility of a certain awareness of the act of knowing itself. Inevitably, this new experience will be colored by my previous ones, and its signification will not be neutral, it will drag a certain standing point.

At the end, I will be aware of what I know if I analyze the *colored* and *coloring* signification processes through my experiences. Moreover, from another perspective, and using Atkinson's notion of the *subject-yet-to-come*, we can realize of the fact that we are learning when we change; when we become another; when we get involved in an intra-relation experience that builds both the knowledge and the subjects-yet-to-know.

By means of this relational process, the abstract epistemological and ontological concepts I was dealing with in my research were finally embodied in us within a particular social space of knowledge production.

3. Re-presentation of Artistic Research

Another important nourishing experience I had at KUVA was to participate in the seminar «What do we mean by artistic research?», where I met Annette Arlander. She really illuminated my approach to the concept of Artistic Research.

Annette Arlander was the first artist in Finland awarded with the Doctor of Arts (theatre and drama) in 1999 for her work on performance as space. Presently, she builds her

Artistic Research around her long time performances for camera. While *performing landscape*, as Arlander would name her own practice, she has developed a body of site-specific work. She understands Artistic Research as part of a much broader epistemological perspective with situated knowledge, embodied knowledge, and acknowledgement the subjectivity away from the, sort of, Cartesian bird's-eye-view (Arlander, personal communication, 2013). Annette has been investigating the idea of performing landscapes since 2003. She has documented her research with video and sound recording. The performing landscape would entail standing or merely being in a place for long periods of time. I decided to talk to her and ask her some questions on the way in which she perceived Artistic Research, due to my own interest in the relationship between space (site specificity), and embodied knowledge or localized research. I tried to explore Artistic Research through certain *pedagogical site specificity* for different learning relationships built in various environments or contexts, instead of being limited to the academic.

I asked myself whether there are any specific spaces where Artistic Research takes place or not. And if so, where does Artistic Research take place? I assume that Artistic Research not only happens in the art academies or art schools. Artistic Research includes other learning spaces, communities of knowledge production that although they depart from artistic practice and the academy, they also converse with their audiences and thus relate to society in general. Annette explained that for many scholars, the space of Artistic Research is the in-between zone, between the art world and the academia. When she presented her dissertation, she spoke about

building a bridge between theory and practice but much later it [Artistic Research] has evolved into an area which is not a bridge but really an area that bears sort of tangential zones with the university, of course, I

mean a traditional humanistic university and also with the art world or art market and the practical world. But the core of the Artistic Research is the in-between and in that sense it is a very especial area (Arlander, personal communication, 2013).

In this way, as Arlander makes it clear, Artistic Research does not occupy a specific space between art and academia. For this reason, we can think of Artistic Research as in-between space that destabilizes the constructed duality between the art world and the university.

4. From a broad approach to my perspective of Artistic Research.

When I made my introductory presentation, on arriving to Helsinki, Jan Kaila advised me to be careful not to place my research into the metaphysical level, and also suggested I narrate my own approach to this huge concept. Although for current social, humanistic and artistic researchers this practice is already familiar, for me it was a difficult exercise to learn while doing.

Slager (2012b) would say that there is an implicit violence in a disembodied viewpoint or attempt at knowledge production that generates fixed forms of perception, and thus of representation. This violence can be understood “as a product of the will of represent, [...] as a rigid scopic regime where multiformity and diversity have been reduced to levels of equivalence” (p. 76). This approach situates artistic research practitioners before an important challenge: As, talk about Artistic Research form concrete research projects”(ibid., p. 69). This was the main reason why it was not the aim of my investigation to consider Artistic Research in a general or universal way. Although the generalizations I used respond to the necessity of organizing my understanding from an unstable,

controverted and not everywhere well-known field, I went back and rephrased the concepts I had used so as to situate them in my concrete research project and experience.

5. Constructing other spaces for discursive encounters. Planning to make questions

Together with my residency tutor, Jan Kaila, I talked about my ambition to make some «interviews» in order to know more about particular issues in Artistic Research and about the relationship between knowledge production and art making. I had the idea of making specialized questions to some researchers. He gave me two main advices: firstly, to think on the differences between emailing the authors with written questions (they would have the time to «edit» their answers), and making the questions face to face (they would be given a chance for improvisation and unpredictability); secondly, to select interesting researchers according to their peculiarities and contrasted viewpoints on Artistic Research. I decided to make my choice basing myself on the Constructionist idea that knowledge is generated through exchange and establishing new relationships, thus assuming that knowledge drifts between subjects.

5.1 Whom to interrogate? What to ask?

Nowadays it is possible to find an entire body of literature concerning Artistic Research theory. And although most of these titles are a compilation of the different perspectives – mainly from the visual arts ground, but not only, because theater, music, dance, designs, architecture and literature, viewpoints are also gathered– a general understanding of the link between artistic production and investigation means has been reached.

Jan helped me think of the ideal researchers to interview for my dissertation. I started

by mentioning Henk Slager because he has a key opinion on the debate concerning the risks of the «academization» of Artistic Research. Together, Jan and me, made a list of five people who would have interesting opinions about AR:

- Henk Slager (Utrecht)
- Annette Arlander (Helsinki)
- Florian Dombois (Zurich)
- Mick Wilson (Gotemburg)
- Ute Meta Bauer (Berlin)
- James Elkins (Chicago)

However, not everything in a research process comes as planned, and this was a good example. After designing the six different interviews with specific questions based on each author's area of interest, I was only able to schedule half of the proposed interviews: one live interview with Annette Arlander (it was easy being in the same geographical location), a videoconference with James Elkins, and an email reply by Florian Dombois. Due to geographical reasons, it was impossible for me to meet at least physically with the three of them. While James Elkins agreed to have a virtual encounter and debate for an hour (approximately), Florian Dombois preferred to limit himself to the written reply.

Making these interviews enriched my research in two ways. Firstly, I could go deeper into controversial aspects that worried me, such as Elkins's idea of knowledge as being immersed in the artwork (painting), which I have mentioned before. I asked him:

When you speak about the embodied knowledge, you attach that to the artwork and not to the participants of the artistic process, so, wouldn't this constrain the knowledge experience?

To which he answered,

I do not mean to exclude the social and communitary and then conversation, dialogue, discursive context. I do not mean to exclude that. What I was trying to do, is to focus on a conceptual problem. And that is whether or not the knowledge that is produced is *in the artwork* or it is *the artwork*. That is what I was concentrating on. On the one hand, if the knowledge *is the artwork*, if the visual *is knowledge*, then it's not so clear for me that the entire PhD has to exist because, if the work *is the knowledge* then is not necessary to have an apparatus of research to help to understand that knowledge. On the other hand, if the artwork embodies knowledge, if it is seen as having knowledge in itself, then the PhD could make sense because the purpose of it would be to extract that knowledge from the visual. But that leads to this further issue, as far as I am concerned, that is if you extract knowledge from a painting, for say, then why did you make the painting to begin with? Once the knowledge is extracted from it what's left? So both of those options produce problems. That is what I was trying to concentrate on (Elkins, personal communication, 2013).

Although I do not completely agree with Elkin's notion of knowledge, his perspective helped me to assume a position from which to ask. Then I recognized my own notion of embodied knowledge, neither in an artifact nor in a subject but in a becoming relational social body; a becoming social space. Other controversial issues I approached in the interviews were used throughout my dissertation to clarify or problematize agreed aspects of Artistic Research or knowledge production.

Secondly, my research was marked by the surprising and confronting arguments impossible to get through published literature. Such was the reply that Florian Dombois gave to my question:

- What is the importance of Artistic Research choosing the methodology and the representational media, in terms of the production of knowledge?

I don't like the idea of production of knowledge. I don't think that the arts "produce" any knowledge. And I would even propose to say, that the sciences are in large parts not "producing" knowledge... (Dombois, personal communication, 2013).

He was referring to the understanding of knowledge not as a product but as something to engage with, just as Ellsworth (2005) and Atkinson (2011). In any case, the most surprising and interesting part in his reply was to argue that *neither arts, nor sciences produce knowledge*. That makes me think whether the arts and sciences could be both conceived apart from knowledge production, and how? I agree with authors such as Hernández (2006) who characterize knowledge as being inseparable from experiences.

In this text, I have given the narration of practicing and debating Artistic Research with artistic researchers. I had the opportunity to challenge my research within the Artistic Research arena and to question it while being a part of it myself. After this experience, the following task was to confront these gathered ideas about Artistic Research and knowledge production with *La Síndrome de Sherwood* and with the encounter with Núria and Oriol and the videos that resulted from this.

II- El trabajo de campo: Conformar espacios sociales de producción de conocimiento

Comencé mi trabajo de campo en otoño de 2012 acercándome al proyecto artístico *La síndrome de Sherwood*, para lo que me serví de métodos etnográficos: la observación participante, el diario de campo, y métodos de la etnografía visual: fotografías y diagramas con el objetivo de emprender un seguimiento para este proyecto de exposición.

Para relatar la experiencia de esta investigación no señalaré lo sucedido en el proceso artístico desde la perspectiva de las personas involucradas. Si bien esta historia es atractiva e interesante en cuanto a la anecdótica relación con la policía y, más adelante, en lo referido a la cancelación de la exposición, el foco de mi investigación no se centra en ese proceso. Mi investigación se nutrió de la manera en que Núria, como autora del proyecto, se aproxima a los otros y los convierte en un *nosotros*. Mi relato intenta desenmarañar la experiencia que compartí con la artista Núria Güell y el comisario Oriol Fontdevila para ordenar y narrar cómo este proyecto artístico generó conocimientos y cuáles fueron éstos, para más adelante formular la pregunta: ¿cómo pueden estos conocimientos intervenir en los campos de saber de la Investigación Artística, la pedagogía y el arte?

En esta primera aproximación contaré cómo se conformó el proyecto *La Síndrome de Sherwood*, su contexto y los elementos con los que se relacionó para, más adelante, retomar estas observaciones y efectuar el análisis sobre los espacios sociales de producción de conocimiento.

A lo largo de este relato están resaltados los conceptos de los modos de conocer que fueron visibilizados a través de la edición de los vídeos, y que son piezas claves para

comprender los conocimientos que Oriol y Núria construyeron. Los he destacado desde este primer acercamiento, con la intención de mostrarlos en el contexto del proyecto.

1. Un relato del acercamiento etnográfico al proyecto *La Síndrome de Sherwood*²⁶

1.1 Conocer con

Si bien hubiera podido hacer esta investigación sobre mi propia práctica artística – lo que hubiera sido más sencillo en términos de negociaciones, desplazamientos, y acuerdos–, tuve la iniciativa de buscar otro proyecto que no fuera el mío para, a partir de relacionarme con él y con sus autores, finalmente darme cuenta de que no podría obviar mi presencia en la investigación. Comprendí que la investigación no sólo cuestionó cómo el proyecto *La Síndrome de Sherwood* construye espacios sociales de producción de conocimiento, sino también cómo, a partir de que mi investigación los busca, los señala y los visibiliza, provoca que juntos nos preguntemos y reflexionemos sobre cómo generamos estos espacios sociales de producción de conocimiento. Porque como dice Marrero Guillamón (2008, p. 22):

Cuanto más nos acerquemos a un objeto de estudio más nos alejaremos de él, ya que lo que nos interesa es simultáneamente su singularidad y su multiplicidad. En muchos sentidos se trata de concebir cada entidad como una mónada, es decir, como una totalidad compuesta por un ensamblaje precario de relaciones.

26. Este relato está basado en mis notas de diario de campo escritas entre el otoño de 2012 y el verano de 2013.

En el caso de mi investigación seríamos y actuaríamos como colaboradores del «objeto de estudio». En cualquier caso, ese «objeto» es concebido como una *totalidad compuesta por un ensamblaje* precario de relaciones. Esto me resulta sumamente relevante para aclarar que, aunque mi investigación se enfoca en dos sujetos principales –o tres, si también yo me considero como parte del proceso– y tiene lugar en un contexto geográficamente definido, no está restringida a este caso específico. El pliegue que construye entre lo singular (el proyecto *La Síndrome de Sherwood*) y lo múltiple (la Investigación Artística, la producción de conocimiento), le permite vincularse con otros contextos y saberes.

Así, con la intención de situarme entre la singularidad y la multiplicidad, pensaba que me sería muy provechoso aprender de la manera en que otros generan conocimiento. Lo que no sabía es que no aprendería *de* ellos, sino *con* ellos, y que ellos y yo aprenderíamos *juntos*. El cambio que implica investigar «sobre» a investigar «con» lo han explorado en profundidad Hernández y Padilla Petry (2011) y Porres (2012). Por mi parte, esta ha sido la primera vez que lo experimento, y no fue una decisión previa, sino que se fue construyendo conforme a las condiciones de la relación que establecimos ante una problemática que a todos nos intrigaba: la relación entre la producción de conocimiento y la práctica artística. En el caso que presenta esta tesis, los participantes estuvieron involucrados en los procesos de significación de la experiencia, pero fui yo quien realizó las decisiones metodológicas y el análisis del material que se fue generando en el proceso.

A partir de los avances por los que transitó mi investigación, fueron cambiando las nociones de conocimiento que utilicé, en parte gracias a los argumentos de, principalmente, Atkinson (2011, 2014a, 2014b, 2015) y Ellsworth (2005), quienes plantean, como ya he desarrollado en la SEGUNDA PARTE, que el conocimiento

nunca es individual ni transferible. Así, a partir de la experiencia de esta investigación, sostengo que el conocimiento es una relación que se establece entre sujetos que no preexisten, sino que emergen en esta relación (intra-relación): son sujetos pedagógicos que se conforman como tales en a la producción de conocimiento (Atkinson, 2014a).

1.2 El relato de un proceso de relación en el que se genera conocimiento artístico

Comenzaré este relato desde mi primer encuentro con Oriol Fontdevila (septiembre de 2012). Fui yo quien le busqué para que me orientara acerca de con quién podía hacer mi investigación. Conocía a Oriol de uno de los cursos del máster de Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista²⁷, cuando vino a explicar uno de sus proyectos de comisariado. Oriol Fontdevila es un joven comisario que conoce de cerca la escena del arte contemporáneo en Barcelona pues, entre otros proyectos importantes, es gestor de la *Sala d'Art Jove*, que en muchos casos es la puerta por la que muchos de los artistas que comienzan se adentran en el circuito del arte en Barcelona. Decidí ponerme en contacto con él cuando supe que era una persona accesible, con una perspectiva amplia, y que podría orientarme sobre algún proyecto o artista con el que encajaran mis intereses de investigación.

Le envié un correo donde le explicaba a grandes rasgos que quería vincularme con artistas jóvenes (pensaba que no sería suficiente con trabajar con uno solo) para el hacerles un «seguimiento». El planteamiento consistente en hacer un «seguimiento», da cuenta de cómo yo entendía, en esos momentos, qué y cómo debía ser una

27. Durante el primer año del doctorado de Artes y Educación, asistí a la mayoría de los seminarios que ofrecía el máster para empaparme del lenguaje de las pedagogías culturales, un lenguaje que me era ajeno en aquel momento desde mi bagaje en la producción artística.

investigación. Pensaba que una investigación sería una situación –externa a mí– que yo observaría y *seguiría*, tal vez no desde un posicionamiento neutro, pues tenía conciencia de que mi perspectiva teñiría mis interpretaciones, pero estas interpretaciones serían, según lo entendía en ese momento, propias del proceso de otro artista. En septiembre de 2012, cuando realicé mis primeros contactos o búsquedas para hacer el trabajo de campo, todavía no comprendía la relevancia que tendría la reflexividad en mi investigación; ni que, a partir de ésta, terminaría inevitablemente involucrada en mis observaciones y análisis. Como lo expresa el artículo *Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method* (Stronach et al., 2007) cuando, al hablar de una maestra, se dice: “She was part of the «power» that the «truth» of her inquiry tried to interrogate” (p. 181). Conforme leía sobre esta maestra y su «poder», yo lo relacionaba a mi rol como investigadora y sobre cómo acabé siendo parte en el «poder» que buscaba interrogar.

Oriol, contestó amistosamente a mi correo y quedamos en vernos en el barrio de *Poble Sec*, en el bar Federal, a las cuatro de la tarde. Fue un encuentro productivo: después de una breve descripción sobre mi investigación y las preguntas que estaba construyendo, Oriol me habló de un ciclo expositivo del que era responsable. En el *Museu Abelló*²⁸, Oriol comisariaba un ciclo llamado *De com convertir un museu en arena*. En este lugar, *l’Aparador* es una vitrina de cristal, un **límite** entre el museo Abelló y la calle. Oriol me explicó la intención comisarial del ciclo, que por su localización intentaba cuestionar y **mediar**, por un lado, entre la colección del museo que está dedicada a arte más «tradicional» y a algunas tendencias actuales del arte con jóvenes artistas invitados y, por otro lado, entre el contexto social y la esfera artística:

28. El Museo Abelló está localizado en *Mollet del Vallès*, un municipio al norte de Barcelona. Sus fondos proceden de la colección de la Fundación Municipal Joan Abelló compuesta por una selección de arte, principalmente pintura, de los siglos XIX y XX.

L'Aparador, la façana transparent del museu Abelló, és un espai d'exposició que es basa en l'expectativa d'immediatesa entre la mostra de projectes artístics i la recepció per part dels vianants del carrer Àngel Guimerà. Però la interrelació del museu amb l'espai públic, i la de la institució museística amb la societat en general, és força més complexa i realment va més enllà de la substitució d'un mur per un vidre (Fontdevila, 2010).

Pensé que los objetivos del espacio expositivo, más concretamente del proyecto comisarial de Oriol, coincidían con lo que yo había trabajado anteriormente en mi producción artística: las fragilidades del espacio público como espacios de posibilidad. Al fin de cuentas, ambos mostrábamos interés por los espacios o contextos que se relacionan y co-informan. Y, aunque no fuera la primera vez que un espacio expositivo se planteara como una arena de **conflicto** y de debate²⁹, me intrigaba cómo se experimentaría esto en lo singular y específico del contexto de Mollet del Vallès, en una ciudad fuera de la centralidad que ocupa Barcelona.

Trabajar con el debate o conflicto del espacio, en este caso expositivo, me parecía una iniciativa atractiva pues, como considera la socióloga Chantal Mouffe (2007), hay diferentes clases de espacios públicos con distintas posibles articulaciones entre ellos, y “Para el modelo agonista, el espacio público es [...] el campo de batalla, en el que se enfrentan diferentes proyectos hegemónicos sin posibilidad alguna de conciliación final” (p. 64). En este caso, Oriol intentaba convertir *l'Aparador* en este campo de batalla, en un espacio agonista que, a través del **conflicto**, vinculara las particularidades del museo

29. Ya desde los planteamientos del concepto del *cubo blanco*, artistas y comisarios contemporáneos han fijado sus intereses a los contextos significantes para no abstraer y aislar las producciones artísticas de las relaciones culturales (sociales, espaciales y políticas) que atraviesan y tejen estos contextos. (Véase Kwon, 2002)

con las de la calle. Esta propuesta tampoco esperaba la conciliación, sino recordar el carácter público del museo.

Oriol mencionó a Núria Güell y a Javier Rodrigo, artistas que formarían parte del ciclo de *l'Aparador*, y con quienes podría trabajar para mi investigación. Me dijo que ambos eran personas muy abiertas a colaborar y que estarían interesadas en participar en mi investigación y compartir el proceso de su proyecto. Yo quedé ilusionada con la posibilidad; el proyecto me parecía muy interesante y se amoldaba bien a mis intereses.

Así, seguimos intercambiando correos durante unos meses para gestionar los permisos necesarios con el museo. Y, finalmente, en enero de 2013 tuve mi primer encuentro con Núria Güell.

1.3 Núria Güell, la práctica del arte desde posturas políticas

Tres o cuatro meses demoraron las **negociaciones** y permisos para que todas las piezas del engranaje estuvieran de acuerdo y para poder vincular mi investigación a los proyectos de *l'Aparador*, tiempo que aproveché para acercarme a conocer la producción de Núria Güell. Tuve suerte y los tiempos coincidieron con su exposición individual *Acciones Desplazadas* (2012) que se presentó en la galería ADN en Barcelona.

Sobre paredes y mesas estaban distribuidos muchos documentos: contratos legales, cartas y vídeos. Los documentos narraban proyectos controvertidos que **interpelaban** situaciones de injusticia o de abuso de poder con un posicionamiento político activista y de denuncia. Recuerdo que eso fue lo que más me llamó la atención cuando visité la exposición, ¿cómo iba a relacionar mi investigación con una propuesta tan politizada? En ese momento pensaba que mi tesis no tenía que ver con la política. Ahora, en gran medida, a partir de implicarme con el trabajo de Núria, reafirmo: ¿qué son sino políticos,

los interrogantes sobre el conocimiento? Más adelante, comprendí que los espacios sociales de producción de conocimiento serán indudablemente espacios políticos, pues como argumenta Rancière (2005, p. 18), la política

es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar a esos objetos y de argumentar sobre ellos.

Según la posición que sostiene Rancière sobre la política, los sujetos son quienes designan y argumentan. Lo que en el caso de esta investigación provoca que Núria, Oriol y yo, configuremos un espacio específico de carácter político: un espacio social de producción de conocimiento. Entre los tres, convenimos en relacionarnos de tal forma que el espacio producto de ello nos dispuso hacia cierta organización. Una organización que a la vez que es producto, reproduce las posturas que lo formaron: una cierta escala de valores de lo que se considera importante, y así define lo que se visibiliza y lo que se esconde, los conocimientos que se permiten y posibilitan producir. Una vez aclarada la trama política que se visibilizó en mi investigación a partir de los proyectos de Núria Güell, continúo con el relato.

En enero de 2013, conocí a Núria. Quedamos para comer en la facultad de Bellas Artes. La vi venir de lejos, apurada. No me sorprendió su apuro, típico en los artistas que trabajan tanto como de tiempo disponen. Lo que me sorprendió fue su disponibilidad para colaborar conmigo. Eso sí que es inusual en los artistas que, probablemente, debido a la misma carga de trabajo, concentran todas sus energías y tiempos hacia su propia producción. Pude comprobar la importancia que Núria le otorga a las relaciones

personales, algo que ya había percibido al acercarme a su obra. Trabajar con otros, en **colaboración**, como ella explicaría más adelante, será un concepto que cruza todo el trabajo artístico de Núria Güell.

Comimos juntas en el bar de la facultad. Mientras ella saludaba y abrazaba cariñosamente a sus antiguos profesores con los que había cursado el grado, yo repasaba el guión que había estructurado sobre cómo contarle mi, aún gelatinoso, proyecto de investigación y las dudas que tenía sobre su proyecto artístico. Fue difícil explicarle mi proyecto, pues no había un diseño preconcebido, ya que mucho dependería de cómo trabajáramos juntas. Le expliqué las preguntas principales que me intrigaban: ¿Cómo se produce conocimiento en el arte?, ¿cómo son las relaciones que establece un artista con su contexto para generar nuevos saberes?, ¿qué nuevos espacios sociales genera esta producción de conocimiento?, ¿qué diferencias podía encontrar entre la práctica artística, la Investigación Artística e investigaciones sociales que utilizan herramientas artísticas?

No tener una investigación prediseñada no se debía a falta de decisión, sino a que, desde un comienzo, opté por no construir un imaginario previo que luego, durante la investigación, me limitaría a reproducir. Esto me salvaría, a lo largo del camino de la investigación, de ir ilustrando lo que ya había imaginado, de reconocer lo ya estructurado en vez de posibilitarme construir nuevos saberes. Pues, como explica Atkinson (2011), el reconocimiento no perturba (ni remueve) el aprendizaje, pues simplemente se refugia en reproducir los mismos saberes.

Núria me explicó las intenciones que tenía para su proyecto en *L'Aparador*. Me dijo que no quería crear ningún objeto para exponer allí, sino que quería visibilizar las herramientas de represión que ya

existen en los espacios educativos, en este caso, en la escuela de policías. Núria parte de la pregunta: «¿Qué uso o qué rol deberían tener el museo y la escuela como espacios de emancipación?» (Diario de campo. 30 de enero, 2013).

La idea de «sitio específico» (Kwon, 2002) provoca que Núria no se plantee ideas en abstracto o descontextualizadas, sino que se preocupe por mirar las características de la localización de la que formará parte su acción. Como he señalado, el museo Abelló, que aloja a *L'Aparador* como uno de sus espacios-proyectos expositivos, está ubicado en *Mollet del Vallès*, donde se ubica *El Institut de Seguritat Pública de Catalunya*, al que comúnmente nos referiremos como la Escuela de policías o la *Escola de Mossos d'Esquadra*. Núria desde su práctica política y activista, se interesó por trabajar un proyecto que apelara a la educación-formación que reciben los *Mossos d'Esquadra* y, de manera específica, los que forman parte de la división de antidisturbios o brigadas móviles. La propuesta que Núria presentó a Oriol y a Pepa Ventura, la directora del museo Abelló, constaba de tres partes: por un lado, en *L'Aparador*, la exhibición del material de entrenamiento (didáctico) de las brigadas móviles de los *Mossos* (según vio en un documental de TV3, son balas de goma, disfraces de civiles, pancartas de protesta). Después, en la publicación que *L'Aparador* imprime y distribuye para cada una de las exhibiciones en forma de periódico local, se presentaría, en este caso, la tesina de máster³⁰ de quien en esos momentos era subdirector de la escuela de *Mossos*, David Piqué. Por último, la tercera parte proponía un encuentro, en unas jornadas «pedagógicas» (con académicos, activistas y policías), dónde se discutiría desde distintas experiencias el rol de la policía en democracia.

30. La tesina tenía como título «*La síndrome de Sherwood*» y de ella adopta el título el proyecto artístico, de Núria Güell, y contiene un análisis de cómo acabar con los antisistema (*okupas*) del barrio de *Gràcia* en Barcelona.

De lo que me contó ese lunes, mientras comíamos, hubo dos cosas que me llamaron especialmente la atención. Primero, me explicó que de donde más aprende es de compartir con la gente, de sus retroalimentaciones (**feedback**):

«Trabajo con el capital humano como medio de conocimiento: hablar con la gente, tomarme cañas... se establece una relación personal». Dijo que utilizaba la escritura como comunicación con otros porque para ella es fundamental que lo que haga se entienda por «todo el mundo». Decía que no creía que esto fuera un requerimiento para todo el arte, pero sí en su caso (Diario de campo. 30 de enero 2013).

La segunda cosa que me sorprendió y que, en realidad, procede de la primera, salió a la luz cuando le pregunté por qué había accedido a trabajar conmigo, sobre todo teniendo a disposición un tiempo tan restringido. A lo que me contestó: «Me sirve para **repensar mi práctica**». Me dijo que le interesaba aprender de lo que ella misma hace, pero visto desde mi investigación (Diario de campo. 30 de enero 2013).

Lo que Núria mencionó fue clave para entender que trabajar juntas funcionaría bien. Lo anoté en ese momento pero no acabé de dimensionar qué relevancia tendría. Si Núria estaba interesada en vincularse con mi investigación para repensar su práctica desde otra óptica, estaríamos las dos trabajando con un objetivo en común: ambas queríamos aprender de su manera de producir conocimientos, y esa producción, que no es individual, como ha dicho Núria, se genera en **colaboración** a partir de «compartir».

El siete de febrero de 2013 comencé a ir a *Mollet del Vallès*. No había ido nunca antes. Oriol y yo cogimos el mismo tren desde Barcelona; allí nos encontramos con Núria, que venía de Girona. Tomamos un café antes de la reunión para presentar el proyecto a la

directora del museo. Pepa Ventura nos recibió en su oficina. Hizo algunas preguntas a Núria, en especial en referencia a la publicación de la tesina de David Piqué, que desde un comienzo resultó la parte más problemática. A Pepa le preocupaban los permisos legales que se necesitarían y las consecuencias que podría acarrear dicha publicación.

En realidad, la propuesta de Núria se basaba en desnaturalizar las estrategias de educación de la policía. Buscaba cuestionar los modos de operación al apartarlos de su contexto normalizante, e interrogarlos desde otros marcos de comprensión, en este caso, marcos culturales y políticos. Al ser exhibidos en un museo se están mostrando para ser analizados desde un sistema de significación que les es ajeno y sobre el cual, en un principio, no tienen el control (al menos absoluto).

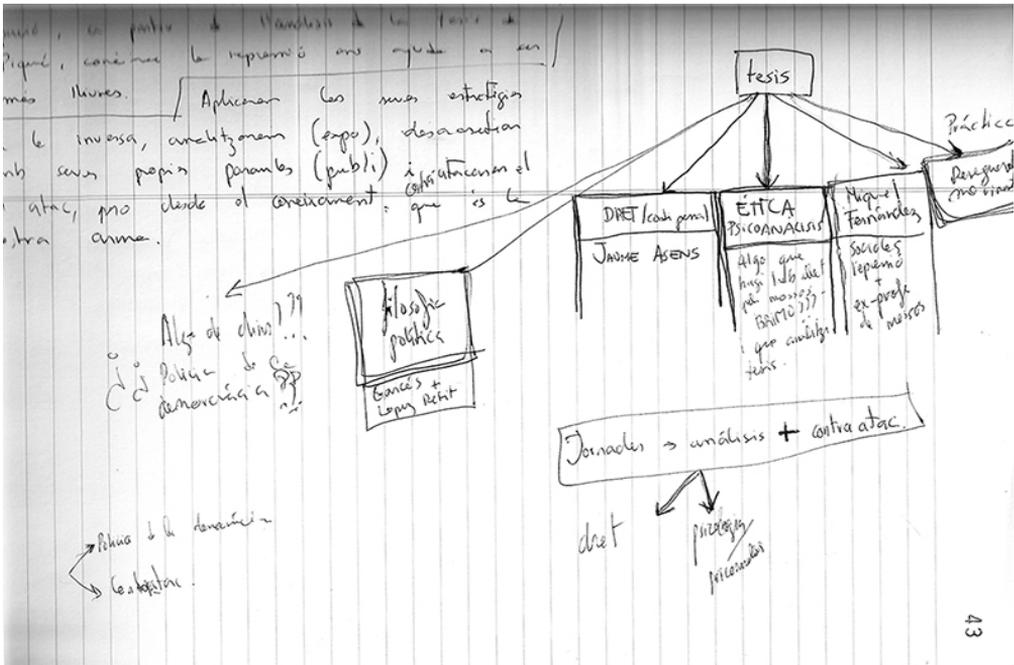


figura 15. Güell, Apuntes de sus indagaciones y ordenamientos para el proyecto

La Síndrome de Sherwood. Núria Güell, 2013.

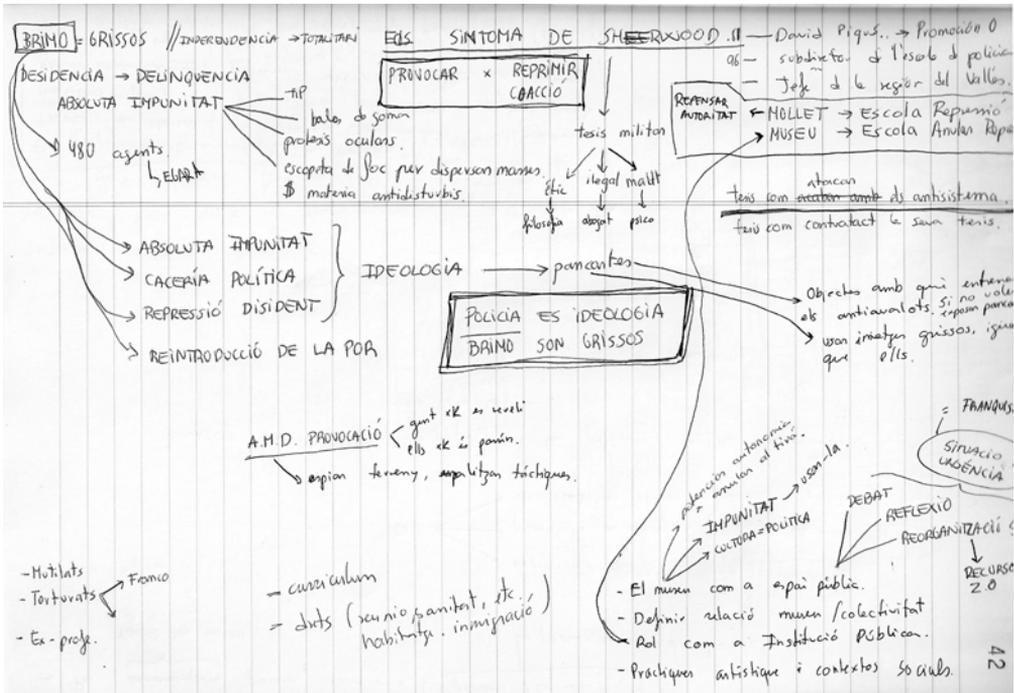


figura 16. Güell, Apuntes de sus indagaciones y ordenamientos para el proyecto La Síndrome de Sherwood. Núria Güell, 2013.

Ese día la reunión se centró en las presentaciones, lo que me llevó a conocer los espacios, las personas y las propuestas, y quedamos en contacto para dar seguimiento a este primer encuentro por correo electrónico.

1.4 Posturas y desfases

Y así fue, también por correo, como nos pusimos de acuerdo para ir a la Escuela de Mossos d'Esquadra a negociar su participación en el proyecto de Núria.

Núria pasó por nosotros al museo, nos recogió con su coche a Oriol, Pepa y a mí, y de ahí fuimos juntos, como un equipo. Llovía con intensidad ese día, ya se veía venir la primavera. Nadie sabía muy bien cómo llegar al lugar, y a través de los vidrios empañados la visibilidad era muy reducida. Todos expresábamos nuestra propia opinión y ayudábamos en lo que se podía para no perdernos. Se sentía la emoción de un equipo que iba unido a la aventura. No sabíamos qué nos esperaba ni cómo nos recibirían en la Escuela, pero lo que se sabía y se repasó durante el trayecto era el posicionamiento del proyecto.

Oriol recuerda las intenciones del proyecto, haciendo énfasis en que la exposición busca generar un espacio para la democracia y la educación y que lo que van a negociar es la colaboración de la Escuela de policías, pero que la exposición y la publicación se harán de cualquier forma (Diario de campo. 13 de marzo, 2013).

Cuando llegamos al sitio, nos dejaron pasar sin identificarnos, pues ya nos estaban esperando. El museo Abelló había hecho el contacto institucional previo y ahí mismo Pepa realizó las presentaciones con los *Mossos*:

Oriol, el comisario de *l'Aparador*; Núria, la artista; Natalia hace un seguimiento del trabajo en museos para su tesina de máster (Diario de campo. 13 de marzo de 2013).

Me parece que esta escena retrata bien los imaginarios que estaban entre nosotros, respecto a cómo yo era percibida por ellos: como una estudiante, una alumna que observa y, así, aprende cómo funcionan el museo y el sistema del arte. También me doy cuenta que mientras a Núria la protegía el paraguas del arte, a mí me protegía el de la educación y el de la universidad. Aquí lo artístico no era asumido como cuestionador o

activista, simplemente como una representación que «busca generar un espacio para la democracia y la educación». ¿Quién, dentro de una sociedad cómo ésta, puede estar en contra de la democracia y la educación? Sin embargo, cualquier representación, incluso si es artística o pedagógica, es en sí una interpretación, pues como explicitan Gergen & Gergen (2011, p. 22) “Las descripciones exentas de valoración no existen”. Cualquier expresión, representación o relato no puede quedar en una construcción simbólica, sino que será en sí misma un posicionamiento ideológico y político que abra nuevas posibilidades hacia forjar otras realidades. Y en este caso, lo político no era sólo una consecuencia, sino el motor del proyecto artístico.

1.5 Negociación entre comisarios



figura 17. Comisarios (policía y Oriol Fontdevila), 2013

En el salón donde nos recibieron, en una mesa larga de madera, sobria y elegante, estaban sentados los dos policías que trataban de entender en qué condiciones

podrían involucrarse con la exposición. Se mostraron interesados en, como ellos lo interpretaban, exponer los logros que ha conseguido la policía catalana. Del otro lado de la mesa, estábamos el equipo de *L'Aparador*: Núria, Oriol, Pepa y yo. Oriol llevaba principalmente la palabra pues Núria parecía un poco nerviosa después de haber explicado las tres fases de la propuesta. En un momento dado, Oriol les preguntó, y eso fue lo más controvertido de la **negociación**, si contábamos con su consentimiento para publicar la tesina de máster de David Piqué. Los Mossos respondieron que ellos no podían dar el visto bueno a esto. Podrían participar en la exposición, pero sólo en referencia a la educación básica hacia los aspirantes a *Mossos d'Esquadra*, policías locales, agentes de protección civil y bomberos.

Los comisarios dijeron no estar de acuerdo con «mezclar». A mi parecer, temían que las partes del proyecto mostraran contradicciones que desestabilizaran su discurso de formación exitosa. Oriol actuaba como **mediador** de la situación e intentaba abrir otras posibilidades. Así, en cierto momento, sin antes consultarlo con Núria lanzó una de a propuesta: les ofreció a los Mossos que fueran ellos mismos quienes decidieran qué y cómo mostrar dentro de *L'Aparador*. Pero, aun cuando los policías mismos decidieran qué mostrar dentro de *L'Aparador*, las jornadas y la publicación de la tesina, que seguían en los planes del proyecto, cuestionarían lo expuesto con tendencia a desnaturalizar y cuestionar el discurso de la policía.

Esto último, lo relaciono con un comentario que Oriol hizo en el tren de ida hacia Mollet. Reflexionó en voz alta sobre los procesos colaborativos y acerca de permitir que el otro se represente a sí mismo. Decía que la exposición era un debate social, y defendía que no era una encerrona sino una posibilidad de diálogo, por lo menos por su parte (Diario de campo. 10 de abril, 2013).

Entonces, ¿es posible **negociar** un proyecto **colaborativo** cuando los límites (por ejemplo los marcos de comprensión y de acción) de ambas partes son tan distintos que no se reconocen?

Esta pregunta que surgió de la negociación de ese momento ha continuado en mi investigación, extendiéndose hacia los terrenos metodológicos y epistemológicos, cuestionando hasta dónde los límites de comprensión imposibilitan el acercamiento a otras formas de conocer. ¿En qué medida estamos atrapados en nuestros propios esquemas? ¿En verdad podemos ver más allá de éstos o sólo percibimos lo mismo que reconocemos como ya sabido?

1.6 Visita a las instalaciones

Los acercamientos con la Escuela de Mossos continuaron y, un mes después, recibimos un correo de Pepa Ventura con fecha para próxima visita a las instalaciones. Núria no estaba en Barcelona; estaba en Canadá, según me había contado Oriol, impartiendo unos *workshops* y unas charlas. Me sorprendió que la visita no se aplazara o se cancelara por la ausencia de Núria; lo que me hizo reflexionar sobre el papel de la artista como autor de su proyecto. Núria había detonado la situación y marcado un objetivo claro según sus intereses; y después abrió espacio para que otros –Oriol, yo y hasta Pepa– nos involucráramos en el proyecto. Abriendo estos espacios, Núria **construyó relaciones de colaboración** con el comisario y, sorprendentemente, también en conmigo, en calidad de investigadora. Núria no se posicionó como autora individual, sino que realizó el papel de coordinadora del proyecto, dejando espacio para que otros –también– actuaran, convirtiéndolos en **colaboradores**.

En el tren de camino a *Mollet de Vallès*, Oriol me contó la reorganización de los tiempos de las exposiciones. Como el proyecto de Núria estaba tardando más de lo previsto, tendrían que posponer la exposición de Javier Rodrigo, que estaba pensada en un principio para el segundo trimestre de 2013. Los plazos de mi trabajo de campo, limitados por la estancia de investigación planeada para septiembre de ese mismo año, no me permitirían continuar con el proyecto de Javier Rodrigo que fue expuesto finalmente en mayo 2014. De cualquier manera, y respecto a los intereses de mi investigación, *La Síndrome de Sherwood* coincidía con mis interrogantes, y ante la extensión de los plazos, decidí que sería mejor focalizar la investigación a un solo proyecto que ya involucraba a varios personajes y experiencias significativas para mi investigación.

En el trayecto del tren, Oriol y yo intercambiamos puntos de vista. Oriol me comentó, en referencia a mi tesis:

El arte, ni ningún campo por sí mismo, construye conocimiento...
Construir una exposición ya es hacer una narración, y por tanto, un proceso de aprendizaje y auto-aprendizaje (Diario de campo. 10 de abril, 2013).

En ese momento, asentí. Y me quedé pensando que ese aprendizaje, del que hablaba Oriol, no era el aprendizaje al que yo me refería... aún no sabía qué lo distinguía de los *espacios sociales de producción de conocimiento*, y aunque estaba de acuerdo en que cualquier experiencia implicaba un posible aprendizaje, ese no era el conocimiento que yo estaba buscando en mi investigación.

Así llegamos Oriol, Pepa y yo a una especie de visita guiada por las instalaciones del Instituto. Los tres estábamos emocionados con el proyecto. Oriol y Pepa hacían bromas

sobre terminar en la cárcel a razón de este proyecto. Los tres reíamos. Nos recibió Lluís, uno de los comisarios con los que habíamos hablado en la última ocasión. Nos condujo a través de las instalaciones para que viéramos los distintos lugares de entrenamiento, las aulas, la biblioteca, el museo y el set donde se representaba la ciudad. El recorrido fue muy interesante, pero en aras de ceñirme al foco de mi investigación, limitaré esta narración a un solo detalle, que aunque paralelo al recorrido, me resituó respecto al seguimiento del proyecto de Núria.

Ante la ausencia de Núria, Oriol y yo tuvimos que adoptar su papel y nos repartimos las tareas en ese momento y sin especificarlo. Oriol fue quien llevó la **negociación** y yo el registro fotográfico del recorrido. Cambié mi herramienta de trabajo y, en vez de tomar notas, como lo había hecho hasta entonces, utilicé la cámara para *construir* imágenes. Allí, volví a sentirme en el rol de artista y no solamente como la investigadora que observa. Me sentí segura desde un lugar que conocía y sabía cómo actuar. En ese momento, Núria y yo compartíamos la mirada para hacer fotos; y yo me sentí una pieza importante del proyecto. Al cambiar el instrumento (medio) de representación, también cambió mi forma de percibir la situación. Me di cuenta de que las imágenes decían cosas distintas a las que se apreciaban en mis notas de campo. Pues como Pink (2011) asegura: “[...] engaging with the visual [is] not simply as a mode of recording data or illustrating text, but [it can act] as a medium through which knowledge and critiques may be created” (p.11). Así comencé con la idea de extenderme hacia el terreno de la investigación visual y artística, buscando construir otras narrativas que permitieran otras relaciones diferentes a la textual. Teniendo la cámara en las manos, fijé mi atención hacia las referencias visuales que se estaban presentando durante el recorrido, y comencé a imaginar otras construcciones con distintos órdenes. Más adelante, me di cuenta de que la cámara fue un elemento que cambió mi mirada y desplazó mis intenciones narrativas.

En un momento dado, los comisarios explicaron cómo las prácticas evaluativas y selectivas que realizaban se basan en grabaciones de vídeos: “Los alumnos pueden verse a ellos mismos por medio del vídeo. El hecho de verse a sí mismos puede ayudar a mejorar la técnica” (Diario de campo. 10 de abril, 2013). Así que utilizaban el vídeo como espejo para reflexionar (aunque fuera de manera técnica) sobre su desempeño. Aquí cabría hacer una distinción entre una reflexión entendida como un tiempo que se dedica para pensar en algo, y la reflexividad que trata de desestabilizar la forma en que miramos, y que, como he explicado en la TERCERA PARTE, pone en duda las representaciones con las que entendemos la realidad (Íñiguez, 2003).

Al final de la visita, el comisario de la policía le preguntó a Oriol cuál era título pensado para la exposición. «*La Síndrome de Sherwood*» contestó Oriol. El comisario dijo que eso no funcionaría y propuso que fuera algo como *Institut de Seguritat Publica de Catalunya*.

Tomando distancia, mencionó que habían cambiado mucho las cosas desde la primera invitación por parte del museo; nos explicó que la formación de los policías es de orden autónomo al cuerpo de policías, y que lo que podrían facilitar para la exposición era el material con el que cuenta el museo de policías.

Aquí veo dos maneras muy distintas de entender lo que conforma una exposición.

Por un lado, Núria y Oriol piensan la exposición como un debate social y una reflexión conjunta, mientras que, por otro, la policía pareciera que la entiende como un conjunto de objetos (artefectos) mostrados en una sala. Estas dos perspectivas, aunque distantes, conviven en el imaginario cotidiano artístico. Por más que haya una corriente en el arte contemporáneo que desde la estética relacional (Bourriaud, 2006) y el arte socialmente comprometido (Helguera, 2011), ve en las relaciones humanas –sociales, culturales y políticas– su material de trabajo, también hay una corriente que ve en los

artefactos –la pintura, la escultura, cualquier objeto o imagen–la posibilidad de contener en ellos mismos la significación y el entendimiento. Por ejemplo, cuando Elkins (2009) dice, en referencia a programas de doctorado en producción artística, que la «obra de arte» en sí misma puede ser la tesis (p. 164), las significaciones se perciben contenidas en la pieza (pintura).

Encontrar cómo conciliar estas dos posturas no fue tarea fácil, ni para ellos en las negociaciones de la exposición, ni lo ha sido para mí en los escritos de esta tesis.

2. Cómo se negociaron las miradas no encontradas

Sobre la mesa intentaban dialogar dos miradas que no veían lo mismo. Dos interpretaciones distintas de lo que sería la exposición. Oriol, de forma un tanto provocativa les preguntó si la escuela de policías

En tanto que espacio de reflexión, puede introducir vistas críticas, desde otras voces... No nos interesa [dice,] en concreto qué están haciendo sino generar debate, crítica, analizar cómo lo hacen (Diario de campo. 10 de abril, 2013).

Vuelvo argumentar que la reflexión no será suficiente para generar el conocimiento que esta investigación reclama: un conocimiento que logre entrever por medio de los marcos de comprensión lo desconocido, y no para reconocerse en lo ya sabido, pues esto no generaría conocimientos nuevos. El objetivo será cuestionar los sistemas de significación y comprensión desde donde interpretamos y representamos la realidad. Oriol proponía, a través de la exposición, convertir la escuela de Mossos en este momentáneo espacio de reflexión donde convivieran lo sabido y lo desconocido, visiones críticas y reflexivas.

Pero la reunión terminó sin acuerdos concretos. Los Mossos quedaron en que se comunicarían con nosotros más adelante, y nos marchamos con cierta sensación de incertidumbre. Oriol y Pepa seguían con una actitud positiva, pues pensaban que la visita que nos habían hecho era una muestra evidente de su participación.

3. Las negativas

Núria continuaba en el extranjero, así que toda la comunicación se realizó por correo electrónico. Todos estábamos en espera de la respuesta positiva de los Mossos *d'Esquadra*, después de la generosa visita por sus instalaciones.

Una semana después de la visita, Oriol nos envió un primer correo, en el que le preguntaba a Pepa si había alguna respuesta por parte de los Mossos, pues habían quedado en confirmar algo definitivamente para esa semana. Como no hubo respuesta, Núria insistió: "*Bon dia! encara no han dit res?*". Oriol, ese mismo día, respondió que las cosas se habían complicado mucho y que proponía hacer una videoconferencia para el día siguiente (emails. 26 de abril, 2013).

El 27 de abril, desde distintas localizaciones geográficas, nos reunimos virtualmente Oriol, Núria y yo. Él comenzó la conversación explicando que el ayuntamiento de Mollet había llamado a Pepa para decirle que el tema de la policía estaba muy revuelto y que sería mejor no tocarlo.

Núria hace el comentario de que ese miércoles mismo hubo una instancia en la que los jueces constan que los Mossos sí han usado pelotas de goma en el 14-N (Diario de campo. 27 de abril, 2013).

Núria constantemente proyecta líneas que vinculan su trabajo artístico con lo que está pasando en el mundo, especialmente en el ámbito de la política, así se distingue del arte ensimismado (el arte por el arte) y teje su práctica en y con la red de significaciones. Estas líneas proyectadas entre su práctica y el resto del mundo son las relaciones pedagógicas por medio de las cuales produce conocimientos. Cosas aparentemente ajenas o distantes, son vinculadas insospechadamente para construir nuevos caminos, nuevas posibilidades de tránsito epistemológico.

Vuelvo al relato:

Oriol le dice a Núria que lo que propone el ayuntamiento es: o bien hacer una publicidad como la que los Mossos quieren (a Pepa no le gustaría nada, utilizar el museo, y menos *l'Aparador* para ello) o bien «repensar» (cambiar el tema del proyecto) (Diario de campo. 27 de abril, 2013).

La **mediación** que Oriol realizaba entre los intereses del proyecto artístico, los del museo y los de la esfera pública, se encontraba en una encrucijada. Pues como él mismo dijo, meses más tarde, en el encuentro-dibujado

Un comisario, a mi modo de entender el comisariado, se define como una posición intermedia. Es decir, el éxito de un comisario, o el éxito digamos profesional y también ético de un comisario –ético no lo sé– es como articulador de relaciones. Y aquí se construye una ética efectivamente. O lo debe entender de un modo ético, y pasa por enfrentar situaciones como éstas, pues tampoco acatar, pero tampoco roturar totalmente (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

En ese momento, todos nos sentimos desorientados con la noticia; Oriol porque estaba entre la responsabilidad de cumplir con el ciclo para el museo, y su «ética» con el proyecto como **mediador**. Núria preguntó con ironía: si el **colaborador** no quiere colaborar, ¿qué se hace? (Diario de campo. 27 de abril, 2013). Núria sabía que tendría que tomar una decisión, y compartía sus pensamientos en voz alta con nosotros.

Núria: Yo soy la que está en la situación más frágil, me queda para elegir entre dos opciones: que los Mossos hagan su propaganda, o terminar el ciclo de «arte contemporáneo» con una pieza que no moleste a nadie... Yo los quería agarrar a ellos para hacer una movida, pero ellos me agarraron al final... sólo me interesaría renunciar si se incluyera en el ciclo la renuncia, pero no para dejarlo tirado.

Entre hacer propaganda, o cambiar el tema hacía uno que les parezca bien... para eso no me presto... pero no para *dejarlo tirado* sino para pensar cómo se puede convertir un museo en arena [de debate] (Diario de campo. 27 de abril, 2013).

Aquí Núria retomaba el título del ciclo *-De com convertir un museu en arena-* recordando que, precisamente este era el objetivo comisarial que se proponía desde *L'Aparador*, a saber, generar un espacio para el **conflicto** y el debate. La situación que proponía el proyecto había tocado el **límite** para la **colaboración** con la policía.

3.1 Narrativa de la censura

En un momento de la tensa conversación virtual, Oriol mencionó al artista Antoni Muntadas que fue censurado por TV1 y, a partir de ahí, formuló proyecto nuevo. Y

aunque el caso de Muntadas y el de Núria fueran distantes, más adelante, en el encuentro Oriol volvió a explicar

A un artista, una censura radical le puede ir bien. Puede reinventarse o construir una identidad de artista radical; le puede ir bien. «Mira me han censurado», además en un pueblo, en un museo que no saben, ¿vale? No en el Macba, sino un museo... A un comisario no le va tan bien (Fontdevila. 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

El debate de si la respuesta de los Mossos fue o no una censura no interesa tanto a esta investigación como el hecho de cómo ante el límite que encuentra el proyecto, se rearticula hacia otra materialización.

4. Materialización del proyecto más allá de la exposición

Finalmente, la exposición no se llevó a cabo, al menos no en *L'Aparador*³¹. Yo contaba con que una vez hecho el seguimiento del proceso de producción, podría reconocer en el espacio (social) expositivo las relaciones pedagógicas que habían tejido los conocimientos. Pero el seguimiento que realicé con herramientas etnográficas (el diario de campo, la observación participante, la fotografía como método de etnografía visual) no me mostró lo que quería conocer.

Volví a mis preguntas de investigación: ¿Cómo un proyecto artístico produce conocimientos? Para responder, antes debía saber ¿qué conocimientos se generaron?

31. El proyecto se convirtió en *La Síndrome de Sherwood 2* (2013), una colaboración con Oriol Fontdevila, y fue presentado en la exposición *Jo em revel.lo, nosaltres existim* en la *Fundació Palau* y en *Be Virus, my friend* en La Casa Encendida, Madrid. <http://www.nuriaguell.net> Yo finalicé el seguimiento del proyecto con la realización del encuentro dibujado en el verano 2013.

Con las observaciones que había recogido tenía muchas pistas pero ningún orden o patrón que me sugiriera cómo engazarlas. Tenía información, pero no sabía cómo significarla. Finalmente, recordé haberme encontrado en situaciones similares, algunas veces al comenzar con un proyecto artístico. Recordé que el dibujo era la herramienta con la que podía ordenar mis pensamientos abstractos, como lo había hecho en antiguos proyectos artísticos: *Tracing Passers by* (2009 & 2011), *Fractured Territories* (2010), *Hacer espacio* (2013) y *Un-grid* (2013).

Así, decidí retomar mis herramientas artísticas para reflexionar, junto con Núria y Oriol sobre los conocimientos que habían construido.

5. Generar una situación. De un seguimiento etnográfico a una propuesta de Investigación Artística

Después de la cancelación de la exposición del proyecto *La Síndrome de Sherwood* en *L'Aparador*, me di cuenta de que para significar la información que había recopilado con mis observaciones etnográficas, necesitaba(mos) trazar las relaciones entre mis preguntas y los aprendizajes del proyecto. Tomé entonces la decisión de proponerles a Oriol y a Núria un encuentro para que conversáramos y para que trazaran esas relaciones. Cuando pensé en utilizar dibujos, esbozos y esquemas, lo hice para visualizar las relaciones pedagógicas que los participantes de esta investigación habían tejido entre el contexto, su práctica y mis cuestionamientos. Las constelaciones de relaciones pedagógicas demarcarían qué espacios sociales de producción de conocimiento se habían constituido y en la conversación nombraríamos estos espacios. De esta forma, a partir de métodos artísticos: el dibujo de las relaciones y el vídeo para documentación de los dibujos y las conversaciones, generaríamos un registro audiovisual de abstracciones hasta ahora irreconocibles e inenabables.

Pero, fue sólo después del encuentro, con el registro en vídeo y la laboriosa edición que realicé, cuando caí en la cuenta de que no sólo buscaba qué conocimientos habían construido ellos (Oriol y Núria) en el proyecto *La Síndrome de Sherwood*, sino que mi interés principal era saber cuáles habíamos construido entre los tres. Es decir, que entre *La Síndrome de Sherwood* y mi investigación se generó una especie de pliegue donde nuevos conocimientos se construyeron. Conocimientos que, sin duda, se basaban y requerían del proceso artístico, pero se desdoblaban al relacionarse con las preguntas y los posicionamientos de mi investigación.

III.- Un encuentro como acontecimiento pedagógico

1. Generar la Investigación Artística desde otro lugar

Después de hacer el seguimiento de la planificación y las negociaciones del proyecto *La Síndrome de Sherwood*, y de revisar en las notas de mi diario de campo y los esquemas que me había facilitado Núria de sus apuntes del proyecto, no tenía una idea clara de **cómo identificar los espacios de conocimiento que Oriol y Núria habrían producido**. Tenía la experiencia pero no la podía significarla como requería. La observación y las notas que había realizado del proyecto, me servían para conocer su contexto: ¿Cómo se relacionaron Núria, Oriol, el museo, y los demás participantes (*Mossos*, activistas, académicos)? ¿A qué se referían cuando hablaban de negociación? ¿Cuáles eran las partes que estaban dispuestos a ceder y cuáles eran imprescindibles en el proyecto? ¿Qué postura tomaron Núria y Oriol cuando hubo algún desacuerdo entre ellos? Hacer el seguimiento del caso del desarrollo del proyecto me sirvió para tener experiencias compartidas desde las cuales, más adelante, significar y entender a la postura, intereses y la conceptualización de ambos. Pero lo que había podido observar y anotar no me era suficiente para dar forma y nombre (conformar y designar) a los espacios que mi investigación buscaba para proyectar lo que se suponía que podría ser una Investigación Artística. Comencé a preguntarme cómo podía hablar sobre algo tan abstracto como los espacios sociales en los que se genera el conocimiento artístico.

Para referirme a relaciones que aún no tenían nombre y que aún no existían, y de las cuales desconocía su forma y relevancia –había que designarlas para *crearlas*–, partí de dos ideas que, aunque obvias, me sirvieron de pilares de apoyo: ellos eran quienes sabrían acerca de lo que aprendieron, no yo, así que necesitaba preguntárselo. Y, lo que buscaba conocer, no era algo que ya estuviera ahí para ser descubierto; habría que

crearlo conjuntamente, desde mi interés por saberlo, y desde lo que habían realizado Oriol y Núria, para reflexionarlo conjuntamente.

Una de las claves para tomar la decisión de asumir y «crear» mi metodología para la Investigación Artística tuvo lugar a partir de una anécdota vivida en las *Jornadas de investigadores en formación*, del programa de doctorado *Artes y Educación*, que se celebraron en junio de 2013. Allí presenté los avances de mi investigación para compartir con mis compañeros el proceso y las dudas del momento en que me encontraba. Al final de mi presentación, uno de mis compañeros me sugirió, en referencia a lo que yo había comentado, que me situara entre la producción artística y la investigación social o pedagógica. En concreto, me planteó cómo pensaba resolver o desarrollar los espacios de producción de conocimiento que parecían tan abstractos todavía.

Hablé desde mi experiencia y mi gusto por el hacer: dije que en ese caso, yo haría otra exposición con los dibujos (diagramas) sobre estos espacios de conocimiento... Aunque no fue una respuesta muy acertada, lo productivo fue que la sugerencia se quedó resonando en mí.

¿Qué haría con lo que había observado, con mis primeras intuiciones respecto a los espacios de producción de conocimiento en el proyecto de *La Síndrome de Sherwood*? A partir de esta pregunta, el espectro sobre lo que podría hacer en mi investigación volvió a ver métodos –principalmente el dibujo, aunque también la instalación, la fotografía y el vídeo– que, anteriormente, en mi práctica artística, me habían resultado eficaces para dar forma a pensamientos abstractos.

2. Construir un evento pedagógico como herramienta de investigación

2.1 Dar forma desde la huella

Recordé haber tenido esta sensación antes. Cuando comenzaba algún proyecto artístico, tenía ciertas impresiones y algunas ideas con las que quería trabajar, pero me faltaba ordenarlas para luego relacionarlas, de manera que, al ir tomando forma, las pudiera nombrar y conceptualizar. Así que recurrí al dibujo para esbozar mis ideas. Les pediría también a Núria y a Oriol que dibujaran los espacios que habían generado en el proyecto; les propondría esta estrategia que a mí me había funcionado en proyectos artísticos anteriores. Por ejemplo, en el proyectos de *Fractured Territories* (2010), en el que me dediqué a la tarea de mapear la relación entre las violencias –sistémica, simbólica y subjetiva (Zizek, 2009)– en cuerpos y paisajes de la Ciudad de México.

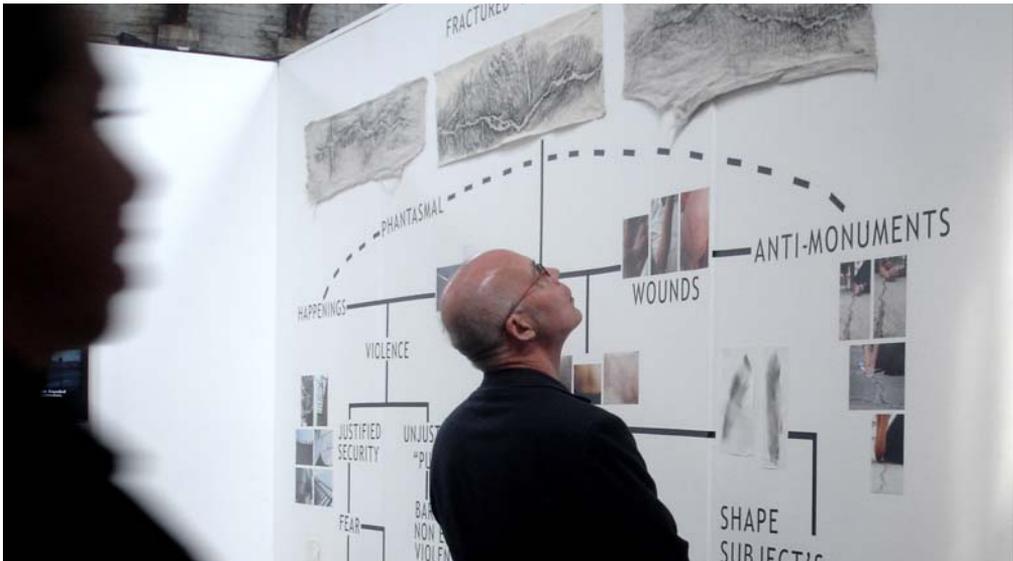


figura 18. Calderón, *Fractured Territories*, 2010.

Así, con la idea de *mapear espacios para construirlos*, les pedí a Núria y a Oriol, a cada uno por separado, que identificaran los agentes: los sujetos, objetos y/o lugares involucrados en el proyecto, y después que trazaran cómo se habían relacionado con ellos, y entre ellos, para, finalmente, dar forma a los espacios producidos en su práctica.

Me pareció más sencillo primero dibujarlos para así después nombrarlos. Si empezaban a tener forma podrían, luego, ser reconocidos con un nombre y designar las relaciones que habíamos tejido y los espacios de conocimiento producto de éstas. A partir de poner las ideas en relación podríamos significarlas como espacios de conocimiento.

Busqué una forma en la que se sintieran cómodos; en una pizarra podrían trazar y borrar. A mí el trabajar con tiza, en dibujos colectivos, me ha funcionado en mi producción artística (*Tracing Passers By* 2009 & 2011; *Hacer Espacio*, 2013).

La tiza la he escogido y utilizado por ser un material muy noble, cercano y accesible. Desde un principio me lo imaginé con una vista cenital sobre la pizarra donde fuéramos a dibujar, que permitiera esbozar muchos escenarios. Probablemente, repitiendo el estilo de Lars von Trier (2003, 2005) con su trilogía *USA: Land of Opportunities*, sólo que sin dibujar los lugares físicos de la escenografía, sino tan sólo las relaciones entre estos lugares y sus actores. Quería construir narraciones que desvelaran las maneras en que, tanto Núria como Oriol, habían *aprendido*: ¿qué espacios sociales de producción de conocimiento habían construido?, ¿qué sujetos se habían involucrado y cómo se habían relacionado?

Supe, entonces que necesitaría hacer un registro del proceso: un vídeo que grabara la conversación y el proceso de dibujo. Escogí utilizar la herramienta del dibujo como una manera de formalizar ideas abstractas; de dar forma a los pensamientos que, aunque

presentes tanto en Núria y en Oriol, como en mí, no estaban organizados ni relacionados en un mismo plano. El dibujo fue una buena manera de imaginar, en el sentido de generar una imagen a partir de nuestras reflexiones, pero, sobre todo, para construir (trazar) un terreno en común en el que situarnos y, desde ahí, conocer el paisaje que se comenzaba a formar.

El vídeo, por otro lado, me serviría para deconstruir ese plano que habíamos estructurado. Para desdoblar y generar un nuevo espacio de reflexividad a partir de la edición, cuestionar los discursos que habíamos naturalizado: cortar y pegar añadiendo una nueva capa de significación, en tono interrogatorio, a las relaciones trazadas en los dibujos.

3. Un encuentro como acontecimiento pedagógico

Badiou (1999) compone el concepto de acontecimiento (*événement*) como una situación de la que emergen sujetos, y Atkinson (2011) retoma este concepto para construir la noción de «acontecimiento pedagógico», del cual no sólo emergen sujetos, sino que emergen sujetos pedagógicos, sujetos que aprenden. En mi investigación, el concepto de acontecimiento pedagógico, se vuelve relevante cuando lo utilizo fuera de los márgenes educativos para referirme a que este encuentro que propicié con Núria y Oriol, donde hablaríamos, dibujaríamos y registraríamos lo sucedido, no fue solamente una experiencia, ni tampoco solamente una experiencia artística, pues vincularnos a partir de relaciones de producción de conocimiento nos modificó y nos construimos como sujetos pedagógicos.

El desarrollo detallado de los conceptos que han dado pie al espacio social de producción de conocimiento estará explicado en la QUINTA PARTE, pues no fue hasta después de la ardua edición de los vídeos cuando pude rescatarlos, organizarlos y narrarlos como tales.

3.1 Miradas mediadas

Sabía que si grababa y montaba un vídeo no era para mostrar un «documento» objetivo, una única e incuestionable versión de lo sucedido. Por el contrario, si usaba el vídeo, lo haría bajo los preceptos de Groys (2008), quien reflexiona entorno a la obra de arte, la documentación y el proceso: el registro audiovisual, como cualquier otra representación, es una construcción de interpretaciones y, como una fotografía, retrata más los imaginarios del autor que la imagen del retratado.

Así que me decidí por hacer de la representación un ensamblaje que conjuntara más de un punto de vista de la experiencia que íbamos a compartir. Me decidí por una instalación de cuatro videocámaras.

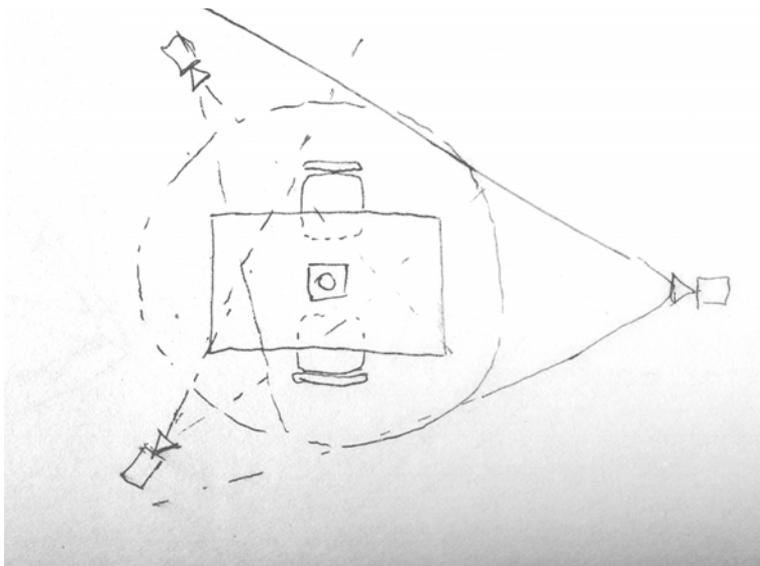


figura 19. boceto para instalación del registro en vídeo, mayo 2013.

3.1.1 Cámara cenital: el deseo del mapa

Una cámara estaría suspendida sobre la mesa con la intención de capturar una imagen cenital que claramente respondía a mis deseos cartográficos de tener una mirada panóptica. La fantasía de la investigadora como conquistadora que está en la búsqueda de entender y comprenderlo todo. Sin embargo, aunque estaba incorporando este deseo, reflejo de una fantasía panóptica, también intentaba desmontarlo al añadir otras cámaras que mostraban la falsedad, por incompleta, de la representación totalitaria. Lo que muestra que, si bien intenté ser transparente con mis anhelos conquistadores, también quería cuestionarlos y desestabilizarlos.



figura 20. mirada de la cámara cenital. Fotografía de Paola Villanueva.

Esta voluntad procedía, como dice Marrero (2008, p. 25), de mi conciencia de que “En un momento histórico de intensa pulsión escópica e innumerables oportunidades para el placer *voyeurista*, en una sociedad del espectáculo dispuesta a mostrarlo todo

(Debord 2003), es más necesario que nunca buscar los puntos de fuga”. Y fue en virtud de estas líneas de fuga por lo que la representación del acontecimiento pedagógico no podría remitirse a una sola interpretación. La representación que se generara, necesitaba ser un ensamblaje, para que entre los pliegues de las distintas miradas surgieran las líneas de fuga que posibilitaran una comprensión amplia, aunque siempre incompleta, de un conocimiento que, entre los marcos de las grabaciones, permitiera entrever sus límites y comprender que siempre será parcial y limitado.

3.1.2 Las cámaras que recogen nuestras miradas

Coloqué otras dos cámaras que registraran los puntos de vista subjetivos. Una por encima del hombro del/a entrevistado/a (primero Oriol y después Núria) y otra por encima de mi hombro. Así, las miradas de ambos lados de la conversación quedarían incluidas en la representación, a modo de plano y contraplano cinematográfico. Para mí fue importante, no solamente grabarlos a ellos, sino incluirme en la grabación como sujeto signifiante y co-constructora de las ideas que estábamos debatiendo.



figuras 21 y 22. Mirada de la cámaras frontales. Fotografías de Paola Villanueva.

La elección del dispositivo que generaría la representación era el resultado del cruce entre el número de cámaras y la posición de éstas. Cruce que no responde a decisiones prioritariamente estéticas (aunque, finalmente, de una manera u otra, en una producción visual estaré construyendo una propuesta estética). La posición de las cámaras y la decisión de construir un ensamblaje de distintos puntos de vista, responde a un posicionamiento epistemológico construccionista que busca conocer desde lo parcial, lo múltiple y lo fragmentado. Un posicionamiento que defiende que ni el conocimiento, ni ninguna producción cultural (y por lo tanto, tampoco la investigación) puede ser individual, sino que es el resultado de una construcción colaborativa de significaciones (Gergen & Gergen, 2011, p. 9), y para la cual será indispensable ubicarla vinculada a una cadena social y significativa (Bourriaud, 2006). Haciendo un recuento, la cadena que aloja este ensamblaje es el construccionismo social desde un posicionamiento epistemológico, la Investigación Artística desde el franco metodológico y, desde una postura ontológica, las perspectivas postestructuralistas. Si pudiéramos separar el argumento visual que propongo de mi investigación (que subrayo, es algo imposible ya que ambos se implican en un mismo hacer), habría una congruencia entre ambas partes, pues la misma postura que sostiene y defiende mi investigación es trabajada en lo visual.

3.1.3 Cámara general: El aparato de representación

A las tres cámaras que había definido, les hacía falta una cuarta que las mostrara para poder evidenciar de dónde venían las imágenes que construirían el vídeo. La cuarta cámara mostraba el dispositivo de representación, que dejaba ver al equipo entero: las cámaras, la gente que las manejaba, los cables, el lugar. De alguna manera, dejaba ver el *fuera de campo*. ¿Qué pasa cuando incluimos en el encuadre lo que normalmente queda invisibilizado? Nos encontramos con lo que nos plantea Sánchez de Serdio (2013,

p. 4), quien retoma el concepto del poder de lo no visible de Phelan para argumentar el *potencial del fuera de campo*.



figura 23. Mirada de la cámara general. Fotografía de Paola Villanueva.

Y como no era mi intención invisibilizar de dónde surgían estas imágenes, decidí sumar una cuarta cámara que retratara el dispositivo de representación con el que registrábamos el encuentro artístico y pedagógico que había construido.

Fue importante, para mi posterior reflexión, contar con el recordatorio constante de que la representación con la que estaba trabajando era parcial y, por supuesto, no era una representación de carácter naturalista. Además de responder a mis preguntas de investigación, a mis tramas conceptuales y a mis métodos artísticos, también respondía a las subjetividades de un equipo que se hizo cargo de las cámaras de vídeo, el sonido y la fotografía.

3.2 El equipo que se implicó en la representación

Después de haber planeado el encuentro, los dibujos y las formas de registrarlo, caí en la cuenta que esto no podría hacerlo sola. Requería de un equipo del que carecía, no sólo de carácter tecnológico –¡cuatro cámaras de vídeo profesionales! –, sino también de un personal que me orientara y las manejara.

Por suerte, al contar con amigos que se dedican a las tareas audiovisuales, esto no fue un problema. Albert Bataller, me situó en las necesidades técnicas que tendríamos. La primera, encontrar una localización para lograr que el encuentro que tuviera luz natural y en la que pudiéramos hacer la toma cenital. Después conseguir cuatro cámaras de vídeo que tuvieran una calidad de imagen lo más parecida posible (full HD); y los trípodes que sostuvieran dichas cámaras. Un micrófono y la grabadora para registrar el audio por separado. Menciono estos detalles técnicos, pues no pueden ser menospreciados en la construcción de una Investigación Artística, ya que juegan el papel de significantes tanto como la elección de las palabras en el relato de la investigación.

Estas decisiones no fueron tomadas de manera individual. Por el contrario, compartí con Albert mis intereses de investigación y, después, influenciada por la manera en que Núria me dio espacio para colaborar en su proyecto, intenté dejar espacio para que el equipo participara en la grabación y, de esa manera, incluirlos como colaboradores del encuentro.

Albert pidió ayuda a Celia Rico, una compañera suya que también se dedica al cine, para, entre los dos, manejar las cámaras. Carmela Márquez y Paola Villanueva, compañeras del doctorado, nos ayudarían con el registro de sonido y la cámara fotográfica. Así conformamos un equipo de trabajo sin el cual no habría podido realizar el encuentro y no hubiera sido posible identificar las maneras en que Núria y Oriol habían

producido conocimiento en su práctica. Menciono esto con la intención de rescatar la importancia de los distintos colaboradores a lo largo del proceso de la investigación, y para subrayar la imposibilidad de la autoría individual en una investigación como productora de conocimientos.

Después del equipo de trabajo, lo siguiente era conseguir un lugar en el que realizar el encuentro.

3.3 La localización

Al principio, quise realizar el encuentro en un exterior. Me imaginaba que sería interesante quedar con Oriol y con Núria en la calle, montar ahí la mesa-pizarra y efectuar la conversación y los dibujos mientras pasaba la gente. Pues la calle, en contraste con una habitación aislada, sugeriría un paralelismo con la complejidad de estímulos en los que está tejido el conocimiento. Recurrir a un sitio cerrado me recordaba al cubo blanco (Kwon, 2002) pero las necesidades técnicas no nos permitirían estar afuera. Se requerían fuentes de electricidad, un relativo silencio, una luz más o menos estable, y que el lugar tuviera alguna manera de adaptar una cámara para la toma cenital. Así que la calle quedó descartada como locación, pero no la reflexión que me generó.

Pasé días pensando dónde podría tener lugar el encuentro. Era importante pues, al igual que los otros detalles, las decisiones se irían sumando a las capas de significaciones.

En esas mismas fechas, junio 2013, estaba asistiendo a un taller/seminario en A*Desk. Un espacio dedicado a la crítica y al arte contemporáneo en Barcelona. En su página de internet se cita a John Le Carré: "A desk is a dangerous place from which to watch the

world". En el encuentro que yo proponía, la mesa-pizarra sería, sin duda, una superficie, un «desk» en el que, junto con Núria y Oriol, reflexionar desde lo pedagógico su práctica artística con la finalidad de aprender de ésta y de sus formas de producir conocimiento.

A*Desk resultó un sitio ideal, pues además de ser un espacio amplio y luminoso, disponía de un altillo desde el cual podríamos sujetar la cámara para que quedara sostenida sobre la mesa-pizarra. Por otro lado, Oriol Fontdevila era el coordinador de los seminarios que se imparten en A*Desk. Así que resultó un lugar muy accesible que nos permitió la localización sin ningún problema.

4. El día del encuentro

Ya era mitad del verano cuando logramos fijar las fechas en las que todos podíamos coincidir para el encuentro. Con el calor de las cuatro de la tarde, llegamos primero el equipo de grabación y yo. Queríamos tener todo listo para hacerles perder el menor tiempo a Núria y a Oriol. Pues, aunque habíamos ido con una semana de anterioridad a visitar el lugar con el objetivo de definir el montaje técnico, todavía quedaban detalles que había que ajustar en el momento.

Yo había elaborado una especie de guión abierto y flexible de los puntos que quería conversar con ellos. Aunque esperaba que la conversación fluyera hacia otros lados inesperados. Me sentía nerviosa y presionada por el tiempo limitado, pues habíamos convenido 45 minutos aproximadamente para cada uno. No estaba segura de si, en ese tiempo, visibilizaríamos los espacios sociales de producción de conocimiento. Por momentos, parecía una tarea un poco arbitraria. Aun así y con la confianza en que algo resultaría, nos sentamos a la mesa, Oriol de un lado y yo del otro. Oriol tenía poca idea de lo que pasaría, pero también confiaba en lo desconocido, en lo que pudiera sorprendernos.

Oriol fue explicando su posición como comisario a partir de diagramas con los que acompañó su narración de las ideas de *l'Aparador* y las reflexiones que había realizado a lo largo del proceso del proyecto con Núria. La conversación fluyó de manera exquisita. Me costaba poder introducir preguntas en medio de su relato. Los 40 minutos pasaron rápidamente y Albert tuvo que recordarnos que estábamos fuera del tiempo planeado. Cortamos ahí la conversación con una sensación de triunfo, con la impresión de haber generado un material muy valioso para la investigación.

Al poco rato, llegó Núria, animosa como siempre. Nos sentamos. Ella también se veía nerviosa. A diferencia de Oriol, le costaba trabajo dibujar. Me parecía como si estuviera tomándose ese tiempo para pensar desde mis sugerencias. No hizo muchos diagramas, pero acompañaba su relato con palabras clave que iba escribiendo y ordenando.

Ese día regresé a casa con casi dos horas de grabación si sumábamos las dos conversaciones, que habría que revisar y editar con el anhelo de que ahí encontraría las pistas acerca de cómo Núria y Oriol habían producido conocimientos y qué espacios sociales de producción de conocimiento habíamos construido entre los tres. Esto no se hizo visible en ese momento, sino hasta que edité los videos. Por lo tanto, lo narraré en la QUINTA PARTE.

IV.- El proceso de edición como investigación audiovisual

1. Observar, observar, observar

Me tomó tres meses editar los vídeos. Tres meses para engarzar la idea, los guiones, el montaje y las correcciones. Los vi, los miré, los observé. Los escuché muchas veces. Y fue a partir de la repetición cuando empecé a ver otras cosas, como cuando apagas la luz y quedas completamente a oscuras..., quedan los destellos, las huellas de lo que estabas mirando, de lo que tenías ante ti sin darte cuenta. A partir de ver (lo que no ves), del ejercicio, de la insistencia, comienzas a ver de nuevo. Poco a poco fui aprendiendo a observar lo que habían dibujado con sus trazos de la tiza, lo que no habían dicho: los énfasis, las sutilezas; los gestos enfáticos de Oriol golpeando la mesa, la inquietud de Núria que hacía rechinar la silla. En un principio, no podía ver qué es lo que habían aprendido ni cómo habían producido estos conocimientos, pues había demasiada información. Montar los vídeos significó discriminar las escenas, esbozar las líneas con las que perfilamos los espacios; escuchar, descifrar y enunciar los modos de conocimiento; hilar las ideas que se iban desplegando sobre la mesa con el objetivo de ensamblar un relato que conectara los intereses de mi investigación, pero sin eludir ni tapar las distintas perspectivas de los participantes. El relato audiovisual no contaría lo que sucedió en el encuentro de manera literal. No, contaría una historia sobre los espacios sociales de producción de conocimiento en el proyecto *La Síndrome de Sherwood*.

2. Desvelar la representación

What did we learn from the «crisis of representation»? Probably that cultural memory is always mediated in representation as either delegation or description (Rutten et al., 2007, p. 465).

Quando pensé en realizar estos encuentros, lo planeé desde una postura que cuestionara la imparcialidad o supuesta objetividad en una entrevista, tanto de quien «solamente pregunta», como del medio –vídeo– como un registro fiel o «natural» . Pues no sólo se trataba de mostrarme inserta y formando parte de la investigación, sino de reflejar, como señalan Rutten et al. (2007, p. 459-473), que la misma investigación tampoco es imparcial, objetiva, fiel o natural. Sarah Pink (2001, p. 8) se basa en las ideas de Clifford –“Ethnographic truths are inherently *partial* – committed and incomplete” (Clifford 1986: 7, original en *itálica*)- para recordar que las etnografías en sí mismas son ficciones, narrativas construidas. Por mi parte, para desnaturalizar la idea del vídeo documental como un registro objetivo o imparcial, utilicé tanto los medios como los formatos sin esconderlos: mostrándolos y cuestionándolos. Pues trabajé desde la idea de que la imagen siempre es construida, pues es resultado de los medios (técnicos y sociales) que la representan (Foster, 1985; Hall, 1997). Lo que me llevó a la siguiente cita de Groys: “And even media that are usually thought of as reproducing reality faithfully - such as photography and film - are also used in the context of art in a way that seeks to undermine any faith in reproduction’s ability...”(Groys, 2004, p.1). Al desnaturalizar la fidelidad de la reproducción del film o vídeo y al verlo abiertamente como una ficción, las posibilidades de maleabilidad de la narrativa se multiplicaron e interrogaron de manera más apremiante a mi investigación: ¿Qué ficción podía construir con los vídeos que informaran al relato de mi investigación?

Groys (ibid.) expresa de manera contundente cómo entiende la relación entre el documento y el proceso artístico cuando defiende que el artefacto no será el resultado o producto de una actividad «creativa» sino que será en sí misma esta actividad. Así que la documentación artística, nos dice, no es ni hacer presente un suceso pasado, ni la promesa de una incipiente obra de arte, es la única forma posible de referenciar una actividad artística que no puede ser representada de otra manera. Lo que Groys sugiere nos invita a pensar en el documento como un doblez que al mismo tiempo es y *representa*. En este caso, los vídeos que monté del encuentro con Núria y Oriol, no sólo representan a los sujetos que allí aparecemos y sus relaciones epistemológicas, sino que también han construido un nuevo espacio: un espacio social de producción de conocimiento. En la QUINTA PARTE desarrollo este proceso a partir de los conceptos que se generan y presto atención en qué puede informar este espacio social de producción de conocimiento a la Investigación Artística y a las pedagogías culturales.

3. El proceso edición

Para cumplir con la tarea que me había propuesto de editar los vídeos de las cuatro cámaras de cada una de los dos encuentros, me acerqué al Lab-Media, pues yo había hecho alguna edición sencilla pero nunca había trabajado con un material de casi ocho horas de filmes en full HD y con sonido externo.

El Lab-Media es la unidad de la Facultad de Bellas Artes que cuenta con software especializado en edición, además de la orientación de los encargados del mismo, Germán Regueira y Anna Herrera. Conocí a Germán al acercarme a preguntar acerca de cómo empezar a ordenar todo el material que tenía. Le conté a Germán sobre mi investigación, la idea que tenía de cómo editar el vídeo y las muchas dudas que me abrumaban.

Para comprender la importancia de los distintos tipos de conocimientos generados en torno a las técnicas artísticas, habrá que distinguir entre la aplicación e investigación técnica cuyo fin es, como dice Borgdorff (2010), desarrollar procesos innovadores o explorar nuevas posibilidades artísticas: “The knowledge obtained in explanatory technological and scientific research is put into practice in artistic procedures and products (p. 52)”. Y, por otro lado, una investigación que utiliza estas técnicas y aplicaciones –por ejemplo por medio del vídeo, como es el caso de mi investigación– para interrogar los modos en que un proyecto artístico produce conocimiento.

Con los objetivos de la investigación como perspectiva de acercamiento al material registrado, tenía algunas ideas que me guiaron en los primeros pasos: si había realizado las cuatro tomas, no era para presentar un resultado lineal y único; compondría una multipantalla. Pero no conocía muchos otros detalles, ni las decisiones que tomaría, puesto que éstas se fueron resolviendo conforme iba desarrollando el proceso de visionado y edición. Desde que planifiqué las tomas sabía que no podía resumir esa complejidad de miradas en un punto de vista único o en una sola pantalla final. Tenía que adoptar lo que Rutten et al. (2007) conceptualizan con el término *multi-perspective* (p. 468) cuando se refieren a vídeo-instalaciones de múltiples pantallas.

In «Organising complexities: the potential of multi-screen video installations for ethnographic practice and representation», Steffen Köhn explores a possible configuration of a video art and anthropology by analysing three recent multi-screen video installations (*Solid Sea 01: The Ghost Ship by Multiplicity*, *Sahara Chronicles* by Ursula Biemann, and *A Tale of Two Islands* by Steffen Köhn)[...] Köhn discusses how these examples of installation art offer possibilities for the organisation of ethnographic material in terms of multi-perspectivity. [...] By

demanding that viewers position themselves not only physically in relation to the screens, but also in terms of social issues, at stake the author highlights that the significance of the work lies not only in their discursive content, but also in the mode of activated spectatorship which they require (p. 468).

La *multi-perspectivity* a la que se refieren Rutten et al. refuerza mi decisión de una manera ni primordial, ni exclusivamente estética, sino más bien buscando seguir en la congruencia con los interés construccionistas y post-estructuralistas de mi investigación.

3.1 Estructura de los guiones

El proyecto de edición era muy ambicioso, eso era algo que ya sabía, pero cuando me lo confirmó Germán tras haberle explicado mi idea de la multipantalla y mi idea de no asignar una pantalla para cada cámara, sino ir alternando las cuatro cámaras en tres pantallas, me asusté un poco sobre lo que representaría en tiempos y dedicación. Me explicó que, en proyectos de edición complejos, lo mejor era ceñirse a un guión lo más explícito posible. Me dejó en claro que la toma de decisiones sobre qué cortar y pegar, el orden y los tiempos, se haría sobre el guión. No las haría directamente en el programa de edición sino que, cuando llegara a éste, solo seguiría los cortes ya marcados.

Igualmente, no parecía nada simple lo que había que hacer. Primero, redactar la transcripción de lo sucedido: registrar todo lo que se veía y todo lo que se escuchaba en los ocho vídeos originales. Esos serían los guiones literarios: Una tabla en que la primera columna estaría dedicada al tiempo (*time code*). En la segunda tabla figuraría

la descripción. En la tercera el diálogo. Y, por último, en la cuarta tabla habría que poner algunas notas o reflexiones, en caso de ser necesario.

GUIÓN LITERARIO ORIOL

Cenital T_0

07.46 O- Y progresivamente lo que voy aprendiendo es algo que ... que puede desanimar un poco, porque el museo no se puede convertir en arena. Y no solo lo digo por el proyecto de Núria.

09.13 Hasta ahora estaba satisfecho de algo, como estábamos negociando la censura. Que es eso no se puede decir, pero diremos que eso no se puede decir. Es decir eso no lo puedes decir en el Aparador, pues lo diremos en el Aparador que eso no lo hemos podido decir, entra en el proyecto... Eso me parece que ya es el proyecto y es mejor aun. (09:36:14)Porque de algún modo si no puedes trasgredir, o digamos nadie ha pretendido trasgredir sino que ir tocando o resintiendo los límites, y forzándolos a veces, pero nunca ultra-pasándolos. Porque en el fondo es una institución pública, por tanto eso funciona por procesos de diálogo, de consenso, lo que sea. Es decir, debe haber unos puntos de encuentro siempre, aunque sea más a la derecha, más a la izquierda, más hacia arriba, más abajo. Pero en cualquier caso lo más interesante ha sido, el lugar donde aparece el límite en lugar de **ultrapasarlo, que sería la pose más de artista romántico, de vanguardia, es decir: "Vale hasta aquí hemos podido llegar"**. (00:10:14-04) Pero eso se dice es el mensaje ese y eso me parece que es interesante, aunque a veces, a ciertos artistas les haya supuesto, les haya parecido ... castrador por ejemplo el caso de Daniela a mi me ha parecido (...)

Oriol_Cenital_T1

Time code	Descripción	Diálogo	Notas
11.23- 12.18	Le doy las instrucciones de lo que hay que dibujar	Yo- Si, ya hemos empezado. Todo lo que vayamos hablando, el chiste es irlo esbozando o haciendo algunos trazos porque la idea es como tratar de visibilizar estos espacios de aprendizaje O- Vale Yo- como tratar de hacer físicos los	

resión | Sec. 1 | Páginas: 1 de 28 | Palabras: 402 de 6543

figura 24. Guión literario (Núria), 2014

GUIÓN LITERARIO NÚRIA

Cenital

Escena 1 - Desde arriba se ve la mesa como si fuese un plano, no se le ven las patas. A la derecha de entre deja ver el trípode que sostiene al sonido, y algunos cables que están en el piso. La toma es un tanto oscura. La luz viene de la derecha (arriba) Las espaldas de los dos personajes están cortadas. Sobre la mesa se ven: los cuerpos, la tiza, una hoja de papel doblada a la mitad y un pedazo de tela para borrar.

Time code	Descripción	Diálogo	Notas
1:45- 2:07	Manos en la mesa sin la tiza	NUR- ¿Y cuándo dices espacios de conocimiento te refieres a audiencias? Yo- No solamente, también para la gente pero también para ti, para mí, para Oriol, los massos y Pepa	
2:24	CLAQUETA		
2:28- 3:16	Hablamos las instrucciones y los objetivos, todavía no dibuja nada	Y- El objetivo sería ese que dibujaras aquí y la idea es pensar dos cosas: Que dibujaras si hubieras podido hacer la exposición como tú quisieras, cuál sería la disposición del Aparador. Eso por un lado. Y pensar en qué relaciones hubo entre las distintas esferas de las que estábamos hablando. Porque en el imaginario de cómo tú lo hubieras querido, si que tienes claro NUR- Tengo claro, pero por ejemplo la ... o no sé si quieres la ... Y- sí velo dibujando NUR- A ver	
3:17- 4:18	Primer trazo. Dibuja figurativamente el lugar del aparador: un árbol y una línea horizontal para simbolizar la calle y un rectángulo para simbolizar el espacio expositivo. Deja de dibujar y con la tiza en	NUR- Bueno... el Aparador que era: la calle, el Aparador del museo que era una de las partes del proyecto, la más visible. Este por ejemplo yo no tengo clara la disposición del Aparador, porque lo que íbamos a hacer era ceder- bueno hay como diferentes fases, en un principio nosotros le pedíamos un material determinado a	A partir de imaginar la exposición que habría hecho se pueden dibujar las relaciones entre los objetos y una construcción de un espacio que aunque no existió físicamente sí trabajamos con él de manera

figura 25. Guión literario (Oriol), 2014

Una vez hechos los guiones literarios, donde ponía ya en forma de texto los diálogos que habíamos mantenido y las escenas que se habían generado, se los mostré a Germán y convenimos cómo realizar los guiones técnicos. La diferencia entre estos dos tipos de guiones es que el primero explica todo lo que se recopiló con el material (*footage*), y el guión técnico será la selección de las escenas que el editor apunte.

Elaborar el guión técnico fue uno de los procesos más reveladores de la investigación. A partir de los guiones literarios fui señalando las partes que me parecían *importantes*. Y fue ahí donde surgieron las dudas: ¿Importantes para qué? ¿Cómo designar lo que consideraba importante? ¿Cuáles eran los parámetros que estaba utilizando para discriminar algunos aspectos sobre otros? Pensé entonces en una cita de Gergen y Gergen, “... la vida seguirá su curso como siempre. Mientras sigamos realizando las mismas distinciones” (2011, p. 14). Si queremos cambiar lo establecido y generar nuevos significados, habrá que revisar las formas de categorizar, organizar y distinguir lo que repetimos, y preguntarnos a qué se debe esas formas y a quién(es) favorece esa división.

No entendí de inmediato la relevancia de este momento clave en mi investigación. La discriminación, en cuanto a selección de material, y la toma de decisiones tanto en la investigación como en cualquier proyecto artístico, será lo que conforme y dé sentido a la metodología que se utiliza. Para que este hacer sea considerado como una metodología de investigación, como se ha presentado en la SEGUNDA PARTE y en la TERCERA PARTE, debe cumplir con la transparencia –he ido dado cuenta de las decisiones tomadas y la razón que así las definió–, el rigor –la congruencia entre los marcos teóricos y metodológicos para significar la experiencia de la investigación–, la reflexividad –problematizar la forma y los medios de las significaciones– y que se produzcan conocimientos significativos para el campo valorados como tales por los pares, en este caso los colaboradores de mi investigación: Oriol y Núria y mis colegas de

las dos universidades con las que he relacionado esta investigación: la Universidad de Barcelona y la *University of the Arts Helsinki*.

3.2 Cortar y pegar para resignificar

Las primeras veces que examiné los vídeos, dudaba que de pudiera rescatar de ellos información para mi investigación: Oriol y Núria hablaban del proyecto de *La Síndrome de Sherwood*, pero ¿cómo llevar su relato hacia mi pregunta de investigación? La primera selección que hice, resaltando algunos de los argumentos que me explicaban para dar cuenta de cómo habían producido conocimientos, la subrayé en los guiones literarios que ya había transcrito. Para después enfrentarme a la siguiente tarea: ¿cómo dar forma a este collage de discursos interrumpidos? Esta selección daría forma a los guiones técnicos donde debía señalar con el mayor detalle posible lo que aparecería en pantalla.

Le explicaba a Germán que, para integrar lo dicho por Oriol con lo que dijo Núria, me parecía adecuado presentar a cada uno en una pantalla distinta. Una proyección frente a la otra, en una especie de instalación³², donde se interpelaran entre ellos a la vez que obligaran al espectador a posicionarse ante estos discursos. Hablarían por turnos, alternándose entre pantallas negras. Colocar de esta forma los vídeos reforzaría el argumento que buscaba para validar distintos puntos de vista y hacer presente y partícipe al público, a los posibles visualizadores, en la significación de los procesos de producción de conocimientos.

En este punto, Germán y yo debatimos cuál, de entre las dos opciones que se presentaban, sería la más adecuada: Dado que cada proyección estaría compuesta de

32. Ver figura 1. La instalación de las pantallas p.26

Escena 1- Explicar el proyecto. Núria es la artista del proyecto, Oriol el comisario

Escena 2- Pregunta de la investigación

Escena 3 - Espacios de conocimiento

Escena 4 - Cómo lo hace - estrategias

Escena 5 - Relación Artista/Comisario

Escena 6 - Práctica artística como relación pedagógica

Primero, busqué mostrar el contexto del proyecto al que hacíamos referencia. Núria explicaba la propuesta de *La Síndrome de Sherwood* y Oriol, desde su postura como comisario, ofrecía un marco del ciclo de exposiciones de *L'Aparador*. Luego, en la escena dos, daba el giro: señalar que mis intereses estaban enfocados a mi pregunta de investigación. La siguiente sección (escenas dos y tres) en un principio la dividí en dos: los conceptos de los espacios de conocimiento y las estrategias para conformarlos, para luego comprender cómo podían encajarse en una misma sección. La escena cinco la aparté para detenerme en cómo se relacionaron el comisario y la artista, y en la última escena seleccioné los fragmentos donde se reflexionaba acerca de la práctica artística como relación pedagógica. Cuando tuvo lugar el encuentro y grabamos los vídeos, todavía no había adoptado el concepto de relación pedagógica, y en ese momento aún lo vinculaba con lo educativo. Más adelante, lo modifiqué. En parte, por la misma conversación que tuve en el encuentro, cuando Oriol dice:

Y no sé, ya te digo, no es una lectura positiva del aprendizaje como algo «Hemos aprendido que para un mundo mejor», pues ¡no! Estamos hablando de otra cosa (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

A partir del comentario de Oriol, con el que estaba de acuerdo, corroboré que, en efecto, estábamos hablando de otro tipo de aprendizaje. Lo relacioné con las reflexiones de Atkinson (2011, 2014a, 2014b), Ellsworth (2005) y Hernández (2006, 2011) sobre lo pedagógico desvinculado de lo educativo. Estos autores lo consideran como una experiencia que no es individual ni meramente cognitiva (Ellsworth, 2005), que se aloja entre lo conocido y lo desconocido (Atkinson, 2014a), y que construye nuevas subjetividades inexistentes previas al acontecimiento (Atkinson, 2014a). En este caso, el encuentro y los vídeos. A partir de estas experiencias y estas reflexiones opté por cambiar los términos de «aprendizaje» a «producción de conocimiento» y de práctica o experiencia «educativa» a «relación pedagógica»³³.

Este cambio en la terminología conceptual es una muestra de cómo mi investigación se ha conformado durante el proceso de las experiencias compartidas con los colaboradores, y que no está exenta ni pretende esconder los «fallos», los cambios de rumbo y la no linealidad con los que ha trabajado.

3.3 Hacer el guión de los vídeos estructuró el sentido de la escritura

Fue a partir de estructurar los guiones para los vídeos que comprendí cómo podría ordenar el texto de mi investigación. Los nudos que buscaba resolver eran los mismos: mis preguntas de investigación habría de responderlas y explicarlas con los conceptos y las estrategias que me habían aportado Núria y Oriol en el encuentro y que yo relataba en los vídeos.

33. Véase la SEGUNDA PARTE para ahondar el debate conceptual (p. 47).



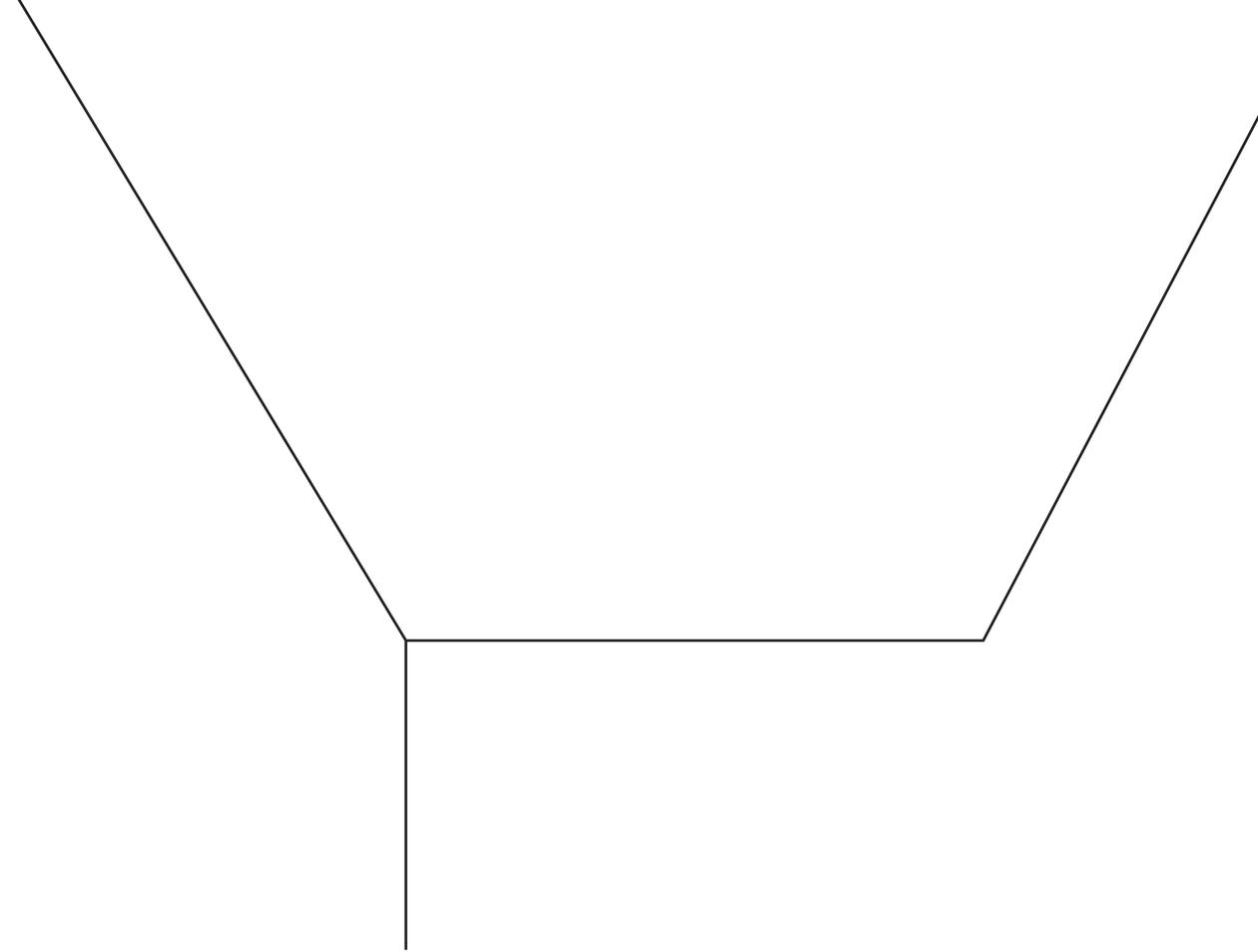
figura 27. Edición de los vídeos «En colaboración y conflicto.

El trazo de nueve modos de conocer», 2013.

Trazar este puente me informó acerca de cómo establecer un nuevo orden con la selección de las experiencias, sin necesariamente respetar un orden cronológico. Esto lo aprendí en el Lab-Media, entre las distintas perspectivas de las cámaras, con las líneas de tiempo y las capas del *Premier* (el software que utilicé para la edición); editando y componiendo las imágenes, pero ciñéndome al guión ya convenido. En ambas narrativas, la textual y la audiovisual, lo importante sería orientar las reflexiones y significaciones hacia lo que quería conocer, hacia las preguntas de investigación o, en términos de Atkinson (2014a), guiarnos por el estado de sorpresa (*wonder*), cuando escribe, “This adventure [the pedagogical adventure] is driven by a passionate state of wonder about that which undoes our frameworks of understanding” (p.26). Ambas estructuras, guiadas por la sorpresa, buscaban, desde distintos medios, construir un relato de la aventura pedagógica del proyecto *La Síndrome de Sherwood*.

La Investigación Artística es partidaria de aprender desde la exploración de distintos medios para localizarse en los intersticios. Recordemos lo apuntado por Arlander (comunicación personal, 2013) cuando dice que, aunque ya no sitúe a la Investigación Artística entre el mundo de la academia y el mundo del arte, aún entiende a la Investigación Artística como un *in-between* que se sitúa en los límites y los intersticios de los marcos de nuestra comprensión.

Así, los tres meses que tardé en estructurar los guiones y en realizar la edición de los vídeos, no los dediqué solamente a cortar y pegar fragmentos fílmicos. Fue una etapa de reflexión en la que se desvelaron los conceptos que conformaban los espacios sociales de producción de conocimiento y los métodos de análisis que empleé para definirlos. La QUINTA PARTE de esta tesis resolverá estos asuntos, para finalmente concluir con las preguntas: ¿Qué espacio social de producción de conocimiento generó esta investigación a partir de la realización de los vídeos y el seguimiento del proyecto *La Síndrome de Sherwood?*, y: ¿Qué aportaciones ofrecen estos conocimientos para el campo de las artes, de la pedagogía y de la Investigación Artística?



QUINTA PARTE

Desdoblamientos:

Los conceptos contruidos como modos de conocer

La QUINTA PARTE de esta tesis estará centrada en el análisis de los vídeos que me sirvieron como herramienta para encontrar los conceptos por medio de los cuales Núria, Oriol y yo produjimos conocimiento. Porque no fue hasta que, una vez

efectuada la edición de la edición, pude hacerlos visibles, delinearlos y enunciarlos. A partir de los conceptos que surgieron, construí la narrativa de los guiones de los vídeos y el relato del espacio social de producción conocimiento que despliego en esta PARTE y que constituye el objetivo de la investigación de la que da cuenta esta tesis.

A través de la Investigación Artística me he apropiado de distintos métodos de investigación, como he descrito en la CUARTA PARTE, que me sirvieron para convertir las experiencias vividas en material para analizar. Inspirada en herramientas de análisis tales como la categorización de la *Grounded Theory* de segunda generación (Kelle, 2013; Noerager Stern, 2013), rescaté de los diálogos de Núria y Oriol nueve modos de conocer que habían tenido lugar durante el desarrollo del proyecto *La Síndrome de Sherwood*, de acuerdo con las nociones de producción de conocimiento y de lo pedagógico con las que abordo esta investigación.

La tarea de realización de los vídeos no fue la única que me permitió contestar a mis preguntas de investigación y aportar conocimientos significativos para los campos de lo pedagógico y lo artístico. Aunque he mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de esta tesis que la realización y la edición de los vídeos fueron procesos reveladores para mi investigación, las preguntas y conceptos que ésta desvela no podrían haber sido abordados sin el análisis que a continuación despliego. Las herramientas artísticas y visuales, requirieron de las textuales para, en conjunto, formular nuevas maneras de aproximarme a la investigación. La Investigación Artística ha generado reflexiones que conjugan lo cognitivo, racional y lingüístico con lo afectivo y la sorpresa como modos de perturbar los conocimientos precedentes y establecidos (Atkinson, 2014a).

Retomo lo explicado en la SEGUNDA PARTE, acerca de la decisión de la denominación del espacio social de producción de conocimiento, puesto que su conceptualización es

el objetivo de la tesis. Cuando comencé esta investigación y hasta el momento en el que realicé los vídeos, me era indiferente apelar a espacios de aprendizaje o a espacios de producción de conocimiento. Fue a partir del encuentro, en el diálogo de Oriol, cuando caí en la cuenta de que el aprendizaje está, comúnmente vinculado a lo educativo, y supone un progreso evolutivo, cosa que los conocimientos que mi investigación estaban rastreando no compartían. Rescato este momento con la intención de evitar malentendidos conceptuales durante el análisis de este espacio de conocimiento en construcción.

1. Los nueve modos de conocer que delinear el espacio social de producción de conocimiento que generamos

Me basaré en la idea que he construido en PARTES anteriores de esta tesis, según la cual un espacio social de producción de conocimiento es la materialización de las relaciones pedagógicas por las que los agentes involucrados, más allá de las particularidades del artista, comisario o investigadora, se sitúan como *subjects-yet-to-come*. Esto supone que nos construimos en relación *con* y *en* el propio proceso de conocer. Este espacio social que compartimos lo he definido a partir de los nueve modos de conocer que Núria y Oriol enunciaron y explicaron durante el encuentro y que posteriormente seleccioné y edité para el vídeo. Agrupé estos nueve conceptos en tres categorías –social, político, espacial– que me han permitido desplazar sus aportaciones hacía otros terrenos para iniciar conversaciones epistemológicas entre lo pedagógico y lo artístico.

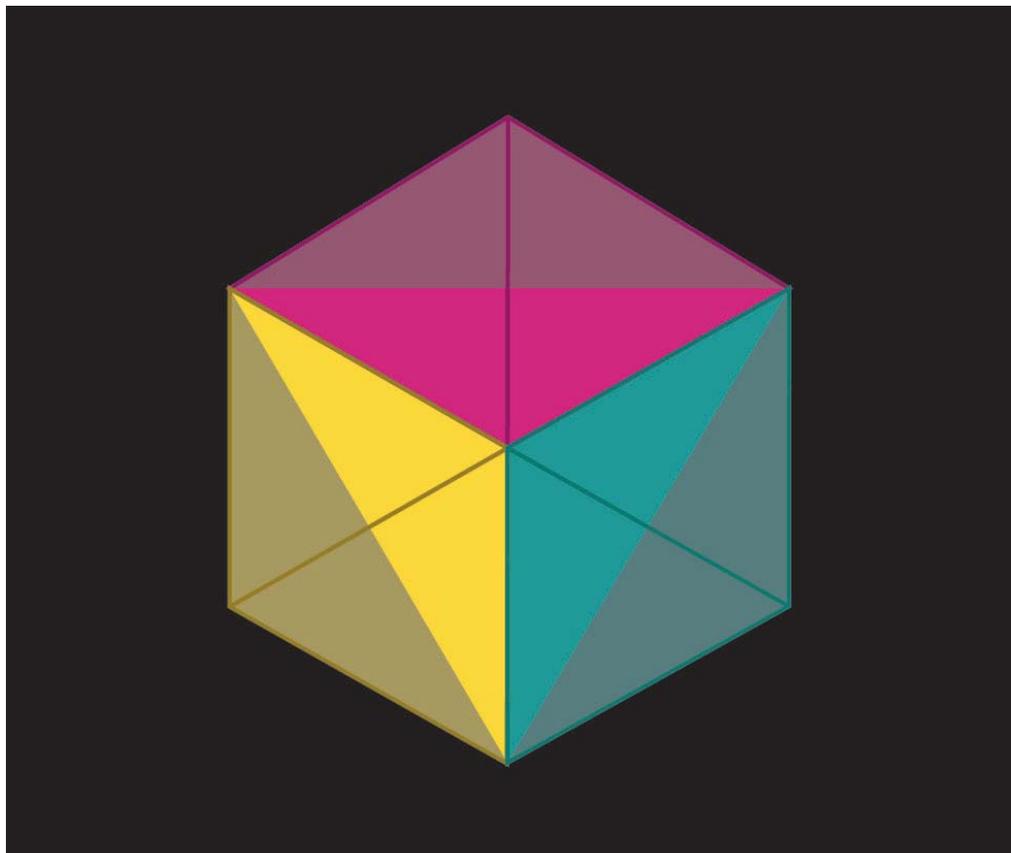


figura 28. Esquema de los nueve modos de conocer que emergen en la edición de los vídeos *En colaboración y conflicto*. *El trazo de nueve modos de conocer* (2015)

A continuación despliego una tabla resumen de la codificación de los nueve modos de conocer que muestra el vídeo *En colaboración y conflicto*. *El trazo de nueve modos de conocer* (2015) y que será desarrollada con mayor detenimiento en esta QUINTA PARTE.

NÚRIA

ORIOI

Colaboración

Escribe en la pizarra el concepto «colaboradores» mientras explica, verbalmente: “Me están dando información, conocimiento, experiencia... toda su subjetividad [...] el proyecto se basaba en este intercambio”.

Feedback

Núria: “Con *feedback* me refiero a las reacciones que la gente tiene...”

Dirigiéndose a mí continúa: “... Al final lo que terminarás generando para mí también es como un *feedback* y un espacio de conocimiento del proyecto”.

Capas

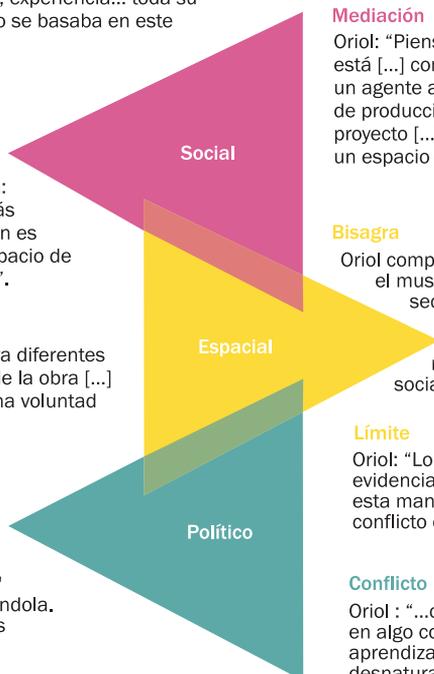
“Lo que intento es que haya diferentes capas en la construcción de la obra [...] Y eso me parece que es una voluntad claramente pedagógica”.

Interpelar / posicionarse

Yo pregunto: “¿Cómo es que conviertes esa Escuela de Mossos, de represión, en un espacio de conocimiento?”
Núria responde: “Interpelándola. Interpelándola, pidiéndoles que se posicionen”.

Negociación

Núria dice: “... al final el proyecto es una propuesta y esa propuesta es cuando tú pides al otro, cuando tienes que negociar con el otro [...] y al final en toda negociación hay un posicionarse de las dos partes”.

**Mediación**

Oriol: “Pienso que la virtud del comisario está [...] como agente articulador, no como un agente autor.” “para mí son mediaciones de producción. Estamos produciendo un proyecto [...] Yo estaba intentando construir un espacio de posibilidad...”

Bisagra

Oriol compara l'Aparador con una bisagra entre el museo y el espacio público: “Por un lado, sectores sociales de Mollet: invitarlos a re-pensar el museo y, a la vez, ver cómo el museo puede servir para repensar contextos culturales y sociales”.

Límite

Oriol: “Lo que hicimos fue señalarlo, evidenciar que hay un límite [para de esta manera] transformar el límite o conflicto en espacio de reflexión”.

Conflicto

Oriol : “...convertir lo que está establecido en algo complejo o controvertido, genera aprendizajes, evidentemente, y lleva a desnaturalizar lo que está asentado como estable, conlleva reflexionar sobre las estructuras que gobiernan nuestras vidas...”

Figura 29. Tabla de codificación del material generado en la edición

En las siguientes páginas doy cuenta del análisis realizado de los vídeos del encuentro, a partir de los que he podido llegar a la articulación representada en la **figura 28**.

Desarrollaré cada uno de los nueve modos de conocer, acompañado de un fotograma del vídeo, con la intención de reforzar el vínculo entre la construcción de mi argumentación en el texto y en el vídeo. Los fotogramas seleccionados buscan generar una representación visual en referencia a cada uno de los modos. Esta representación visual no desea cumplir aspiraciones ilustrativas, como ya he dejado claro con mi posicionamiento inicial. Por el contrario, intenta recordar el contexto de dónde han surgido estos conceptos para no perder de vista que son conocimientos situados y corporeizados.

1.1 Conocer con, o modos sociales de conocer

1.1.1 En colaboración

[...] knowledge is better understood as originating from fieldwork experiences. Knowledge is produced in conversation and negotiation between informants and researcher, rather than existing as an objective reality that may be recorded and taken home in a notebook, camera film, or tape (Pink, 2001, p. 79).



figura 30. Fotograma 1 de *En colaboración y conflicto*, 2015

“El más obvio es este...” Así comenzó Núria a explicarme qué espacio de producción de conocimiento³⁴ conformaba su práctica. Con esta frase arrancaba la introducción a su proyecto: a su intención de reunir a los *Mossos*, especialistas (se refería a académicos, o estudiosos del tema) y público (en otras ocasiones había dicho «activistas»), a debatir sobre el rol de la policía en la democracia. Y aunque ella se refería a las jornadas de discusión (una de las tres partes del proyecto *La Síndrome de Sherwood*) yo lo vinculo con otros muchos de sus proyectos y la manera en que Núria propone para relacionarse con los otros.

Núria escribe con la tiza la palabra «colaboradores» y acompaña su escritura explicando:

Me están dando información, conocimiento, experiencia... toda su subjetividad [...] el proyecto se basaba en este intercambio (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Retomo estas palabras de Núria porque, a lo largo del seguimiento que hice de su proyecto *La Síndrome de Sherwood*, mostró que para ella sus colegas, o simplemente los otros, quienes trabajan con ella, a quienes en términos de la investigación podríamos llamar sus «pares» (con los que negocia para que la dejen (o no) realizar en proyecto y en qué términos, así como sus diferentes públicos) tienen una relevancia, juegan un rol activo y les permite desempeñar distintos papeles en su producción artística y epistemológica.

1. En el verano del 2012, cuando fueron los encuentros con Oriol y Núria, yo preguntaba por «espacios de aprendizaje» pero como ya he explicado en la SEGUNDA y la CUARTA PARTE, mi investigación ha distinguido entre el aprendizaje y la producción de conocimiento, optando por ésta última.

Cuando Núria dice que ella genera conocimiento en colaboración asume una postura que no entiende el conocimiento como un proceso individual o aislado, sino que reclama su condición social y relacional. El conocimiento social y relacional coincide con algunas opciones del arte contemporáneo que podemos ver, por ejemplo, en el arte socialmente comprometido, «*Socially Engaged Art*» (Helguera, 2011), o en la Estética Relacional (Bourriaud, 2006). Ambos consideran la importancia de la práctica artística como detonadora de vínculos, más que como fabricante de objetos. Ambas propuestas, cada una desde su contexto, plantean una perspectiva del arte que coincide con las concepciones sobre lo pedagógico y epistemológico que he desarrollado en la SEGUNDA PARTE. Así, en este proyecto dejamos a un lado la comprensión de los conocimientos aislados o individuales para tratar de comprender los conocimientos dentro de una red cultural, considerada como una

...construcción social, es decir, la creación de significados mediante el trabajo colaborativo. [que] No es atribuible a un único individuo ni a un grupo, y tampoco es singular ni unificada, sino que responde a una creación compartida socialmente (Gergen & Gergen, 2011, p. 9).

También, cuando me refiero al conocimiento como la significación de una experiencia (Hernández, 2006), esta significación (ya sea el proyecto artístico o la investigación), es una significación social que se hace desde un contexto histórico-geográfico específico y que, como han dicho Núria por un lado, y Ellsworth (2005) por otro, no se realiza de manera individual sino como parte de un cuerpo social que encarna y comparte ciertos códigos y propuestas.

La postura de Núria me hace pensar que, en lugar de utilizar arcilla o pintura como materiales para dar forma su obra, ella pone atención en el intercambio de ideas que

tiene lugar a partir de la puesta en movimiento de su propuesta.

Sin embargo, en contraste a lo que sostiene Núria, Atkinson (2011) apela al conocimiento colaborativo como aquel que estabiliza a los sujetos que piensan conjuntamente.

It is a space of multiplicities, invisible inter-relation, not seen but which are powerfully present between thinking, desiring, intuiting, hypothesising, responding and testing; a rich amalgam of physical, affective psychic and social processes informing the pathways of becoming (p. 7).

La diferencia entre los conocimientos que propone generar Núria y a los que hace referencia Atkinson, radica en su afán de devenir y de perturbación. Las pedagogías contra el estado (*Pedagogies against the state*, como título de este libro) son aquellas que desestabilizan los conocimientos asimilados. Atkinson no solamente busca generar conocimientos, sino busca conocimientos desnormalizantes. En es este caso, la investigación que compartimos ha dado lugar a añadir una nueva capa que, a partir de la Investigación Artística, perturba y cuestiona los modos de conocer que Núria ha construido en colaboración.

Retomo uno de los momentos en que yo misma experimenté la construcción de conocimientos en colaboración con Núria: el relato de la visita a la Escuela de Mossos³⁵, en abril de 2013, cuando Núria no estaba en Barcelona y Oriol y yo y tuvimos que «cubrir» su lugar. Oriol tomando notas, yo con la cámara, pensábamos según los intereses que Núria había compartido con nosotros. Yo encontré mis saberes y

35. El relato etnográfico cuenta con más detalle la situación en la CUARTA PARTE, segundo apartado.

mis haceres útiles para colaborar con los de Núria. Desde ese momento, me sentí activamente parte de un equipo que no fabricaba artefactos, sino que entendía las imágenes como dispositivos de pensamiento.

1.1.2 En retroalimentación, el *feedback*



figura 31. Fotograma 2 de *En colaboración y conflicto*, 2015

...Con *feedback* me refiero a las reacciones que la gente tiene, no lo que directamente digan sobre el proyecto, que también, pero normal, cuando haces un proyecto, o al menos a mí me pasa, cuando hago un proyecto hay reacción: me llegan mails, me ponen comentarios, si sale en la prensa pues hay gente que escribe ahí comentarios que pueden ser tanto constructivos como destructivos. Pero ese espacio para mí también es importante como espacio de aprendizaje (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

En sus proyectos, Núria mira a su alrededor y escucha las reacciones que genera su trabajo, y a partir de la escucha activa (Back, 2007, pp. 7-16) les da importancia para volverlas parte de su propuesta artística, convirtiendo las resonancias en retroalimentación. Pone un ejemplo claro con mi trabajo, ante mi investigación que considera como otro *input*, otro *feedback* para el suyo. En este caso, ella dice, desde la pedagogía.

[...] lo que a mí me parecía interesante de trabajar contigo, desde tu óptica, desde la pedagogía, al final lo que terminarás generando para mí también es como un *feedback* y un espacio de conocimiento del proyecto (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Desde distintos posicionamientos Núria, Oriol y yo estamos de acuerdo en un conocimiento social y relacional que sitúa al sujeto en su contexto. Núria, a partir del *feedback* y la colaboración, y Oriol, quien se conceptualiza como comisario articulador, se sitúan en la cadena de significaciones como agentes activos singulares con intereses y posicionamientos definidos, pero no como autores individuales. Desde mi rol como investigadora, tampoco me asumo como autora individual, pues desde la colaboración, el *feedback* y la mediación he aprendido de los modos (sociales) de conocer de la artista y el comisario.

1.1.3 En mediación y como agente articulador



figura 32. Fotograma 3 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Pienso que la virtud del comisario reside en otro sitio, como agente articulador, y no como un agente autor (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Tanto Oriol como Núria comprenden su proceso de conocer en relación. Pero Oriol se sitúa en mayor medida como el orquestador de un grupo, pues en su calidad de comisario organiza los haceres de los artistas y los conjuga para significarlos en una cadena expositiva, en lo que sería el ciclo comisarial.

Sabemos que el desplazamiento del agente autor al agente articulador no es exclusiva del comisariado. Perspectivas construccionistas, postmodernas y el arte contemporáneo, que comparte muchas de estas premisas, piensan al autor como un ensamblador o un director de orquesta (Bourriaud, 2004), más que como un genio creador, como ya he mencionado en la SEGUNDA PARTE. La misma concepción de autoría ya fue mucho antes cuestionada por Benjamin (2003, 2004) cuando la originalidad se pone en cuestión con la pérdida del aura.

Hago referencia a la idea de autoría ahora que reflexiono a la distancia, pero Oriol no utilizó este concepto en explicación durante el encuentro. Él habló sobre la mediación:

yo-...Acerca de lo que tú dijiste: «el comisario como generador de mediaciones», ¿Cuáles son esas mediaciones que se están haciendo?

¿Y cuáles son, de esas mediaciones, mediaciones de aprendizaje?

O- Yo no sé si son de aprendizaje, son mediaciones en principio...

yo- ¿Por qué no sabes si son de aprendizaje?

O- Porque no sé si aprendimos nada. ¡Pero supongo que sí! No las concibo como mediaciones de aprendizaje, para mí son mediaciones de producción. Estamos produciendo un proyecto sí, que genera espacios de aprendizaje, pero estamos viendo cómo armar esa arquitectura. Yo estaba intentando construir un espacio de posibilidad, de margen de maniobra...

(Fontdevila, encuentro 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk)

La respuesta de Oriol me resultó sorpresiva. Hasta ese momento del encuentro yo había utilizado los términos «aprendizaje» y «conocimiento» casi como sinónimos. Fue a partir de la respuesta de Oriol cuando entendí que no eran *aprendizajes* los que mi investigación buscaba. Oriol dice no concebirlas como mediaciones de aprendizaje, pero sí de *producción*, y explica que lo que estaba intentando era construir un *espacio de posibilidad*. Desde mi posicionamiento e intereses, yo puedo inferir que recoge la noción de producción de conocimiento y la desligada de lo educativo en virtud de lo pedagógico. La plantea como un espacio antes inexistente que se construye y ensambla (Ellsworth, 2005) proyectándose hacia nuevos escenarios posibles.

Estos modos de conocer, tanto el *feedback* y la colaboración a los que apela Núria, como la mediación que subraya Oriol, influenciaron mi investigación y mi manera de relacionarme con los otros (con ellos y con los colaboradores). Como he desarrollado en la CUARTA PARTE, no podría llamar a los otros co-investigadores, *ni co-workers* como Les Back (2007) los denomina, pero sí comprendí que los sujetos implicados en mi investigación (Núria y Oriol en primer plano, y todos aquellos que aportaron sus conocimientos) fueron mis colaboradores, con quienes yo también produje conocimientos en retroalimentación (*feedback*) y que en esta investigación me situó como articuladora y mediadora de los saberes de otros y de los míos.

1.2 Conocer a través de posicionamientos políticos

1.2.1 En negociación

Perception is never immediate, it is always negotiated (Slager, 2012b, p.66).



figura 33. Fotograma 4 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Este es un punto complicado, ya que la negociación en sí misma lo es. Sobre todo porque implica reconocer que hay, al menos, dos posturas distintas que quieren conversar en un mismo diálogo, y que, por lo tanto, requieren de una escucha activa (Back, 2007). Pues como lo entiende Les Back en relación a la investigación, “True dialogue also means being open to the possibility that those involved will refuse to have dialogue” (p. 19). La escucha hacia el otro exige reconocer la diferencia, incluso si ésta rebasa o cancela la negociación. Y es a partir de la negociación cuando ambas partes toman una postura, se posicionan.

Sí... no les pedía que se que se posicionaran, les pedía colaboración [...] pero al final el proyecto es una propuesta y esa propuesta es cuando tu pides al otro, cuando tienes que negociar con el otro [...] y al final en toda negociación hay un posicionarse de las dos partes (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Por los argumentos tanto de Núria como de Les Back (2007) puedo afirmar que si hemos considerado la negociación como un modo de producir conocimiento, no será necesariamente por convenir un acuerdo entre las partes en la negociación, sino porque la mera propuesta de negociación ya implica posicionamiento: asumir y por lo tanto desvelar una postura.

Y tal es el caso cuando la Escuela de Mossos decide no participar más en el proyecto *La Síndrome de Sherwood*, cuando las negociaciones se rompen con una llamada de las autoridades de Mollet a la directora del Museo Abelló. La decisión que toman los Mossos obliga a Núria a recolocarse:

[Un] momento clave [fue] cuando pasó eso. Con la supuesta negociación. Que poco tenía nada de negociación, al final. Sí, porque era: «o es así, o no es...». Ese fue otro momento que me pareció interesante, pero a la vez era estarles cediendo que construyeran su discurso, hacer propaganda desde *l'Aparador*. Que es algo contradictorio con el proyecto en principio, o con el espacio de emancipación que yo pienso que tiene que ser el proyecto, que tiene que ser el Museo. Pero, bueno, vinculado con las otras dos partes del proyecto que hemos contado antes, pues se sopesaba y a parte podía ser un espacio de aprendizaje también, desde el que analizar a los Mossos en este sentido (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Núria tuvo que replantearse cómo actuar ante la negativa de sus «colaboradores». El debate acerca de cómo continuar con el proyecto continuó entre Núria y Oriol. Los proyectos artísticos no tienen como requisito indispensable la transparencia en las negociaciones y la toma de decisiones –aunque ésta no sea individual–. Sin embargo, puesto que en la Investigación Artística es imperioso dar cuenta de estas negociaciones y decisiones en cuanto a posturas políticas, epistemológicas y metodológicas, ha sido tarea mía relatar sus decisiones, negociaciones y posicionamientos.

1.2.2 Interpelar/posicionarse

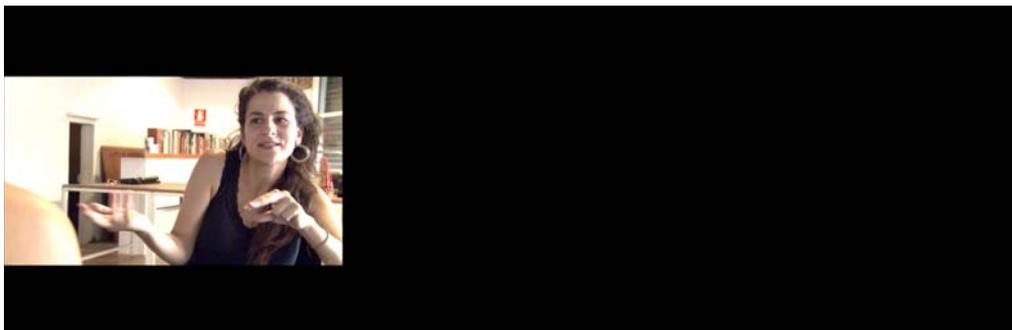


figura 34. Fotograma 5 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Para los modos de conocer que compartimos en esta investigación, la negociación será productiva en cuanto ambas partes asuman una postura explícita. Así, el conocimiento que se generará será la modificación –de los posicionamientos– de los sujetos implicados en la negociación. A partir de este encuentro, serán otros. Atkinson (2014a), desde una visión pedagógica, dirá que son sujetos en devenir (*subjects-yet-to-come*), y los conocimientos producidos en negociación serán los desplazamientos ontológicos de los sujetos en cuestión. Entonces, entenderemos la negociación como un cambio en los posicionamientos, en la construcción de las subjetividades.

Yo- Lo que me pregunto es: ¿cómo conviertes esa Escuela de Mossos, de represión, en un espacio de conocimiento?

Núria- Interpelándola. Interpelándola, pidiéndoles que se posicionen. Pero no de una manera literal, igual que en el museo. Lo que ocurrió... yo no hice nada. Es decir, sí hice pero lo que hice fue –deja que lo conceptualice – ponerlos en juego. Ir y hacerles una propuesta y, con ésta, pedir que se posicionaran, porque, al final, es lo que les

estábamos pidiendo... en ambos casos [...] Y solo con eso, a mí me parece que lo convirtió en un espacio de aprendizaje para las personas que estaban implicadas (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Asumir un posicionamiento es requisito de toda investigación, pero son las investigaciones con un talante constructorista las que visibilizan las posturas de los investigadores y colaboradores para trabajar con interpretaciones encarnadas (Haraway, 1995). Desnaturalizar las perspectivas que carecen de cuerpo, de huecos, de fallos, para sabernos autores parciales y colectivos de los conocimientos resultantes.

En la construcción de la obra hay siempre una voluntad, por mi parte, de desvelar diferentes estrategias que utilizan el poder, o la banca, depende cada contexto. Pero hay una voluntad de desenmascarar las estrategias que éstas utilizan y hacerlas visibles, claras, y a partir de ahí construir la operación del proyecto (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Tras mi decisión de mostrar los vídeos en multipantalla, y registrar el encuentro desde cuatro puntos de vista está el valor que encuentro en evidenciar la importancia del contexto y sus participantes. Una cámara de plano abierto que muestra las otras cámaras, el cómo se está representando y quiénes están detrás de estos aparatos. Estas decisiones técnicas respondían a mi interés de no descorporeizar las visiones que las cámaras registraron, y de enmarcar las representaciones que construimos en una narrativa específica, la de esta investigación. Del mismo modo, pretendo que el texto que aquí construyo no esconda mi aparato de representación, los actores involucrados y las posturas y posicionamientos que se han adquirido y modificado.

1.2.3 En conflicto

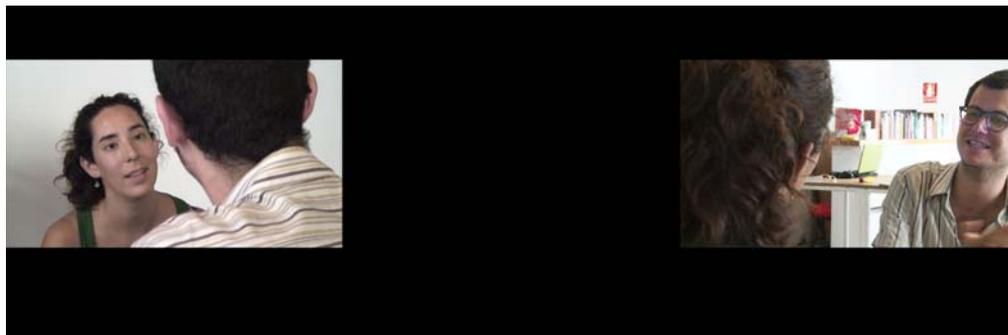


figura 35. Fotograma 6 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Entiendo que sí, que convertir lo que está establecido en algo complejo o controvertido, genera aprendizajes, evidentemente, y lleva a desnaturalizar lo que está asentado como estable, conlleva reflexionar sobre las estructuras que gobiernan nuestras vidas, conlleva un conjunto de cosas que yo diría que tienen un potencial educativo (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Oriol encuentra en la des-naturalización una estrategia para cuestionar las estructuras establecidas, y convertir una situación o una experiencia en espacio de posibilidad. El construccionismo social, que se posiciona desde la duda, también desnaturaliza los sistemas de significación, producción y normalización (Iñiguez, 2003). Para ello, cuestiona y desconfía de las «verdades» y pone en duda cómo hemos aprendido a mirar el mundo y a nosotros mismos.

Bueno, ya desde el punto de vista con el que realizo este dibujo, estoy diciendo me interesa más la educación, que quiere decir el

transformar el límite o el conflicto en espacio de reflexión. Me interesa más eso que no saltarnos los límites o hacer transgresiones, o hacer el tonto, o generar gestos románticos de artista [...] O digamos que, a partir de los conflictos, estableces cómo te interesa trabajar, pues de algún modo surge un potencial de aprendizaje, trabajar un conflicto y no barrerlo o pasar por encima la tierra, la arena... (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Oriol relaciona el trabajar en conflicto con un potencial de aprendizaje, pero conocer a través de convertir una situación en conflicto no significa establecer un antagonismo con el otro. Chantal Mouffe propone un modelo (político) agonista que no entiende al otro como un enemigo, sino como adversarios que comparten un espacio simbólico común (2007a, pp. 57–58). Identificar ese espacio en común y trazar sus límites, es lo que explica Oriol como un modo de producir conocimiento.

Para entender el espacio social de producción de conocimiento como un espacio de conflicto (político) es clave reflexionar acerca de la relevancia de las interpretaciones y representaciones que construimos del mundo. Nombrar, conceptualizar y designar son acciones políticas que construyen lo real, y si bien “Debemos mantener una lucha crucial contra las ideas, no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas” (Morin, 2009, p. 30). Las palabras de Morin nos sirven para pensar que, conocer en conflicto, no significa extrañarse de lo otro, sino extrañarnos de nuestros mismos pensamientos: poner en conflicto nuestra propia manera de interpretar y representar. En este mismo tono, la reflexividad se pregunta cómo desenmascarar y desvelar las propias estrategias de representación en la investigación,

Reflexivity leads the analyst to take up the knots of place and biography and to deconstruct the dualities of power and antipower, hegemony and resistance, and insider and outsider to reveal and describe how our representations of the world and those who live there are indeed positionally organized (Macbeth, 2001, p.38).

Por eso, cuando Oriol propone transformar una situación en conflicto, implicará también reconocer su interpretación como problemática; cuestionarla desde múltiples perspectivas para desestabilizarla y encontrar los marcos de comprensión desde los que la está significando para poder entrever lo desconocido (Atkinson, 2014a).

1.3 Conocer a partir de metáforas espaciales

1.3.1 Desde el límite

La exploración de los límites nos conduce de manera natural a una opción final, que es la de crear conjuntamente formas nuevas y posiblemente más viables de comprender las cosas y de actuar (Gergen & Gergen, 2011, p.110).

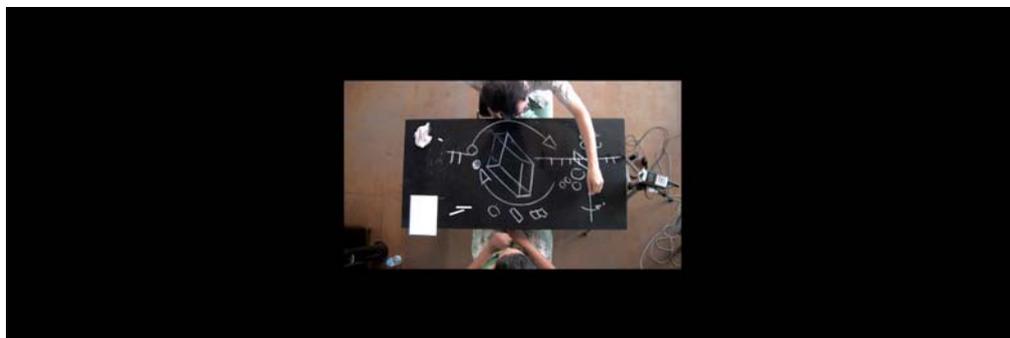


figura 36. Fotograma 7 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Porque de algún modo si no puedes trasgredir,... o, digamos, nadie ha pretendido trasgredir sino que ir tocando o reciñendo los límites, y forzándolos a veces, nunca ultra-pasándolos.

...te dicen: no, el límite está aquí. Y tú intentabas llegar hasta aquí, ¿vale? Tú querías hacer eso y te dicen: no, el límite está aquí. Bueno pues lo que hicimos fue señalizarlo, evidenciar que hay un límite.

Pero, en cualquier caso, lo más interesante ha sido señalar el lugar donde aparece el límite en lugar de ultra-pasarlo, que sería la pose más de artista romántico o de vanguardia, es decir: «Vale, hasta aquí hemos podido llegar» (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Oriol no se refería a los límites del conocimiento, más bien a los del proyecto artístico (lo que había podido hacer para la exposición). Sin embargo, el foco de mi investigación ha consistido en buscar en sus formas de narrarse, **qué modos de conocer se configuran para trazar las relaciones ontológicas y epistemológicas entre lo artístico y lo pedagógico**. Así, rescato sus palabras para pensar en el límite como un modo de producir conocimiento. Cuando Oriol nos advierte respecto a no *ultra*-pasar los límites, ni ignorarlos, puedo desplazar sus ideas hacia la perspectiva epistemológica, donde para conocer algo será necesario definir sus límites: explorarlos, señalarlos y desdibujarlos.

De nuevo, vuelvo a mi pregunta de investigación: ¿Qué espacio social de producción de conocimiento hemos conformado? Para poder responder a esta pregunta he ido recorriendo los puntos que tanto Oriol como Núria marcaron con sus modos de conocer. Para relacionarlos entre sí y delinear un espacio antes inexistente, un

espacio social que no tiene dualismos entre adentros y afueras (contenedor/contenido, producto/proceso) donde construimos –múltiples– escenarios de posibilidad, vías de relación que al mismo tiempo que enlazaban puntos, limitaban zonas.

Las nuevas líneas resultantes de los enlaces son también nuevos límites emergentes que, como defiende Oriol, no deben ser trasgredidos directamente, sino que deben continuar en la producción de nuevos vínculos para así, “transformar el límite o conflicto en espacio de reflexión” (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Durante el proceso de esta investigación, el enfrentamiento con diversos límites ha conducido a momentos de reflexión. Un ejemplo de esto tuvo lugar cuando comprendí que los métodos etnográficos que estaba utilizando para el seguimiento de *La Síndrome de Sherwood* no serían suficientes para responder a mis preguntas de investigación. Cuando decidí utilizar herramientas artísticas y definir mi metodología como Investigación Artística tuve que recorrer minuciosamente los –ficticios, parciales, momentáneos³⁶ – límites entre mis nociones de Investigación Artística y de la investigación social. A partir de reconocer los límites entre estas aproximaciones metodológicas, no sólo los ubiqué, sino que me di cuenta de que, al situarlos, los estaba definiendo respecto a mi posicionamiento, y por tanto al trazar y ubicar estos límites también estaba desvelando mi posicionamiento epistemológico. En una especie de espejo, explorar los límites de las metodologías que utilicé, me mostró cómo mi investigación se estaba relacionando con éstas.

36. Así como sucede con cualquier línea, un límite no es real. Es una abstracción que define y delimita áreas que, dependiendo con qué enfoque las miremos, anuncia qué líneas dibujarán. Por eso mismo, la demarcación de una línea-límite definirá al mismo tiempo una diferencia entre zonas y una relación con la postura de quien la dibuja.

Retomo la idea de Annette Arlander (2013, comunicación personal), que ya he debatido antes, respecto a la Investigación Artística como un área limítrofe o una zona *in-between* que traza vínculos tangenciales entre la universidad y el mundo del arte. Dice:

When I made my dissertation I spoke about building a bridge between theory and practice but much later it has evolved into an area which is not a bridge but is really an area that bears sort of tangential zones with the university, of course, I mean a traditional, humanistic university and also with the art world or art market and the practical world. But the core of the AR is the in-between and in that sense it's a very special area (Arlander, comunicación personal, 2013).

Arlander sitúa la Investigación Artística en un límite para conformar, en esa línea, una zona. La Investigación Artística, de la misma manera en que propone Oriol: *ha transformado el límite en conflicto, en espacio de reflexión*. Cada Investigación Artística, desde dónde se ubique, conformará zonas *in-between* que, a través de vínculos tangenciales, construyan nuevas relaciones. Mi investigación, por ejemplo, conformó un espacio social de producción de conocimiento relacionando lo pedagógico y lo artístico de acuerdo con el despliegue de estos nueve modos de conocer.

1.3.2 En capas



figura 37. Fotograma 8 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Núria ha insistido en distintas ocasiones en que su trabajo no está dirigido únicamente hacia un sector artístico. Que ella tiene la ambición de llegar a todos los públicos y ser capaz de comunicarse con ellos. Por eso, utiliza el concepto de capas para ampliar el margen de con quién se relacionan sus proyectos.

Lo que intento es que haya diferentes capas en la construcción de la obra, y de esta manera nadie quede restringido por una cuestión de lenguaje [...] Y eso me parece que corresponde con una voluntad claramente pedagógica (Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

La conceptualización que hace Núria centrada en construir sus proyectos por capas muestra su interés por relacionarse con distintas aproximaciones a su trabajo, lo que significará una variedad mayor de interpretaciones. Su actitud receptiva hacia estas distintas miradas e interpretaciones la vemos en la escucha que practica para convertir las resonancias que produce su trabajo en *feedback* para su proyecto, y para convertir a su audiencia en colaboradores.

Los modos de conocer que la artista explica no están desligados unos de otros. Al contrario, son subsecuentes y se requieren mutuamente. Cuando escucho las palabras de Núria, veo los mismos posicionamientos y las mismas ideas que se refuerzan (la colaboración, el *feedback*, la negociación, la interpelación y las capas). Todo ello se deriva de cómo entiende a los otros como sus aliados en la producción de conocimiento.

1.3.3 Generar una bisagra

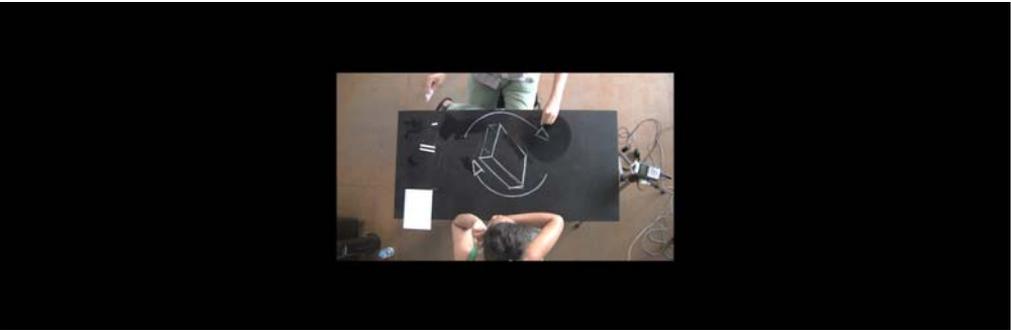


figura 38. Fotograma 9 de *En colaboración y conflicto*, 2015

Oriol Fontdevila compara *l'Aparador* con una bisagra entre el museo y el espacio público; una especie de límite activo. Como una línea que no sólo separa entre el espacio expositivo y la calle, sino que, a la vez que delimita, también vincula: articula, activa el interrogante que marca el límite.

De lo que se trata es de aprovechar ese espacio, ese espacio bisagra, o construir una bisara real desde algún lugar que se presume como bisagra. Para articularla habría de posibilitarse un doble movimiento, precisamente un ejemplo de ello es el que he intentado con la exposición o con el conjunto de las exposiciones [...] Por un lado,

invitar a sectores sociales de Mollet a re-pensar el museo y, a la vez, ver cómo el museo puede servir para repensar contextos culturales y sociales (Fontdevila, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk).

Porque la bisagra de la que habla Oriol, en términos de Deleuze (1989a), podría ser un pliegue. Un acontecimiento (Badiou, 1999) que convierte la dualidad en múltiple; una línea de fuga (Deleuze & Guattari, 2003) que inserte otra dimensión antes inexistente en el plano y despliegue otro espacio de posibilidad y de reflexión.

Al final estábamos pensando sobre el papel de la policía en la democracia, pero eso nos llevo a pensar directamente sobre el papel del museo en la democracia. Entonces, sí me sirvió usar el proceso y todo lo que había pasado para repensar esta segunda parte sobre la responsabilidad del museo, igual que la del artista en la situación en la que estamos y todo lo relacionado con ello.

Oriol, de alguna manera, re-pensaba cómo la relación del museo, de l'Aparador en este caso, con la comunidad y con el espacio social, por decirlo de alguna manera, correspondía con su propia intención. Y, en este caso, me ha parecido muy claro que depende de los temas que quieres tratar pues esta relación no es posible, o este convertir el museo en arena, en espacio de debate público, no es posible...

(Güell, 21 de julio de 2013, encuentro A*Desk)

Sin conceptualizarlo como una bisagra, puedo decir que Núria también utiliza el concepto de Oriol para activar la reflexión que, partiendo de la actuación de la policía en democracia, cuestiona el papel del museo (y, por lo tanto, del arte, y si lo extendemos

podríamos decir que hasta del artista) en democracia. Así concluye que, dependiendo de los temas a tratar el museo, no siempre es un espacio de debate público.

La bisagra que, en el proyecto artístico, posibilita convertir la situación en acontecimiento, podría desplazarse a la investigación para convertir la reflexión en reflexividad. La reflexión que posibilita la realización de los vídeos, por ejemplo, puede constituirse como reflexividad si cuestiona sus mismos modo de representación y desvela los posicionamientos que, como investigadora, he asumido para interpretar la realidad. Así, la reflexividad logra desvelar no solamente los conocimientos que Núria, Oriol y yo compartimos, sino que expande estos modos de conocer hacia otros campos de saber, para que, desde otras interpretaciones, puedan ser utilizados como herramientas de pensamiento. Este sería el sentido que la reflexividad puede adoptar en una Investigación Artística.

They serve as pedagogical hinges upon which outer realities turn and extend into our inner senses of reality, of «us» and of «them» -those spaces of difference between self and other that we internalize and make necessary to our personal senses of self and identity (Ellsworth, 2005, p.51).

Con este argumento subrayo una función primordial de las bisagras pedagógicas que Ellsworth plantea en esta cita. Bisagras que servirán para plegar y desplegar el «nosotros» y el «ellos» y para que la reflexividad busque en el mismo «yo» (self) lo otro: las múltiples interpretaciones que, de manera simultánea, genera la investigación; la polifonía que compone el relato de una investigación y la multiplicidad de pliegues – como espacios de posibilidad– que emergen de la textura narrativa.

2. Conclusiones preliminares: un balance de la construcción del espacio social de producción de conocimiento

Ahora bien, no cabe duda de que las opiniones tienen una gran importancia; pero la mejor opinión puede ser inútil si no vuelve útiles a quienes la comparten (Benjamin, 2004, p. 49).

Una vez que he desarrollado los nueve modos de conocer que los participantes de esta investigación y yo compartimos, me di a la tarea de relacionar dichos conceptos para encontrar qué espacio social de producción de conocimiento se dibujó entre el proyecto artístico y mi investigación. Esto se realizó con el propósito de desvelar qué espacio se ha construido entre lo artístico y lo pedagógico.

¿Cómo trazan nuevas relaciones ontológicas y epistemológicas entre lo artístico y lo pedagógico desde los modos de conocer que se configuraron a partir del proyecto La Síndrome de Sherwood?

Como ya he explicado en la SEGUNDA PARTE de esta tesis, un espacio social de producción de conocimiento lo concibo como la materialización de las relaciones pedagógicas entre los sujetos implicados. Se constituye mediante un acontecimiento pedagógico que genera un lugar (*makes place*), una posibilidad que no había sido vislumbrada, para escenarios reflexivos. Ellsworth (2005, p.5) lo llamaría «*anomalous places for learning*»:

Pedagogy is seldom engaged as an event in which the materiality of a time and place of learning impinges on the materiality of the learning self understood as a «processual engagement of duration and

movement, articulated through webs of sensations across landscapes and panoramas of spaces, bodies and time» (Kennedy, 2003, p.4) and educational materials (Ellsworth, 2005, p. 24).

De esta manera, este espacio social, no sólo produce representaciones –los vídeos o esta tesis, entendidos como significaciones audiovisual o textuales–, sino construye nuevas subjetividades, nuevas formas de ser en relación (Hernández & Padilla Petry, 2011). Esto es, unas relaciones pedagógicas *otras*.

En este caso, el espacio social de producción de conocimiento es donde he ordenado mis ideas, donde las he confrontado con las de otros autores y las he vinculado con las experiencias y los saberes de los sujetos implicados para construir relaciones que antes no conocía. Así, la Investigación Artística me permitió, junto con el proyecto de Oriol y Núria, establecer un espacio de representación/reflexividad.

El seguimiento del proyecto, el debate con los pares (principalmente durante la estancia de investigación en Helsinki), la realización de los vídeos y la escritura de la tesis marcaron, cada uno, formas específicas de relacionarme con los otros y, por tanto, modos específicos para producir conocimientos. Los modos de conocer que explicaron Núria y Oriol resuenan en mi investigación problematizando el límite entre los unos y los otros para, como han explicado Ruten et al. (2007), buscar el *self-other* en mí misma. Esto supone extrañarme de mi propia perspectiva, en la medida en que me permitió entrever fuera de mis marcos de comprensión. Precisamente esto es lo que, por un lado, Atkinson (2011) ha llamado anti-pedagogía, o lo que, por otro lado, puede llamarse reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach et al., 2007).

A través de las experiencias de mi investigación y a partir de las miradas de los otros (*self-other*), construí la posibilidad de desconocer mis modos de comprensión sobre cómo percibía el vínculo entre lo artístico, lo pedagógico y la producción de conocimiento.

Concebía la producción de conocimiento como un proceso que tenía lugar en una persona, que, en cierto sentido, fabricaba un producto: obtenía sensaciones e información del mundo exterior, las procesaba individualmente según su contexto y experiencias anteriores, para después externalizarlo en forma de idea (como artefacto). *Lo pedagógico* lo entendía atado a lo educativo, por lo que aprendizaje y conocimiento me parecían sinónimos. Lo artístico lo sabía productor de conocimientos, pero no sabía cómo lo hacía.

Extrañarme dentro de mis propios marcos de comprensión, implicó el tránsito que asumí al ponerme en marcha en mi investigación. Y, el desplazamiento de unos modos de comprensión a otros, ha sido la huella que muestra la materialización de las relaciones pedagógicas que establecimos. Esto es, el espacio social de producción de conocimiento resultante de esta investigación, la investigación misma.

Transitional space... exists always and everywhere as potential
(Ellsworth, 2005, p. 32) [...] assemblages that incorporate pedagogical
pivot points create a fluid, moving pivot place that puts inside and
outside, self and other, personal and social into relation (ibid., p. 38).

Basándome en las ideas de Ellsworth, el espacio social de producción de conocimiento podría ser este lugar pivote en movimiento (*moving pivot place*), que ensambla los

modos de conocer que antes desarrollé. Un espacio transicional que activa nuevas posibilidades de conocer y de ser en relación.

Cuando veo una y otra vez los vídeos ahora ya terminados, en relación a este texto, me surgen nuevas preguntas:

- ¿Cómo ordenar las reflexiones de una investigación manteniendo el estado de conflicto, es decir, indagar profundamente en las preguntas planteadas sin solucionar la problemática que se construye con la investigación?
- ¿Cómo establecer un orden tal que no se imponga sobre otras formas de construcción de sentido?
- ¿Cómo puedo conceptualizar el espacio de producción de conocimiento que traza mi investigación al reconocer(se) en los espacios que Oriol y Núria generan?
- ¿En qué medida el material proyectado incluye al espectador como parte del proceso de producción de conocimiento o lo deja fuera de toda posibilidades de involucrase?

Finalmente, considero que la producción de estos conocimientos sirve de motor para seguir planteando otras preguntas desde una postura más comprometida y más congruente, pues como dice Benjamin (2004, p. 49) “La mejor tendencia es falsa si no incluye el ejemplo de la actitud con la cual es posible seguirla. Y el escritor sólo puede ejemplificar esta actitud allí donde hace algo realmente: en su acción de escribir”.

Entonces, ¿cómo invito, desde mi proceso de investigación, desde mi producción visual y escrita, a posicionar a lo pares como colegas y colaboradores, y no como simples espectadores y receptores pasivos?

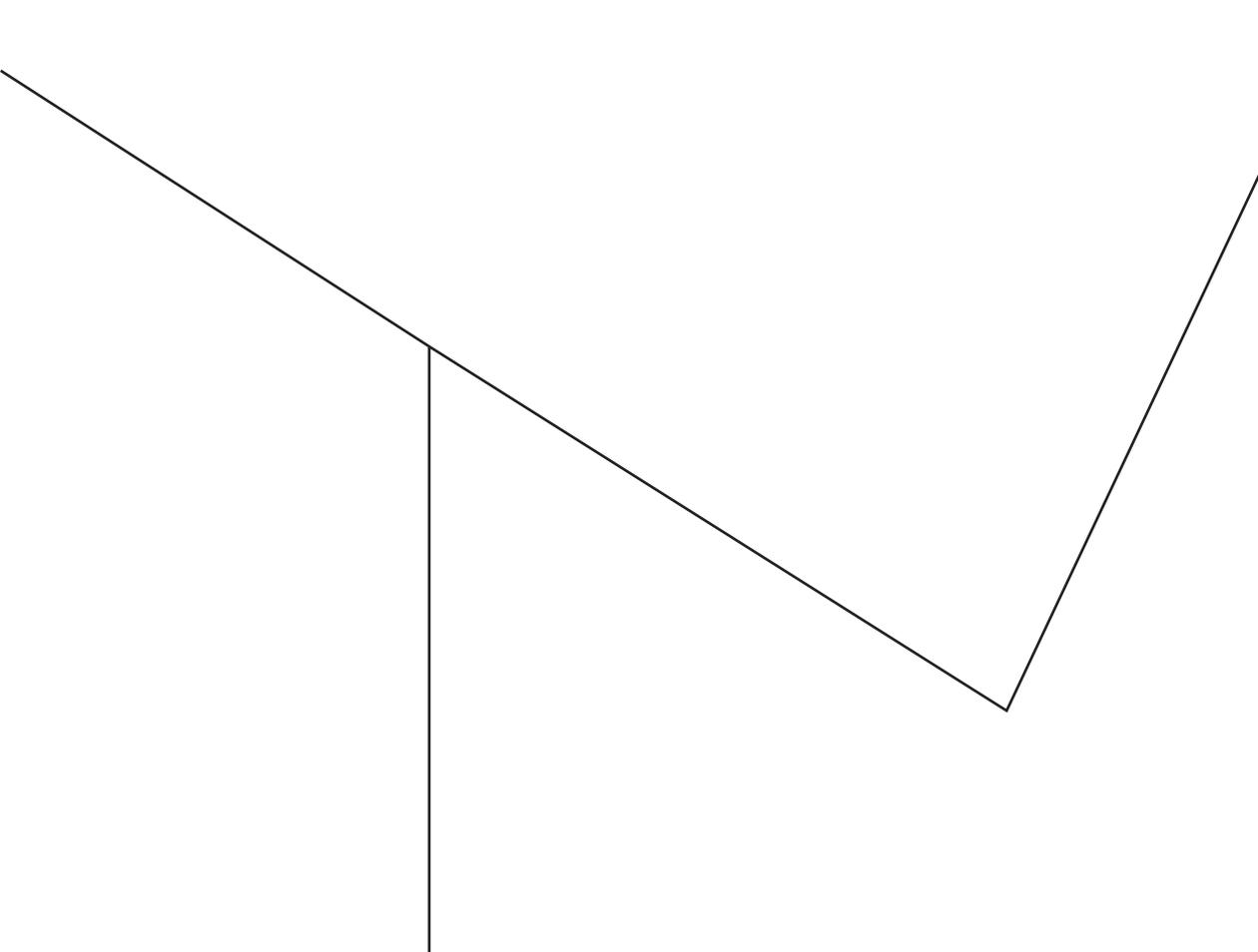
En el proceso de esta investigación he aprendido sobre algunos posibles modos de producción de conocimiento en un proyecto artístico. Ahora me pregunto: ¿cómo comparto este proceso de manera que se reactive en el espectador o en el lector? Para, en términos de Kaila y Kirkkopelto³⁷, conseguir que se disemine. O, en términos de Deleuze y Guattari (2003), para que genere hierba y no raíz. Desde esa misma óptica que cuestiona la pasividad de diseminación de los conocimientos producidos, Barthes describe el placer que encuentra en la suspensión, momentánea, de la maquinaria de producción de conocimiento:

as an intellectual pleasure that can be found in a temporary suspension of the repetitive machines of knowledge production, a pleasure resulting from hovering in the in-between, a brief balancing in the chasm or the fault of the feno- and the geno-text, producing as Barthes states, a «staging of an appearance-as-disappearance» (Slager, 2012b, p. 77-78).

La Investigación Artística que realicé y que aquí he presentado, se resiste a imponer una verdad sobre la manera de producir conocimientos en la investigación. Por eso, mi objetivo ha sido construir un aparato, una caja de herramientas, como diría Marrero (2008, p.17), que se pliegue y despliegue para desplazar estos relatos hacia otros campos de saber; un conjunto de posibles escenarios que suspendan y rearticulen

37. El taller «*Artistic Research Practicum*» que cursé durante mi estancia de investigación en la *University of the Arts Helsinki* (otoño, 2013) tenía como objetivo diseminar el conocimiento producido en la Investigación Artística. Véase más en la CUARTA PARTE p.151.

modos de conocer, y que, a su vez, desplieguen nuevas maneras de relacionarnos, de conocernos y de ser en conjunto.



CONCLUSIONS

*The social space of knowledge production
arising from the disruption of the artistic and the pedagogical*

Throughout this thesis I have made use of Perce's puzzle pieces, which I have tried to combine in new ways. Moreover, I have registered the different stages of the interpretative process at hand: the diverse transformations of the pieces because of them being moved around, because of their own interaction between themselves,

Conclusions

and because of them being subsequently observed from different points of view. I recognize the puzzle pieces of this research as active parts in a transformation, as cogs in an ongoing machine that does not stop being analyzed. It is a machine that includes us, of which I am part. Therefore, I may also say that I myself am but another piece of this moving puzzle.

The epistemological machinery that signifies and gives value to the meanings we built on the project *La Síndrome de Sherwood* has been questioned by two further representations: the text and videos. These representations were constructed, on the one hand, through reflexivity, so as to entangle the pieces in different forms and on the other hand, through a disruptive position, with the objective of disrupting my relationship towards Artistic Research, the pedagogical and the artistic.

In order to visualize and classify the nine ways of knowing that the project *La Síndrome de Sherwood* highlighted, I delimited the **social space of knowledge production** established between the artistic project and my research. I outlined a sociopolitical and spatial constellation that the nine modes of knowing traced, apart from reconfiguring other possible links between art and pedagogy in terms of knowledge production, artistic production, research and formation of pedagogical subjects. In this sense, by means of the questioning of Artistic Research and of the production of knowledge my investigation proposes new meanings to learn from the socio, political and spatial constellation.

1. The Social

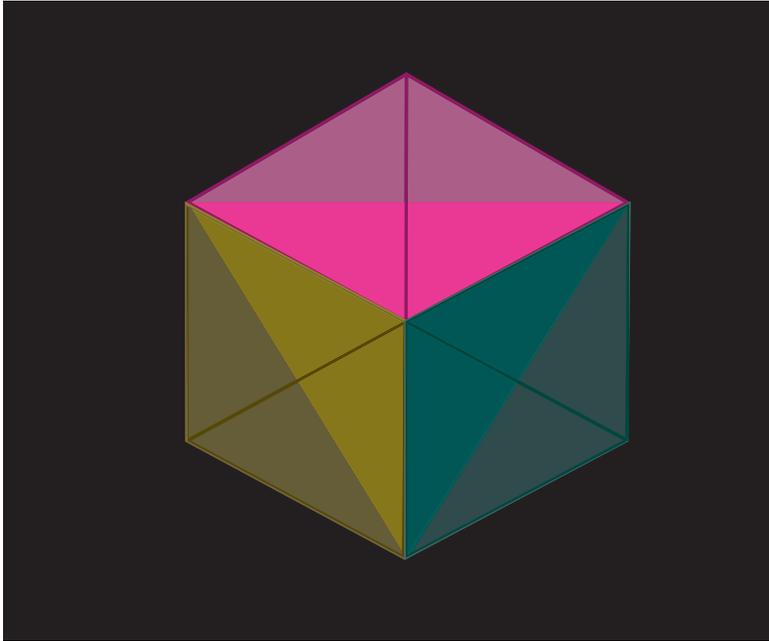


Figure 39. The social space of knowledge production

From the point of view of my research, artistic practice and knowledge production, considered as individual and isolated practices, become unthinkable. Even though this is nothing new –as contemporary or postmodern art and theories as relational aesthetics (Bourriaud, 2006) exemplify– I consider artistic practice as an intervention on the significance weave (Bourriaud, 2004) and therefore, a product of a social and epistemological relationship. By taking into account the social and epistemological dimension of an artistic project, I am able to defend the transitive and ontological process, and reject the notion of an artwork as a final result.

The same situation occurs in the production of knowledge. The bond between subjects, objects and spaces becomes relevant when the relational, transitive and ontological qualities of knowledge are valued, instead of being perceived as fixed or objective. The pedagogical relation is assumed in turn to be responsible for relational, transitive and ontological knowledge, thus building a net of pedagogical subjects-yet-to-come.

Núria calls *collaboration* to one of her ways of knowing. This is echoed in my analysis in its reconfiguration of the established relationship between researcher and others so as to conceive them not as research-subjects or as informants (Pink, 2001) but as collaborators. Considering others, as research-collaborators implied the assessment of their knowledge, recognizing them as knowledge producers. In this sense, if the study embodies multiple perspectives, it will be able to recognize the relational, transitive and ontological insights stemming from its collaborators. Furthermore, it will be able to integrate these into the net of significance which the investigation weaves. Thereafter, this research will be considered as social, not because it follows a sociological approach, but because it engages in a collective and social process.

The acknowledgement of this social dimension within the artistic, the pedagogical and within research itself brings about a new awareness on the active role of peers, that Núria would refer as learning form feedback. As I have developed in TERCERA PARTE, my argumentation emphasizes the relevant role of peers as regard to Artistic Research, where the establishing of limits and rigor is so variable. Peers are the ones who legitimize the validity of new investigation forms based on the transparency of decision-making (methodology). The recognition of this peers's feedback as the legitimization of other ways of knowing will establish a validative co-relation between colleagues.

2. The Political

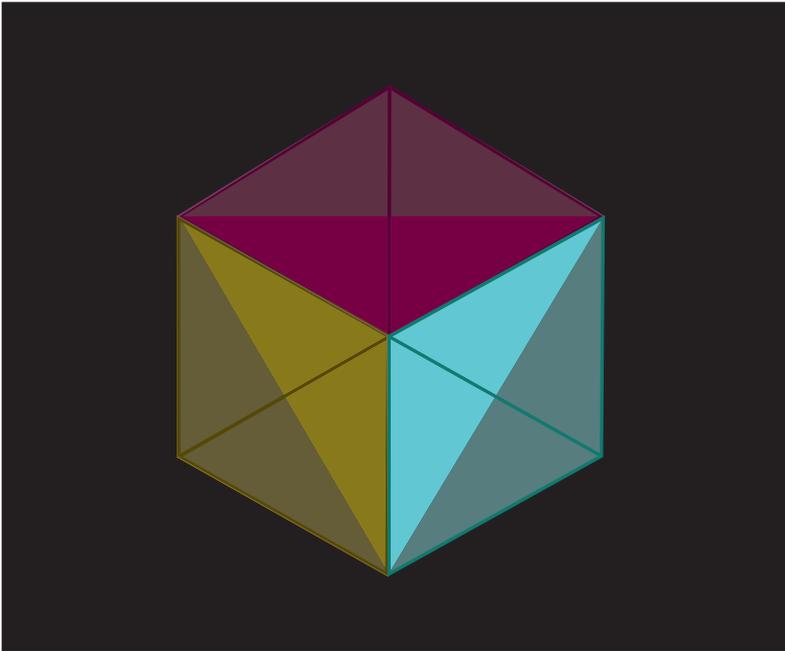


Figure 40. The political space of knowledge production

As my investigation progressed and I approached the pedagogical theories of Atkinson (2011, 2014a) and Ellsworth (2005), and Constructionism (Gergen & Gergen, 2011; Ibáñez Gracia, 2001; Íñiguez, 2003), I realized that more than wondering about the knowledge we produce it was my responsibility as a researcher to also consider its genesis as well as what were these meanings responding for. Who benefited of building these understandings?

Thus, in addition to producing and making knowledge visible, my task was also to problematize it. What Oriol argued with the idea of working out from the conflict, and Atkinson (2011) explained as disturbing understanding frameworks, I would have to apply

to the same representations and narratives structuring my recordings and this thesis.

In this way, my initial interrogation, How does an art project produce knowledge?, shifted to a more self-referential inquiry, to How are the artistic and pedagogical modified by an analysis that questions and makes the ways of knowing of an artistic project visible?

This shift establishes a position that, in its understanding of the epistemological as political, breaks through the kind of knowledge that itself seeks and promotes. And it is because of the generation of disruptive knowledge that artistic practice as well as academic research can be political. In other words, they are political because of the way in which the situation is problematized and the given is questioned rather than because of the theme it addresses. Thereafter, I personally think that *La Síndrome de Sherwood* is not political due to Núria's issue with the police but because of the attitude with which she approaches the situation. She questions and un-knows the situation; to use her own words, she interpellates it.

However, it is necessary to stress that it is not my intention to establish dualities between the normative and the alternative. To free myself from this dualistic trap I resort to Atkinson's self-other (2014a), which brings about a renewed vision of our own frameworks of understanding so as to rebuild our own perspectives on these norms delimiting the un-known. Throughout my study, reflexivity constituted the methodological tool that has allowed me to question the representation policies I initially constructed as well as to un-know my positions on the artistic and the pedagogical by means of the political.

3. The Spatial

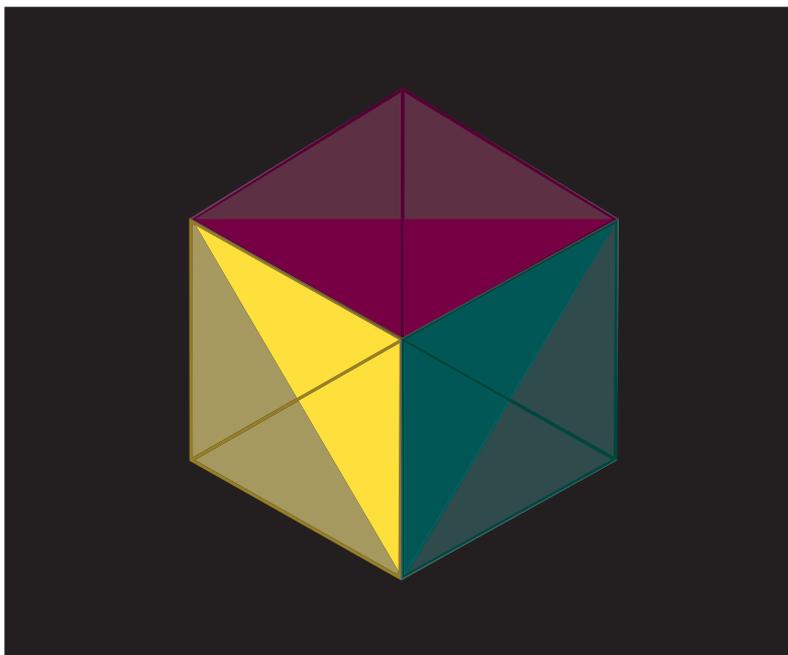


figura 38.The spatial space of knowledge production

Space has been an essential concern already present in my own artistic productions. First, it was present in the guise of urban space, and later of social space. My understanding of space was also modified while my investigation developed.

As I understood the possible dislocation of the educational from the pedagogical (Hernández, 2006), I conceived other spaces where the pedagogical could take place. Locating the pedagogical relations beyond the school boundaries, allowed me to build knowledge and epistemological relations that weaved spaces of learning.

The artistic and the pedagogical were producers of spatial knowledge: embodied, situated and contextualized. In other words, the artistic and the pedagogical were signified in relation to space-bodies. This happens because neither the artistic nor the pedagogical are isolated or fixed practices. Spaces and subjects are constantly transforming themselves epistemologically. The created knowledge is thus transitive and ontological, but situated, contextualized and embodied.

Far from disclosing Núria and Oriol's nine ways of knowing, my research makes visible the way in which knowledge production constructs spaces. My research turns the encounter between my study and the artistic project *La Síndrome de Sherwood* into a space for reflection and learning, which builds pedagogic subjects: the artist, the curator and the researcher. We were together exploring and learning our ways of knowing through art and research.

Oriol explains how in his curatorial practice he does not seek to ignore the limits he works with. Instead, he activates them by turning them into a hinge. I understand this hinge as a pedagogical tool which can turn a line into a fold; a unit or dual or in a multiple; Moreover, this tool is capable of projecting a situation into other dimensions, into possibilities; other contextually different landscapes and into bodies, therefore providing us with other frameworks of understanding. Thus, the hinge can generate both artistic and educational reflexivity.

4. Finally

Disrupting the notions of the artistic and the pedagogical was the trigger that let other configurations signify and generate new opportunities of learning, performing and being.

While this study has built a social space of knowledge production, it has also configured a transitional weave of pedagogical subjects.

After a thoughtful debate of what Artistic Research could mean for this investigation and where could we locate it, I conclude that Artistic Research is an emergent fold. We can construct Artistic Research by turning a limit into an active, tangential zone. Through reflexivity, Artistic Research opens up a new space of knowledge and explains its methodological process.

My investigation does not finish as an object (a written text or a screened video) but a social, political and spatial event; a network of located, embodied and engaged meanings committed to epistemological reconstruction. Ultimately, I have been involved in a collective process of understanding the dialectics of knowledge production between the social (and hence the spatial and political) and the pedagogical subjects.

/Referencias

- Arlander, A. (2013). Artistic Research in a Nordic Context. In R. Nelson (Ed.), *Practice as Research in the Arts Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances* (pp. 152–162). Palgrave Macmillan.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2014a). The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-Known. Seminario en el programa de postgrado Artes y Educación. Sección de Pedagogías culturales, Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Atkinson, D. (2014b, October). *The need and the difficulty of profound and relevant change in educational systems*. Round Table presented at the Imagining Education: Seeking New Metaphors for Schooling, Barcelona. Retrieved from <http://som.esbrina.eu/imagining-education-seeking-new-metaphors-for-schooling/>
- Atkinson, D. (2015). *Pedagogía de lo desconocido*. Entrevista por Hernández, F. y Sancho J. Material de la investigación. Grupo de investigación Esbrina, Universidad de Barcelona.
- Back, L. (2007). Introduction: Sociology as a Listener's Art. In *The Art of Listening* (pp. 7–26). London: Berg.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Balkema, A. W., & Slager, H. (1996). *The Intellectual Conscience of Art* (Vol. 11). Amsterdam: Rodopi B.V.
- Balkema, A. W., & Slager, H. (Eds.). (2002). *Artistic Research*. Amsterdam: Lier & Boogseries.
- Bal, M. (2008). Research Practice: New Words on Cold Cases. In M. Ann Holly & M. Smith (Eds.), *What is Research in the Visual Arts? Obsession, Archive, Encounter* (pp. 196-211). Williamstown MA: Sterling and Francine Clark Art Institute, 2008
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles: SAGE.
- Baron, T., & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (Third Edition, pp. 95–110). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Baudrillard, J., Foster, H., & Fibla, J. (Eds.). (2002). *La Posmodernidad* (5a ed). Barcelona: Kairós.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica: [Urtext]*. Colonia del Mar (México): Itaca.
- Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. México, D.F: Itaca.
- Blanco, P. (1996). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Borgdorff, H. (2010). Artistic Research as Boundary Works. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 72–79). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Borgdorff, H. (2011). The Production of Knowledge in Artistic Research. In M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *The Routledge companion to research in the arts* (pp. 44–63). New York: Routledge.
- Bourriaud, N. (2004). *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Brener, A. (Ed.). (2004). *Producta*. Barcelona: Y.Productions.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Caduff, C., Siegenthaler, F., & Wälchli, T. (Eds.). (2010). *Art and Artistic Research*. Zurich: Scheidegger & Spiess AG.
- Caduff, C., & Wälchli, T. (2010). Introduction. In C. Caduff, T. Wälchli, & F. Siegenthaler (Eds.), *Art and Artistic Research* (pp. 12–17). Zurich: Scheidegger & Spiess AG.
- Certeau, M. de. (1984). Chapter IX Spatial Stories. In *The Practice of everyday life* (pp. 115–130). Berkeley [etc.]: University of California Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.

- Cobussen, M. (2010). The Intruder. On Differentiations in Artistic Research. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 46–55). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Deleuze, G. (1989a). *El Pliegue: [Leibniz y el barroco]*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Deleuze, G. (1989b). *Lógica del sentido*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (1999). *Ciudad Líquida, ciudad interrumpida. La urbs contra la polis*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dombois, F., Bauer, U. M., Mareis, C., & Schwab, M. (2012). Introduction. In *Intellectual Birdhouse. Art Practice as Research*. London: Koenig Books.
- El comissari d'un cicle del Museu Abelló acusa els Mossos de censura. (2013, December 9). Retrieved from http://www.el9nou.cat/noticies_v_0/33855/comissari_d'un_cicle_del_museu_abello_acusa_els
- Elkins, J. (2009). The Three Configurations of Studio-Arts PhDs. In J. Elkins (Ed.), *Artists with PhDs. On new Doctoral Degree in Studio Art*. Washington, DC: New Academia Publishing.
- Elkins, J. (Ed.). (2011a). *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art*. Washington, DC: New Academia Publishing.
- Elkins, J. (2011b). On Beyond Research and New Knowledge. In J. Elkins (Ed.), *Artists with PhDs. On new Doctoral Degree in Studio Art*. (pp. 111-133) Washington, DC: New Academia Publishing.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning: media, architecture, pedagogy* (1st ed.). New York and London: Routledge Falmer.
- Fontdevila, O. (2010). Vitrines. Oriol Vilanova. *De com convertir un muesu en arena. El muesu com a espai públic. pràctica artística i contextos socials*. Retrieved from <https://decomconvertirunmuseuenarena.files.wordpress.com/2010/04/oriol-vilanova-vitrines1.pdf>
- Foster, H. (1985). *Recodings: art, spectacle, cultural politics*. Seattle (Wash.): Bay press.

- Foster, H. (1996). *The Return of the real: the avant-garde at the end of the century*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Garcés, M. (Ed.). (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. In *El combate del pensamiento* (pp. 67–79). Barcelona: Espai en Blanc : Edicions Bellaterra.
- García Ruiz, A. (2004). Cultura, producción e imaginario. In *Producta* (pp. 67–80). Barcelona: Y.Productions.
- Gergen, J. K., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. (M. Jiménez, Trans.) (10 ed.). Madrid: Paidós.
- Groys, B. (2008). Art in the Age of Biopolitics: From artwork to Art Documentation. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Habermas, J. (2002). La modernidad, un proyecto incompleto. In J. Baudrillard & H. Foster (Eds.), *La posmodernidad* (pp. 19–36). Barcelona: Kairós.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London [etc.]: Sage in association with the Open University.
- Halonen, H.-R. (2012). Not titled. In J. Kaila & H. Slager (Eds.), *Doing Research*. Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Valden, T. (Eds.). (2005). *Artistic research - Theories, methods and practices*. Helsinki & Gothenburg: Academy of Fine Arts & University of Gothenburg.
- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. In *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (pp. 313–346). Madrid : València: Cátedra : Instituto de la Mujer ; Universitat de València.
- Hardt, M. (2004). Affective Labor. In *Producta* (pp. 80–90). Barcelona: Y.Productions.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques Handbook*. New York and London: Jorge Pinto Books.
- Hernández, F. (1998). *Llibre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

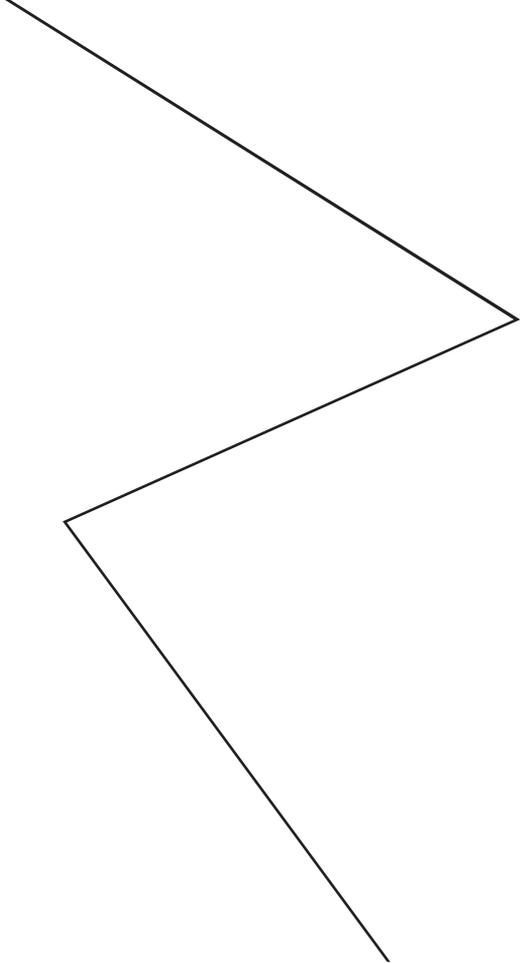
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. In Instituto Superior de Formación del Profesorado, *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Barcelona: *Educactio Siglo XXI*, (26), 85–118.
- Hernández, F. (2014). Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Pedagogias Culturais* (pp. 329–356). Santa Maria, Brasil: Editora ufsm.
- Hernández, F., & Padilla Petry, P. (2011). De investigador sobre jóvenes a investigar con jóvenes: relato de un proceso. Presented at the I Jornadas “Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas, Barcelona.
- Hlavajova, M., Winder, J., & Choi, B. (2008). Introduction. In *On Knowledge Production: A Critical Reader in Contemporary Art* (pp. 6–14). Utrecht: BAK.
- Holert, T. (2011). Anatomy of and Ascent. *Texte Zur Kunst, Artistic Research* (82), pp. 38–63.
Retrieved from https://www.academia.edu/7562020/Artistic_Research_Anatomy_of_An_Ascent_in_Texte_zur_Kunst_Juni_2011 -
- Ibáñez Gracia, T. (2001). *Municiones para disidentes: realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa.
- Íñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Presented at the XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo, Porto Alegre: Pontificia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as Practice- Based Research. In R. L. Irwin, S. Springgay, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/r/tography* (pp. xix – xxxiii). Rotterdam: Sense Publishers.

- jagodzinski, j., & Wallin, J. J. (2013). *Arts-based research: a critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kaila, J., & Slager, H. (Eds.). (2012). *Doing Research*. Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
- Kelle, U. (2013). The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kincheloe, J. L. (2004). Redefining rigor and complexity in research. In K. S. Berry & J. L. Kincheloe, *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage* (pp. 23–48). Maidenhead: Open University Press.
- Krauss, R. (2002). La escultura en el campo expandido. In H. Foster & J. Baudrillard (Eds.), *La posmodernidad* (pp. 59–74). Barcelona: Kairós.
- Kwon, M. (2002). *One Place After Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Massachusetts: MIT Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press.
- Lazzarato, M. (2004). European Cultural Tradition and the new forms of Production and Circulation of Knowledge. In *Producta* (pp. 91–101). Barcelona: Y.Productions.
- Lefebvre, H. (1971). *Contribución a la estética*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Macbeth, D. (2001). On “Reflexivity” in Qualitative Research: Two Readings, and a Third ; 7; 35. In *Qualitative Inquiry* (Vol. 7, pp. 35–68). London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Madoff, S. H. (Ed.). (2009). *Art school: (propositions for the 21st century)*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Malterud, N. (2010). Can You Make Art without Resarch? In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 24–29). Zürich: Scheidegger & Spiess.

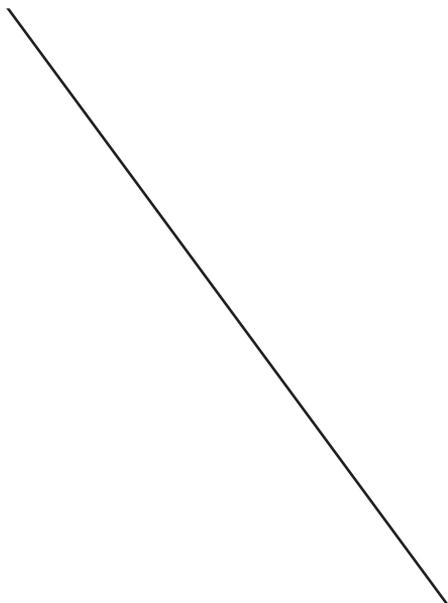
- Marrero Guillamón, I. (2008, November 13). La fábrica del conflicto. Terciarización, lucha social y patrimonio en Can Ricart, Barcelona [info:eu-repo/semantics/doctoralThesis]. Retrieved September 15, 2014, from <http://www.tdx.cat/handle/10803/722>
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. In J. G. Knowles & A. L. Cole, *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29–53). London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mouffe, C. (2007a). Más allá del modelo adversarial. In *En torno a lo político* (pp. 41– 69). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2007b). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Macba & UAB.
- Mulder, A. (2004). *Understanding Media Theory*. Rotterdam: V2_NAi Publishers.
- Noerager Stern, P. (2013). On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Öberg, J. (2010). Diference or Différance. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 40–45). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Perec, G. (1992). *La Vida, instrucciones de uso*. Barcelona: Anagrama.
- Perec, G. (2003). *Especies de espacios* (3a ed). Barcelona: Montesinos.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. Routledge: New York.
- Pla, A. P. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Pollock, D. (1998). Performing Writing. In P. Phelan & J. Lane (Eds.), *The Ends of Performance* (pp. 73–103). New York: NYU Press.

- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas est ticas*. Barcelona : Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Museu d'Art Contemporani de Barcelona ; Servei de Publicacions de la Universitat Aut noma de Barcelona.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infima: Geography's Visual Culture*. London: Routledge.
- Rogoff, I. (2010). Practicing Research /Singularising Knowledge. *Makuzine 9. Journal of Artistic Research, 9: Agonistic Academies*, pp. 69–74.
- Rosengren, M. (2010). Art + Research = Artistic Research. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. W lchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 106–115). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Rutten, K., Dienderen, A. van, & Soetaert, R. (2007). Revisiting the ethnographic turn in contemporary art. In *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies* (pp. 459–473). London: Routledge. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02560046.2013.855513>
- Sánchez de Serdio, A. (2013). Visualidad, producción de conocimiento y pedagogías de la mirada. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educa o* (pp. 345–370). Santa María, Brasil: Editora UFSM.
- Sarje, K., & Wegelius, H. (Eds.). (2012). *Everything but an Island*. Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
- Schwab, M. (2010). First, The Second. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. W lchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 56–65). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Slager, H. (2012a). Context- Responsive Investigations. In *Intellectual Birdhouse. Art Practice as Research*. London: Koenig Books.
- Slager, H. (2012b). *The Pleasure of Research* (1st ed.). Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Steyerl, H. (2013). Is a Museum a Factory? In M. Hannula, J. Kaila, R. Palmer, & K. Sarje (Eds.), *Artists as Researchers. - A New Paradigm for Art Education in Europe* (pp. 23–32). Helsinki: Academy of Fine Arts, University of the Arts Helsinki.
- Stronach, I., Garratt, D., Pearce, C., & Piper, H. (2007). Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. (pp. 179–203). London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. London ; Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sullivan, G. (2009). Making Space: The Purpose and Place of Practice-Led Research. In H. Hazel Smith & R. Dean (Eds.), *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts* (pp. 41–65). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Toro-Pérez, G. (2010). On the Difference between Artistic Research and Artistic Practice. In C. Caduff, F. Siegenthaler, & T. Wälchli (Eds.), *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 30–39). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Varto, J. (2013). *Otherwise than Knowing*. Helsinki: Aalto University.
- Wesseling, J. (Ed.). (2011). *See it Again, Say it Again: The Artist as Researcher*. Amsterdam: Valiz.
- Wilson, M. (2011). Four Theses Attempting to Revise the Terms of a Debate. In *Artists with PhDs. On new Doctoral Degree in Studio Art* (pp.57-70). Washington, DC: New Academia Publishing.
- Wilson, M. (2012). Discipline Problems and the Ethos of Research. In K. Sarje & H. Wegelius (Eds.), *Everything but an Island* (Vol. 2). Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia*. Barcelona: Paidós.



ANEXOS



Para ver los vídeos En colaboración y conflicto. El trazo de nueve modos de conocer

El resultado audiovisual que acompaña a esta tesis está compuesto por dos vídeos (nuria.mp4 y oriol.mp4), que, según he propuesto deben ser montados en dos pantallas o proyectores uno frente al otro para generar una conversación entre los modos de conocer de Núria Güell y los de Oriol Fontdevila. Colocar los vídeos en esta forma responde a mi intención de generar una polifonía que involucre al espectador de modo tal que éste sea interpelado y se genere un triángulo entre los vídeos y quien los mira.

En el caso de reproducción de los vídeos, probablemente no se cuente con la infraestructura necesaria para repetir el montaje sugerido. Para ese caso se ha incluido un tercer vídeo (TODO.mp4) que conjuga los relatos de Núria y Oriol, y que puede ser visto con un solo reproductor.

Entrevistas

Durante la estancia que realicé en la *Univeristy of the Arts Helsinki* en otoño 2013 efectué tres entrevistas a investigadores de la Investigación Artística para debatir algunos conceptos que en las referencias bibliográficas no era posible responder. Fragmentos de estas entrevistas fueron utilizadas como referencias en el escrito de esta tesis.

Aquí presento su transcripción, por si puede ser de utilidad para otros artistas o investigadores.

Interview with Annette Arlander

November 7, 2013. Helsinki. University of the Arts

Annette Arlander- Some people get paranoid when having to bring answers about, but I think that I am not afraid of not having very clever things to say, because I think that the field is changing all the time. It constitutes an ongoing discussion.

N- What really intrigues me is the connection you are doing between site-specific work and Artistic Research. If could address the specificity of a particular site in AR.

AA- Well, to be honest I never thought about that, really. So that is an interesting observation. But in some sense there is a connection of course. Let me put it like this: One way of looking at AR is to see it as a part of a much broader movement or paradigm-shift or whatever, towards situated knowledge, towards embodied knowledge, towards acknowledging the subjectivity, away from the sort of Cartesian bird's-eye-view; what Haraway calls the "God trick".

So, in that sense, the idea that we acknowledge that we have one point of view and we are situated somewhere, not only site-specific in the sense of in a physical place but also within a culture, within an art form, within a language. So, in the same way that there is diversity in cultural approaches there are, probably, diversities in cultural and geographical approaches to AR. Thus, there is a connection, but I don't know if that's what you meant with your question.

N- Yes, exactly, not site-specific in terms of physical location, but in terms of the relationships established with the context, with the institution or with a particular body of people that are making art.

AA- And there is, of course, I forgot to mention it before, within this situated knowledge and embodied knowledge a link to, – what Pilvi Porkola, a former student of mine has made, I have to mention it, perhaps other people also claimed it, –feminist thought. Not in the sense that AR is feminist research but, that feminist theoreticians brought about the issue of situatedness or embodiedness, understood as a sort of inter-subjectivity instead of universalizing it to a somewhat general perspective and that is great to remember. And, in that sense, AR is linked to a much broader movement, which

somehow either values tacit knowledge, physical ways of knowing, material ways of knowing, practice as research, or the fact that practice can be research you know. The policeman follows a practice, too. In some ways, AR is a part of this mode 2 knowledge, as it is called when academic and practitioner's knowledges are combined. In one sense AR is part of that. But in another sense, AR is very much a phenomenon within contemporary art and links somehow to the research turn in art. But I think it is always interesting to remember this bigger context. The balance in the theory-practice division tips over knowing the importance of practice.

N- How is our space, in terms of social space, implied or engaged in AR as a methodology - not as a methodology - but as a body of work, as way of achieving?

AA- Well but that is probably very different in different projects...

N- ...from your experience.

AA- Well, as I have been mainly working in the Theatre Academy, then of course, it is a hysterically social space; most actors, dancers, choreographers, lighting designers, sound designers... they all work in collaboration, and they all create live events which they want the audience to participate in. And many of the visual artists that are coming to that context, as well, are interested in participatory strategies. So, since my own artistic practice is not that participatory or socially engaged, I sometimes feel like, it is exaggerated to say that apart from creating possibilities for the participants and for the audience AR also to produce knowledge.

Or do you then mean social space within the academia or social space within society?, because in some sense, social space for generating knowledge is important. As you know already, in order to have a discussion to as to increase understanding you need a group of people who somehow critique each other and create enthusiasm in each other, so you need a research environment, that is one thing. But then, the other thing is of course that when you find out something interesting then you want to share it with a wider public and a lot of... But then again, in contemporary art the research turn – from my point of view, looking a little bit from the outside – looks like, instead of painting paintings or building sculptures, artists go out into social reality and create a project with people, different groups or whatever, and then they make documentation of that and bring it into the art world and the community. So in that sense, when they do research under social circumstances in various parts of the world, you can say that the AR takes place there, with the people from those locations. But from my point of view, you can

do that as an artistic practice also, without calling it AR. In some sense, some sort of research is very much included within ordinary artistic practice in this type of work.

N- Not only the social of working with other people but as well working with the landscape it is already social since you are addressing other people in that relation.

AA- In that sense, what would it be then not to address other people? If you make art, then, even if I sit in a dark room and just sort of scream there on my own, I would be somehow... So I do not think that the fact of addressing other people makes something be named as research. It might termed as art but ... Maybe I didn't understand your question, can you repeat it?

N- I'm trying to understand... I understand the specificity of the place in your work but I'm trying to link it with the specificity of the space in a broader sense in AR. Not in a particular one, but to try to think if you make artistic work, AR in performance with this specific site how could that be trampolined...

AA- to another site?, yeah but I do...

N - ...to AR as a general, is there a specific space for AR?

AA- Yeah, yeah. On a meta level, because on a practical level my artistic practice, I could transform that practice to take place in another place, it is just because I'm born here, or whatever... But in terms of AR on a meta-level, yes, let me put it like this: For my generation or the first and second generation of artistic researchers, if you want to speak like that – because if you want to speak like Leonardo Da Vinci, the first artistic researcher, then forget about it – but ... The space of AR, not for all of us but for many, is the in-between zone. So it is the in-between zone between the art world and the academia (the university). And this in-between zone instead of just... now I will speak a little bit of the past.... This space that is created between this ... For instance, when I made my dissertation I spoke about building a bridge between theory and practice but much later it has evolved into an area which is not a bridge but is really an area that bears sort of tangential zones with the university, of course, I mean a traditional, humanistic university and also with the art world or art market and the practical world. But the core of the AR is the in-between and in that sense it is a very special area. But, of course, then you can say that more and more this balancing of satisfying two masters,

satisfying the university world and satisfying the art world, in the future will be part of the past, because the area of AR will maybe become in a sense more independent. I could imagine that there are no more clear borders anymore. But, I guess, there will always be artistic practices, which are not at all interested in research and there will be research which is purely scholarly or purely theoretical and not at all interested in artistic practice.

N- What do you think of the risks of the academization of art through AR?

AA- That is the European discussion. In some sense it is the ... I can understand that it is a real danger for some, but I have never experienced the art world as being very free. So I have never felt it like a... But I can imagine that in an institutional sense, it can mean ... For instance the fact that artists have to (as an institution), suddenly, learn to read and write. And why? There are huge debates here. A good actor, he can be completely illiterate, almost. It sounds absurd when he has to speak Shakespeare but still you can be a natural talent, a dancer even more. I think a lot of ... there is a risk but the risk somehow concerns the whole society. What happens if everybody is educated? What happens if everybody is supposed to know ... It is a democratic dream but it is also... you can say that ... Personally I belong to the generation that thinks, yes! Everybody should know how to read and write, that is one of the bases of democracy, to simplify it. Also artists, they should be able to speak for themselves, not only through somebody else. But, of course, taken to the extreme, what happens to diversity? Can you not be different? How can you have different talents, different skills? It will be other people that will scream about the freedom of the art academy because ... I do not think the vocational system of training, the art school, is any freer than the university. There are, in some sense, some liberties that you can have as an artist, but on the other hand, you have some liberties within the academia, academic freedom is a concept as well. But, this is something I cannot really speak of because I can understand that, for instance in situations where historically independent old art schools with great pride and tradition are suddenly technically subordinated to some university.... That sounds like a disaster. So, when this happens I can understand that academization is like slavery. So the only option is to somehow grant university status to the art academies.

N- And, speaking more of your experience as an artistic researcher, and about the documentation of your work... because I am concerned with how is AR going to be represented? Like the representation devices of AR are they the same as the ones of artistic practice, or... Do we need new representational devices and which...?

AA- I think we need and in that sense I am a bad example. Because, referring to my artistic practice, I could continue with it without calling it AR. I could call it just artistic practice so for me ... I do exactly what Hannula, Suoranta and Vaden warn against, I make art first and then I write about it. And the reflection is the research itself. Then, of course, the reflection influences the next piece so it is like an action research cycle, of course, but basically the art is, I show them as artworks... blahhh! And then when I reflect or write about it, then I speak about it in a context of research. But this is not the ideal case, and more interesting AR projects are works where really actual artistic practice is in the research mode already, and they plan a project [as research]. And of course that is why for instance JAR has been created and Ruukku now, a Finnish journal. There need to be other forms of publication formats that can... which are not only based in text, in order to publish AR results in a more multimedia way. Of course then many people complain it turns out very nice for photographers and video-artist and musicians and composers but what about live artists or dances or...? But it is still one step....

N- But, you still think in a publication?

AA- Yeah

N- That is s the representational device that is...

AA- Well, in performing arts, now it depends on what you mean by representation, because of course we can say that if we use the word 'dissemination', how can it be shared? We can do that by means of other modes, we can have exhibitions, we can have performances, we can have concerts, we can show the art works and have discussions and we can have workshops, and research results can be shared in many, many ways. Like in Carpa [colloquium on artistic research in performing arts], half of the papers are like presentations or workshops or some sort of demonstrations... where you actually can try out some exercises that have been used. That's often a more effective way of sharing knowledge, but we need some forms that can be archived, some forms that can build some sort of legacy ... You know, when you get older, I really think it is important, also, that you can somehow access what was done ten years ago, and for that, live events are not enough. I remember, at some point we discussed this problem: How can you quote other artistic researchers? People who start doing doctoral work always refer to philosophers and theoreticians that use these nice concepts that you get inspired by, but when the field matures, artistic researchers will refer to other artistic researchers that have been using similar methodologies or exploring similar issues. And how can you refer to them, other than through text? Media helps in that. But it is not an easy question.

N- It is also not a closed question since it also depends on each research, I think. Like, each artistic researcher will find different ways of...

AA- And if you think this in terms of who you want to share it with? You need different modes of sharing it with different people. So, I mean, in the same way as the fact that in Finland you have to decide whether to write something in Finnish or in English. Yes, both! And in the same way if you want to mainly speak to the art world audience then you need to focus a little bit differently and if you want to convince art historians it is another issue.

N- My research is trying to envision the spaces that AR is creating. So, that is why I'm interested in site and space. The relation between how to document it or represent is also important because it generates another space. So, between being very explanatory and less explanatory, traditionally said, in the art world, it is more implicit or tacit knowledge and in research it is more explicit, you have to elaborate more ... How could AR communicate with peer audiences without being so explanatory?

AA- In traditional research, the question of the explanatory, is a question of transparency. It depends on the kind of artist, because I'm the sort of "What you see is what you get" artist, for me transparency is not a problem. I do not have secrets. One way of thinking is that you make an artwork which is like this: big, red, mass here; and then your research concerns this left corner of this big red mass. And the big red mass is there open for everybody to see, but what it means it is very difficult to say. But you can explain in detail to everybody so they understand the question concerning the left corner of this big red mass, or for instance what are the material conditions, or whatever is the research angle. If you think of a big, red mass it is more difficult but if you think, for example of a theater production, it is a huge project, or writing a novel, or building a house; you cannot research the hole of it. If you want to explicate, make transparent, you have to explain how you have done some dimension of it and that's enough, the rest will remain ambiguous and poetic and whatever. I know this does not solve the problem completely because there is this conflict of interest where the art world and the artist want things to be ambiguous and the research world wants things to be clear and transparent. But of course you can say that some things you cannot make transparent and you do not lose anything, I mean people who do not want to read the explanations do not have to read them, they can look at the mysterious work. But something is not possible to explain and that of course is the interesting part.

N- And I think in research there are also parts that are not possible to explain.

AA- I have never thought that the task of AR is to reveal the secret of art, or to reveal the secret of the creative process, why? That would be somehow strange.

N- That is a problem regarding the academy or research and also the measurable, how are you going to measure the outcomes of a research? In a doctoral program, for example, what are the tasks that are necessary for an artistic practice to be called artistic research?

AA- I do not think an artistic practice should be called artistic research, like that. But that is exactly what Borgdorff, for instance, writes about. On the one hand, I think that it is important that AR uses the methods of artistic practice but I think it is interesting if it is something more than artistic practice. So, they should not lose touch. I do not think that it is interesting to have AR, which does not include artistic practice, but if we think that some sort of artistic practices are accepted as AR and others are not, then it becomes difficult. There are more research-like practices; some practices use research-like methods, some are interested in knowledge production, some are interested in expressing their emotions. There are differences, but I still think artistic practice and AR are not the same thing. But then, on the other hand, in contrast with this measuring ... because here we can fall back on a lot of work done by qualitative researchers... I think AR should not be conflated with qualitative research, which is sometimes done, by exactly what they call post-post-positivist research, which claims that in understanding human beings you cannot put things into numbers. So, as opposed to quantitative research where you can measure things, in qualitative research you are not measuring things you are trying to understand, convincingly argue, you are trying to share knowledge about ... In that sense AR has much in common with anthropology or ethnography. You go into your studio like you would travel to Borneo for one year and then you come out from there, and then you have to somehow...

N- At least in the humanities or in the social sciences you have some kind of conclusions, do you think also in AR?

AA- Yeah, why not? I do not think... I mean conclusions there are not final. It is not as "now I have the truth" but if you do something and you reflect on what you have done, if you have nothing... at least you can have the conclusion "when I started I thought like this and now when I have finished I do not think like this anymore". So, I do not see why would it not have, why be scared of conclusions. They are not conclusive; we need

statements in order to have counter statements, to have more discussion. But of course it is sometimes... how would I say? ... My colleagues laughed when they read my first, my licentiate work -what you do between MA and DA- which was before the doctoral thesis, when they read the English summary or the abstract: "Yes, I have found that space can be used as element in a performance", and it is like zero knowledge production, everybody knew it in advance, what is there to add...? That is maybe something we could somehow learn from other forms of research, this idea that something can be a contribution to knowledge and understanding and can be shared, increasing shared understanding, even though it is not huge, it is not an invention. But the problem is when we have this background in AR where artistic excellence and scientific research were considered parallel, so there is like equivalence between artistic accomplishment and a PhD dissertation and they are like parallel. And then you have to show that you have done this excellent work of art that is like "worth" this doctoral thesis. And this way is like madness because that furthers the dichotomy and makes it even worse and to really make experimental work or to really investigate something you cannot start producing excellent work that everybody will agree that it is excellent. I think one of the nice things about AR is that, as a colleague said in technology: "If it works it is no longer cutting edge." [hahaha] In some sense AR is – this I used to say, but let us see if you buy this – I think there are two tasks for AR: One is exactly this experimenting, creating art that has not existed before. Of course in Fine Art and contemporary art this is done in ordinary practice also, but not in all art forms, as in classical ballet ... criticizing existing conditions, yes, but by way of creating new alternative experiments, visions, possibility of expanding the art-form in question; so that is for the experimenters. But then, it is also of value to articulate existing knowledge. So, for the conservatively minded to just put into words or put into documentation or somehow share knowledge that is in old ways of doing things, that is embedded in traditional skills. Articulating that is also valuable. So, I think there is also this dual possibility for AR. And of course, which side you emphasize depends on the art form, because in contemporary art it is somehow natural, you are supposed to invent something, you are not supposed to just go on doing the same as everybody else, but in classical ballet, or in classical music, or some forms of theater, you are supposed to interpret old things in an interesting way, but you are not supposed to invent something new, directly. There, somehow, revealing just a little bit of the secrets of the trade is already increasing knowledge. It used to be that you learned like through this master-disciple system that is still... well, in fine arts also, I heard in Germany it was for many years that you have your professor and then you do and you are completely...

N- No, it is great. You are helping me a lot and the last question is a very silly one. But it has been difficult to put it into words, the dualistic relation between theory and practice. That is always an issue, how do you address it? Because once I heard you said we should not mention it at all.

AA- Yeah, I try to avoid it, but then of course it is like putting your head in the sand. I do not know why I said I try to avoid it, but... There is no theory that does not have a practice. If you write, if you are a philosopher or if you are a mathematician you still sort of have a practice of doing the mathematics. And there is no practice without a theory; if you try to make logs for firewood you have a theory how you should do it, you should put the log there and then you should hit it in the middle and not on the side, because if you hit it on the side, it does not... and so on. This division is a trap and it is some sort of a historical, political, division of labor -thing. It is a class issue, it is the whole – now I speak in very simple terms – but this has been argued beautifully by ethnographers as Dwight Conquergood. The division of labor: there are the people who sit and think and then, there are the people who make physical work. And this hierarchy, that is, a hierarchy of different kinds of labor, of intellectual labor vs. physical labor, this hierarchy is a class hierarchy. It is a hierarchy from, probably from the times of Ancient Egypt. And it remains. Of course it does not solve it, I do not want to reduce the whole theory/practice divide to a question of a division of labor, but it is behind it. It is in a way upholding the prejudices concerning theory and practice; to satisfy both the theoreticians and the practitioners, but how? That is why situated knowledge is important. That is why embodied knowledge is important; there is no escape into a mental world of theory that would be completely out of this planet or out of an embodied context. At least in theory, most theoreticians understand that writing theory is a practice. But then how to help very, very practically oriented people to articulate their theories. That is the task with [some] artists. Another reason why I do not like the division between theory and practice, or why I do not speak about practice- based research but prefer AR, or performance-as-research is because practice could be anything. I mean, writing a novel or writing a dissertation is a practice so, you always meet academics who say yes, yes, yes my practice is my writing, and that is fine. But then, if we speak of other practices than writing, theory-practice in visual arts always tends to fall back into making art as the practice and writing as theory. And that is also a complete mistake. Why should writing be theory? There is much writing that is not theoretical at all: History, theory, descriptions. I am not a theoretician, that is why I speak like this. But I think that theories are interesting and the big, big challenge is to try to theorize your own practice, generate concepts out form what you are doing. That is interesting. Probably, I had more to say about theory and practice, but I cannot remember it now.

Interview to James Elkins

November 19th, 2013.

Skype between Chicago and Helsinki

Natalia Calderón- after reading different articles about you, I got interested, in the position you defend of not taking for granted the self-reflexivity in the artistic process or in the studio-based practice. Could you elaborate on this idea of des-naturalizing self-reflexivity?

James Elkins- Yes, I am very interested in this subject myself. It seems there's no one else interested in it. But I am studying right now the MFA, MA, BA, BFA degrees and I am looking at the literature and it seems to me, in every case, every institution will ask their students, or require their students, to have a certain degree of articulateness, that is the way it is usually put in English. They have to be articulate about their work. And, of course articulateness as a goal is not possible without reflexivity, self-reflexivity. So, I have this notion that is built into the entire pedagogy of art, from the first foundation year, from the freshmen year at college level, all the way up, that students are supposed to become more reflective about their work. So, I am trying at the level of the BA, and the MA or MFA, I am trying to figure out how to define and question the currency of those words, like articulateness, in order to try to question the ways that programs are credited. So, and this may seem to you like a different subject, but the organizations that accredit and validate programs at all different levels including the PhD have their own official literatures. So, this kind of language gets build into the literature, and it produces a situation where in a faculty where they do not normally use words like "reflexivity" or "articulateness", they start using them naturally and it also produces the situation where administrators try to help their faculty become more aware of these words. They become listed in the syllabi of courses as goals for the course, or as they say in the UK, learning outcomes...

So, I do not think this is a marginal administrative, pedagogical issue I think it is actually central to this problem because when you get to the level of the PhD, you get the very deeply ingrained idea that the best art student is the one who has the most words and the most introspective capacity in order to bring out what is outside of language and bring it into language. That makes it much harder to question this entire problem. I do not think the way to question this is by starting with philosophy. I do not think it helps to start with philosophy and say: well, Socrates said you should know yourself and Descartes is all about introspection. Just because that is too little, too late. I think what is necessary is to re-think this as a re-thinking of the whole apparatus of art education

all the way up to the PhD. And then, when you get to the PhD the issue is, as I wrote in that text, then you have a problem because the PhD is supposedly the terminal degree and therefore the student is presumably on an optimal stage of self-reflexivity or self-reflection which of course is an absurdity. But the reason... the opportunity of the PhD is to re-think this. It is a kind of subterranean issue when it is at the MFA or BFA level because it is entangled with the administrative literature and is in the syllabi of the course description, and so on, but is not made a separate theme. While in the PhD, I think, it has to be because of the fact that it is necessary for every institution that offers the PhD, it is necessary for them, at some point, to say: this is how we know the student has finished. And at that point, then, can't we avoid the issue of what counts as perfect self-reflexivity?

N- And when you speak about the embodied knowledge, you attach that to the artwork and not to the participants of the artistic process, so, wouldn't this constrain the knowledge experience to the artifact as a fixed object and leave it out from the whole relational process?

JE- Well, I do not mean to exclude the social and community, and then, conversation, dialogue, discursive context. I do not mean to exclude that. What I was trying to do, is to focus on a conceptual problem. And that is whether or not the knowledge that is produced is in the artwork or is the artwork. That is what I was concentrating on. On the one hand, if the knowledge is the artwork, if the visual is knowledge, then it is not so clear to me that the entire PhD has to exist because, if the work is the knowledge then is not necessary to have an apparatus of research to help to understand that knowledge. On the other hand, if the artwork embodies knowledge, if it is seen as having knowledge in itself, then the PhD could make sense because the purpose of it would be to extract that knowledge form the visual. But that leads to this further issue, as far as I am concerned, that is if you extract knowledge from a painting, for say, then why did you make the painting to begin with? Once the knowledge is extracted from it, what is left? So, both of those options produce problems. That is what I was trying to concentrate on.

But I think that whether or not you want to locate meaning primarily on the community in the end, there is this prior question where -to put it in basic terms- whether or not paint is knowledge or paint produces knowledge and, that choice seems to me the most fundamental one.

So... I guess the best way to think about this is to think of a hypothetical case. As if you think about someone like Kandinsky who had a theory about what his paint was -he did not use the word knowledge- but meaning, significance; something within the painting had an expressive capacity, or was expressive, would be the way that he put it. So if you

say that, then you still can have, in fact you need to have a community of people who are interested in it. But at the same time, it would become problematic from Kandinsky's perspective to have a series of academics helping the artist to decode or to encode his or her work. Because from a Kandinsky point of view it is empathetic, it is a natural, nonverbal kind of communication. It does not require people with doctorates to help other people. So, I would never want to say that the community is not involved because art is always about reception and community, but I guess the question would be what kind of community? Do you need a community that produces systematic knowledge, and which works within an academic context, and which has hierarchies and produces things like seminars and conferences? From the point of view of someone who believes in an empathic or intrinsic communication, as Kandinsky for example, you do not need that apparatus.

N- And you have been insisting in how could we not be limited by the concepts of research and knowledge, but to open up to these terms. So, which have been the consequences of abusing these concepts in artistic and academic spheres?

JE-Those words... When people use those words it helps them to promote standardized research methodologies across the boards so there can be universally wide conversations on art. I mean that is something which you would not, there is nothing wrong with the universally wide conversation, but if the art world could adapt other words like the ones I suggest, 'expression', for example, instead of knowledge, then it would be harder to form these conversations across discourses and disciplines and so on. That might also be a good thing, though, because there are differences between what happens in visual arts and physics. One of the ways of thinking about this sort of differences is to think about the words that the different fields use to describe what they are producing: in science it is knowledge; it is knowledge or facts, if you rather think of it that way. Or just point equations if you are a literalist about it, or a nominalist. But in the art world there are other options so one of the reasons for looking at these other terms is to help the administrative structure and the conceptualization of the curriculum become a little bit more flexible.

In places like, by the way since you are in Helsinki, in Scandinavia, as you know, there are very broad understandings of what counts as research. So on the one hand, in a sense, the problem, you might say gets solved, because research is not constrained to a scientific model, but, on the other hand, the problem also gets differed because that word research is not the intuitive, normal, or historical word for the way artist to describe what they are doing. So the word has to do a lot of work that normally does not do, becomes it becomes an artificial extension of itself, I would rather try to keep with vernacular or ordinary usages of the words in, and around, the art word and art history.

I would rather do that, and see where that leads rather than take the word research, or the word knowledge, and try to expand them or loose them so that they can fit in all different contexts.

N- It has also to do with the explanatory. Being so clear and direct in the ways of producing understandings is not always the primary aim in art making... So I am curious to see how we could construct a way of including the doubts, the flaws and the contradictions of the artistic process in the outcomes of Artistic Research.

JE- That would be great, do you have ideas about that? [Hahaha]

N- Well... I think that by opening up the concept of research it is possible to not constrain it to the scientific positivist paradigms and enable new research methods to be legitimized...

JE- It would be interesting to imagine a PhD defense, in which the candidate says: -I only know a certain number of things about my work; I am very confused about a certain number of others, and I have no way to conceptualize this other things. But here is my work, tell me if it has PhD level. It is kind of hard to imagine such a conversation but I would be very truthful to great number of artist's experiences of their lives, of their work.

N- It has to do with the ways of measuring artistic knowledge...

JE- Yeah, You cannot measure confusion unfortunately.

N- In this idea of measuring outside from the hierarchical construction (of the academy), to think about the peer review as a way of allowing other ways of knowledge to be produced, how do you position yourself in this peer review idea?

JE- Well... tell me more about that, what do you mean by peer review there?

N- Well... I am referring to the standardizing structures of production of knowledge that you are addressing. In the peer review it may happen that something new, which has not already been legitimized, but it is something that is building up while it is being validated.

JE- But I do not understand what are the contexts of this peer review? I mean, when you say peer review in English usually means when you are sending something for publication you have anonymous readers that would look at it, but that is presumably not what you are talking about...

N- No, to have other artists or colleagues that are validating the way you are building your own understandings or your studio based...

JE- But that is usually not part of the official apparatus of the pedagogical, of institute, right? You are talking about an informal way of proceeding that could happen outside of seminars, outside of tutorials or so on...

N- Yeah. And how to merge them together, or how to validate them within the academia?

JE- That is a difficult one, in my experience there are no PhDs that incorporate things like that. But those kinds of things do happen at the MFA level, where a number of institutions allow into their panels, where the MFA student goes for their critique or their assessment, in that panel it would be peers of the student, other students will be in the panel and then, at that moment they are nominated as equals to the faculty within the panel, so there is at least that kind of thing for a president. But if you mean, things that are completely outside, if you mean for example as PhD candidate you talk to your friends and you learn different things from your friends, that you do from your faculty, then that is something which is outside of the normal. That is not quantified; so that is not an asset, that is not the normal procedure. But of course you would hope that happens all the time. But normally, to get it into the procedure it has to be institutionally approved in some form. I do not know any PhD program that does that. It would be nice if they did; but I cannot think of any one that does this.

N- In the past 20 years there have been long debates about the building of this understanding and, this somehow has constructed a field that, from this point, is called Artistic Research. Do you think this is a new field? Do you think some of the consequences of naming it a field could allow new [un-known] things to happen? Or, is naming it a field already constraining it to something limited?

JE- I guess... I would like to divide that into two or three questions. The history of it, I think you can trace it fairly clearly to the mid 70s in the UK, the idea of AR, but as you

know it is not well defined enough in order to be an actual field at that moment. And whether or not it produces a kind of a new style, or a mode, or constrain a kind of a set of practice, then I think definitely the answer is yes.

In the new edition of this Artist with PhDs book, I have a chapter called something like six flavors of the PhD, you will see it on the website. And I am trying to break down by each region of the world what kinds of art are being produced in these PhD programs and there is a Scandinavian flavor. You will see if you agree or not, but there are 5 or 6 of these there emerging, and I think is fairly easy at an artist range to spot the kind of art that is being produced under the name of Artistic Research in different parts of the world. On the other hand, the philosophy or the programs that hope to define what counts as AR are really in a kind of chaos. So, it is more a matter of pedagogic outcomes that a direct result of something called AR, if you see what I mean. The AR itself is much more nebulous than the kinds of practice that are being produced. Actually I think, that with some degree of certainty I can tell what part of the world a PhD dissertation was written in. Because of what is in the bibliography, there are kinds of styles and flavors: People in North America are crazy about Alain Badiou, right now. Everyone reads Badiou. I do not travel much to Spain but for some reason I go to Portugal a lot, and Rancière was in Portugal five times in the last two years. Also, in North America and in the UK there are affect theories. So, I can look through the bibliographies and I can see, and also by the style of the work which is produced that goes along with it. Yeah, I think, on the last part of your question, there are practices and forms of art that a future generation of art historians will have to start thinking about. But the connection between that and what counts as AR is not so clear.

Email interview to Florian Dombois

November 2013

Natalia- In your lecture “Luginsland (On Art as Research)” in Collision 2: When Artistic and Scientific Research Meet (02/14/11), when you said as an artistic researcher that you are more interested in the specific than in the general, and specially in the exception, what are the exceptions you find interesting about AR itself?

Florian Dombois - When I gave this lecture I was already beginning to leave the discourse of “art as research”, as I used to call it. But I can go back and say: When I started to push the research concept in public – that was 2003, when founding the institute “Y - Art as Research” at the Bern University of the Arts, Switzerland – it was a provocation. A lot of scientists and artists alike felt offended by this comparison. We had intense disputes, people were emotionally engaged and these moments had therefore very good energy. Now “Artistic Research” seems to be an established field, which I find absurd. I think, it is a question, not a discipline...

N- How could we make a common speech or debate about specific Artistic Researches, without generalizing Artistic Research into something universal and measurable?

FD- I cannot avoid theoretizing, i.e. generalizing. Or with other words: I like to contemplate, what art is or what research could mean for art and vice versa or who says what etc. But this is not only helpful. I think, art is a lot about forgetting. And to be able to forget, you need something that you can forget. And after all this time of developing the Art as Research concept meanwhile it is time; that I want to forget it.

N- What is the importance of Artistic Research choosing the methodology and the representational media, in terms of the production of knowledge?

FD- I do not like the idea of production of knowledge. I do not think that the arts “produce” any knowledge. And I would even propose to say, that the sciences are in large parts not “producing” knowledge. Knowledge is not a product. But maybe one could say, it is about engaging with knowledge. Art as Research was for me a lot about finding ways, how artistic production can engage with knowledge.

N- What kind of questions should Artistic Research be able to open that are not possible in other fields? Why is it relevant AR make those question?

FD- The driving energy for developing the concept of Art as Research for me was my dissatisfaction. I was not satisfied, how many people in the sciences reduced their practice to only very few ways of writing and publishing. E.g. when I met Hans Jörg Rheinberger in the late 1990s we shared the view of being interested in neglected or underrated practices and in physical objects in natural sciences.

And I was not satisfied with the arts, especially with the art market (as many are, I know). My concern was about things like “quoting” or contextualizing your own works; it was about the questions of mimesis vs. l’art pour l’art; it was about organizing forms of critic amongst art producers themselves (like in mathematics mathematician decide, what is of interest and not historian of mathematics); it was about being financed not by the product (as the art market pays) but by effort or time spent, to allow for other more long term practices; etc. I think, the Art as Research movement was for some time outside both worlds – scientific research and artistic production – and allowed for critical reflection in both directions. The claim gave us the possibility to question our different fields. When you make AR a field itself, than this power is lost. And this is also why less and less people feel offended by the terminology, I think.

N- How could Artistic Research deals with the explanatory requirements of investigation?

FD- This is an interesting question. I think, art works can include a promise of being explanatory. But not more.

Barcelona, 2015



FONCA

CONACULSA