




Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad

Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint

 Dr. José María Mesías-Lema es Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña (España) (jose.mesias@udc.es) (<http://orcid.org/0000-0001-8278-7115>)

RESUMEN

Este artículo consiste en una investigación sobre comisariados de carácter artista y pedagógico (2007-17) que ha sido desarrollada por artistas contemporáneos, profesores universitarios y estudiantes de la facultad de educación, docentes en activo y alumnado de infantil, primaria y secundaria. Pretende visibilizar una serie de proyectos de investigación artística financiados por instituciones públicas, con el reto de modificar la formación del profesorado. Uno de los resultados de esta experimentación se ha plasmado en exposiciones en museos y centros de arte contemporáneo de reconocido prestigio. Estos proyectos, basados en el artivismo contemporáneo, rompen las barreras académicas y las rutinas obsoletas en la formación del profesorado. Han conseguido expandir los modelos docentes más allá del espacio del aula, como emergencia de lo colectivo y del interés educativo en lo procomún. Se empleó la artografía como una metodología de investigación que desvela las tres identidades interconectadas del «artista, investigador y profesor», como aquella persona que, en su acción docente, es capaz de desarrollar una práctica creadora con su alumnado a través de procesos experimentales en la investigación artística. La artografía genera un espacio de aprendizaje para el quiebre de significados educativos. Es en esta zona intermedia de provocación intelectual, en donde los comisarios plantean proyectos artivistas capaces de generar tácticas de proximidad entre dos campos aparentemente separados, el del arte y la educación.

ABSTRACT

This article incorporates research involving artist and pedagogical curatorships (2007-17) that were developed by contemporary artists, university professors, students from the Faculty of Education, practising teachers and students from nursery, elementary and secondary school. It intends to showcase a series of artistic research projects financed by public institutions, facing the challenge of transforming teacher training. These contemporary artivism-based projects have been able to break academic barriers and obsolete routines in teacher training. One of the results of this experimentation has been materialised in exhibitions at renowned museums and contemporary art centres. They have managed to expand teaching models beyond the classroom space, as the emergence of the collective and the educational interest in the commons. A/r/tography was used as a research methodology that unveils the three interconnected identities of the “artist, researcher and teacher” as the person who, in his or her teaching practice, is capable of developing a creative practice with students through experimental processes in artistic research. A/r/tography generates a learning space where educational concepts can be broken. It is in this intermediate zone of intellectual incitement that curators propose artist projects capable of generating tactics of proximity between two apparently separate fields: art and education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Artivismo, transformación social, empoderamiento ciudadano, formación del profesorado, sensibilidad, comisariado artístico, arte contemporáneo, artografía.

Artivism, social transformation, citizen empowerment, teacher training, sensibility, curatorial practice, contemporary art, artography.



1. Introducción

La historia suele ser cíclica. Cada 300 años, la sociedad basada en el mercado se reestructura a sí misma y genera una transformación afectiva del régimen capitalista para asegurar así su supervivencia (Drücker, 2013). En paralelo, se produce una revolución colectiva, la reivindicación de movimientos sociales y la emergencia del compromiso comunitario, como resultado del impacto de feroces crisis económicas en nuestras vidas. Sloterdijk (2003) reconoce que el mundo necesita hoy una revolución urgente, capaz de corregir la autodestrucción del ser humano, el estallido de las «esferas de lo cotidiano»: esos espacios vividos y vivenciados, en donde tienen lugar los intentos fracasados, las crisis, las catástrofes, los afectos y los conflictos personales.

En esta misma línea argumentativa el filósofo surcoreano Han (2014; 2016; 2017) analiza dos ideas clave para entender las sociedades contemporáneas:

- Un sistema individualista y de rendimiento autónomo, en donde el sujeto es un empresario de sí mismo, se autoexplota y cree que está realizándose: «sin duda es libre en cuanto que no está sometido a ningún otro que le mande y lo explote; pero no es realmente libre, pues se explota a sí mismo, por más que lo haga con entera libertad. El explotador es el explotado. Uno es actor y víctima a la vez. La autoexplotación es mucho más eficiente que la ajena, porque va unida al sentimiento de libertad. Con ello la explotación también es posible sin dominio» (Han, 2014: 19-20). Han reflexiona sobre la necesidad de un tiempo propio que la aceleración del sistema neoliberal no nos deja. Necesitamos estar parados, sin nada productivo que hacer, no para recuperarnos para volver al trabajo sino como un tiempo totalmente libre para nosotros.

- El problema del narcisismo, el intentar ser diferente y el conformismo radical (Han, 2017). Esta segunda idea versa sobre el narcisismo que nos impide ver al otro y, sin ese otro, una persona no puede afianzar el sentimiento de autoestima. Somos lo que somos porque fluye ese espacio de comunicación con otras personas, reformulamos nuestra identidad: «cuanto más iguales son las personas, más aumenta la producción; esa es la lógica actual; el capital necesita que todos seamos iguales». Quizás estemos en esa época de conformismo radical y sea el momento histórico en que el sistema vuelva a implosionar de nuevo, el mundo llegue a ese cortocircuito y recuperemos ese ciudadano que no consume ni comunica desafortadamente (Han, 2016).

Las sociedades democráticas son tremendamente individualistas, hiperconsumistas y tecnológicas; provocan una ceguera hacia los otros, cuyo resultado es un egocentrismo extremo. Basta con observar la tiranía de las redes sociales en las rutinas cotidianas, como formas contemporáneas de visualidad, voyerismo y exhibicionismo exacerbado, donde los límites entre lo íntimo, privado y público son difusos, en donde el culto al cuerpo y la ostentación de una apariencia de vida feliz resulta ser la legitimación de vidas ficticias. Imágenes y vídeos publicados en Red para ser vistos por otros y con una clara falta de compromiso, de sensibilidad e indiferencia afectiva hacia los otros.

El proyecto «Selfiecity» (<https://bit.ly/MgRmKh>) coordinado por Lev Manovich del MIT, es un buen análisis de esta situación. Durante una semana, recopilaron más de 3.200 fotografías publicadas en Instagram en cinco ciudades del mundo: New York, Moscú, Berlín, São Paulo y Bangkok. Analizaron los autorretratos, llamados popularmente selfies, comparando el género, edad, expresión facial, inclinación de la cabeza, la posición de los ojos y de la boca, así como el porcentaje de gente posando con gafas. Comprobaron la similitud estética ante la cámara entre personas de diferentes partes del mundo. La mayoría de los selfies eran de mujeres jóvenes, en un rango de edad entre 20 a 30 años, sonriendo, sin muestras de enfado y con los ojos abiertos. Mientras que los selfies de los hombres sonríen menos, casi todos con bocas cerradas y muestran una falta de calma (Tifentale & Manovich, 2015). Es la comprobación científica de la intuición intelectual de lo que observamos a nuestro alrededor, en nuestra relación cotidiana con lo digital.

Estas fronteras entre lo virtual y lo real exigen a la ciudadanía, en general, y a docentes y estudiantes, en particular, comprometerse con estrategias artísticas que deconstruyan la superficialidad de las esferas de lo cotidiano. Este compromiso artista significa implicarse e, irremediablemente, complicarse, puesto que salimos de nuestra zona de confort, de nuestro estado de bienestar propio de países desarrollados, burgueses con una vida académica totalmente acomodada, aséptica y desvinculada de la realidad social. El activismo como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte.

2. Activismo contemporáneo para la transformación social

Activismo es un neologismo a partir de «arte» y «activismo», en donde el orden de las palabras tiene su razón de ser, puesto que son artistas comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recu-

rran al arte como forma de reivindicación. Muchos han teorizado sobre este término y, principalmente, lo vinculan al arte de protesta, pero hoy en día se distingue entre arte político, reproductor de representaciones ideológicas y, artivismo, condicionado por un posicionamiento cultural del pensamiento a través del arte. Este último utiliza metodologías de guerrilla, de demanda pública, pero también es cierto que va mucho más allá de esa definición superficial como una acción puntual de queja. El artivismo, entendido como un proceso artístico complejo, se vio influenciado por el apogeo de la performance, las prácticas feministas y la teoría «queer» que reclamaban estrategias comunicativas más eficaces dentro del campo artístico contemporáneo, capaces de requerir e institucionalizar unos derechos inexistentes de aquellos colectivos en situación de riesgo y exclusión social.

Felshin (2001) explica que surge, necesariamente, a raíz de los cambios que se estaban produciendo en el terreno político, cultural y artístico, ocurridos durante los últimos años de la década de los 60 y comienzos de los 70 en Estados Unidos. Nace como consecuencia de las movilizaciones contracultura y de reivindicación social a raíz de la Guerra Fría, la Guerra del Vietnam, el racismo, el sexismo y las diferencias de género que darían lugar al movimiento feminista, los movimientos LGTBI, el muro de Berlín o la expansión incontrolada del SIDA en todo el mundo. Es más que una simple reivindicación, intenta desarrollar una transformación social ante un problema que afecta a la vida de las personas «mediante imágenes, metáforas e información de carácter alternativo elaboradas con humor, ironía, indignación y compasión, con el objeto de lograr que se oigan y se vean esas voces y esos rostros hasta entonces invisibles e impotentes» (Lip-pard, 2006: 57).

El antecedente del artivismo había sido el arte público, obras producidas en emplazamientos al aire libre y espacios urbanos. Estos proyectos fueron respaldados económicamente por gobiernos centrales y locales de EEUU porque, entre otros motivos, el arte público sirvió para especular y revalorizar espacios solitarios con vistas a ser urbanizables. Tanto es así que el gobierno estadounidense creó en 1967 el «Art in public places program», una serie de proyectos subvencionados con fondos estatales, para desarrollar nuevas obras artísticas en diferentes espacios con proyección de futuro inmobiliario. Fue entonces cuando este movimiento contemporáneo adquirió un mayor compromiso ético con la comunidad, porque sintieron en su propia piel que lo político, lo social, lo cultural y lo económico estaba fuertemente unido a la vida de las personas y a los emplazamientos que estas habitaban. El arte y la vida empezaban a tener problemas compartidos en lo público.

El apogeo artivista tuvo lugar en los años ochenta en todo el mundo pero, principalmente, en Reino Unido y EEUU. Fue en Nueva York en donde emergieron colectivos feministas como «Group Material» (1979) o la «Guerrilla Girls» (1985), y en Londres «Hackney Flashers», un grupo de diez mujeres profesionales del mundo de la educación, sanidad y comunicación, que revitalizó cultural y socialmente el barrio obrero de Hackney. Su primer proyecto, «Women and work» (1975), fue una exposición fotográfica que criticaba las imágenes estereotipadas de los trabajos invisibles de las mujeres, cuyas representaciones mostraban sus diferentes profesiones acompañadas con estadísticas acerca de la inserción laboral de la mujer y el tipo de puestos que desempeñaban en comparación con

Las sociedades democráticas son tremendamente individualistas, hiperconsumistas y tecnológicas; provocan una ceguera hacia los otros, cuyo resultado es un egocentrismo extremo. Basta con observar la tiranía de las redes sociales en las rutinas cotidianas, como formas contemporáneas de visualidad, voyerismo y exhibicionismo exacerbado, donde los límites entre lo íntimo, privado y público son difusos, en donde el culto al cuerpo y la ostentación de una apariencia de vida feliz resulta ser la legitimación de vidas ficticias. Imágenes y vídeos publicados en Red para ser vistos por otros y con una clara falta de compromiso, de sensibilidad e indiferencia afectiva hacia los otros.

los hombres. En 1978, este mismo grupo desarrolló su segunda exposición, «Who's holding the baby?» (¿Quién se ocupa del bebé?), una serie de paneles publicitarios en donde, a través del collage y el fotomontaje, mostraban la situación polifacética de la mujer como una persona que tiene un empleo, cuida a los niños o se ocupa de las tareas del hogar (Heron, 2006). Cabe mencionar otros colectivos que también defendían los derechos de la mujer en distintas geografías, como «WAC» (Women's action coalition), «Homeless collaborative, Pony» (Prostitutes of New York).

El activismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. Quizás la diferencia entre el activismo de ayer con el de hoy sea la transferencia de información a través de las redes virtuales. Entender estos nuevos procesos de comunicación es uno de los retos de la nueva alfabetización. Todos estos entornos digitales poseen un carácter comunitario, se reconstruyen desde dentro, son los propios participantes inmersos en la cultura contemporánea los que ponen en funcionamiento

estos mecanismos colectivos.

Muchos proyectos y convocatorias ciudadanas de carácter activista se gestan a través de la red y resulta complicado para los políticos llegar a «controlarlos». Esta red global posibilita la construcción de comunidades virtuales y nuevos ecosistemas sociales de lucha dentro de la cibercultura (Lévy, 2007) con la emergencia del ciberactivismo en diferentes partes del mundo. Es la base constituyente de una participación ciudadana comprometida con la libre expresión cultural, transparencia y pensamiento divergente, a través de la estética presente en medios y plataformas virtuales.

Este compromiso activista significa implicarse e, irremediablemente, complicarse, puesto que salimos de nuestra zona de confort, de nuestro estado de bienestar propio de países desarrollados, burgueses con una vida académica totalmente acomodada, aséptica y desvinculada de la realidad social. El activismo como metodología de formación y acción docente implica una manera de ser y estar en la realidad, como un educador resiliente, conectado profundamente con el contexto educativo del cual formamos parte.

3. Antecedentes activistas de carácter pedagógico en museos de arte contemporáneo

Las prácticas activistas han irrumpido en el espacio museístico como procesos pedagógicos colectivos para la reflexión y demanda pública de problemas educativos a través de las artes. Principalmente han sido dos los antecedentes de estas prácticas: «El modelo. Un modelo para una sociedad cualitativa» (1968) y «The dinner party» (1979).

«El modelo» del artista Palle Nielsen para el Museo de Arte Moderno de Estocolmo surge de la revuelta social de Mayo del 68 en París, en un ambiente de crispación e indignación social que sensibiliza al resto de Europa. La exposición consistía en un parque infantil de aventuras en donde «se proporcionaba a los niños espacios y medios para jugar, por ejemplo con herramientas, materiales y pinturas, trajes y caretas de dirigentes mundiales, y discos que podían emitirse por un sistema de altavoces» (Bang-Larsen, 2010: 149). Esta instalación artística estaba construida en madera, una superficie acolchada de juego libre en donde solo podían acceder los niños y adolescentes de 0 a 18 años. Los padres tenían conferencias, grupos de discusión, seminarios y otras actividades complementarias mientras sus hijos disfrutaban de la instalación artística. Era un circuito cerrado con cámaras de vídeo que los niños podían girar a su antojo a través de control remoto. Existían diferentes zonas dentro del parque: piscina de gomaespuma, la zona de disfraces, la zona sonora (con tubos metálicos, latas, tambores e instrumentos musicales antiguos, elepés de rock, música clásica...) que podían seleccionar y hacer sonar mediante unos grandes altavoces en la sala.

«El modelo» de Nielsen apostó por un tipo de activismo más sutil, más inocuo en apariencia y agresivo en el trasfondo de su conceptualización, una proeza intelectual para introducir al caballo de Troya dentro del museo. No pretendía ser una obra artística cuya repercusión reivindicativa actuara de forma virulenta para ocupar espacio en los medios de comunicación como reclamo publicitario y provocador. Todo lo contrario. No era esa la concepción de activismo. El artista realizó una puesta en escena brillante, sumamente inteligente, edulcorada a través de la afluencia de público infantil, protagonistas principales de la obra. Utilizó la ingenuidad de un parque como metáfora de la sociedad cualitativa que defendía, aquella organizada y vivida por niños. La instalación entreveía un activismo mucho más reflexivo, ético e intelectual que reivindicativo, cuya meta final era la transformación social a través de los «valores cualitativos» presentes en la participación e intervención de los niños en la obra artística: «El modelo pedagógico tiene el ambicioso propósito de suscitar un debate acerca del papel del artista en la sociedad. Se trata de fijar la atención pública sobre el aislamiento del individuo y la falta de oportunidades de interacción» (Nielsen, 1968, cit. en Bang Larsen, 2010: 163).

El segundo proyecto, «The dinner party», se desarrolló en 1979 asociado al movimiento feminista a favor de la justicia social, por la artista Judy Chicago. Se inauguró en el Museo de Arte Moderno de San Francisco, sin embargo, desde el 2007 forma parte de la colección permanente del Brooklyn Museum de Nueva York. Se trata de una gran mesa triangular que ocupa toda la sala, donde se disponen 39 platos reservados para 39 mujeres significativas en la historia de la humanidad. Trece mujeres en cada uno de los tres lados del triángulo equilátero. Es un homenaje simbólico, en todos los sentidos, al papel de la mujer en la sociedad. Una rescritura visual de la historia desde el punto de vista femenino. Desde la arquitectura de la mesa, un triángulo equilátero que nos habla de proporción, equilibrio e igualdad de todos sus lados; trece mujeres, no es número casual sino que hace referencia a los trece hombres que aparecen en la Última Cena y a su vez es el número de los miembros de la comunidad de brujas en la época medieval. Cada sitio está reservado para una mujer importante en la historia de la humanidad, cuyo nombre aparece bordado en el frontal de la mesa. La vajilla tiene claras reminiscencias a los genitales femeninos, con muchas similitudes conceptuales a la obra de Georgia O'Keeffe.

A posteriori se han unido educadores e investigadores para elaborar el proyecto «The dinner party curriculum project» (<https://bit.ly/1BKxljg>) con niños de K-12 (alumnos de educación primaria y secundaria). Es un programa de pedagogía activista en escuelas e institutos a través de la web, en donde los estudiantes y profesores visitan la obra de Judy Chicago en el museo y, a raíz de ahí, comienzan los diálogos sobre feminismo y su inclusión en el currículum, siendo los estudiantes los que inician procesos de investigación sobre la importancia de la mujer en la historia y su escasa presencia en ella. Al mismo tiempo, se hace ver tanto a estudiantes como a sus profesores la importancia del activismo artístico para transformar pequeñas realidades, a través de la metáfora y el papel del simbolismo en la obra de arte, generando nuevas interpretaciones y significados en los diferentes contextos (Nordlund, Speirs, Stewart, & Chicago, 2011: 141).

Estos dos proyectos artistas acabaron consiguiendo lo impensable: se habían convertido en referentes de prácticas comisariales como investigaciones educativas basadas en las artes (Eisner & Barone, 2012). Laboratorios artísticos de participación ciudadana bajo el work-in-progress, críticos con la vida y rutinas cotidianas y, de modo no oficial pero intuitivo, ambos pretendían defender la idea de los procesos de aprendizaje artístico, la formación pedagógica de la ciudadanía y la mediación cultural en los contextos artísticos.

4. Prácticas comisariales-artistas y de cooperación en la formación del profesorado

Los proyectos artistas surgen desde la mediación artística para incidir en la defensa de los derechos universales, sobre todo, en el derecho a la infancia y educación defendido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dentro de este marco internacional, a raíz del congreso mundial «Risks and opportunities for visual arts Education» celebrado en Lisboa en 2015, organizado por el InSEA (International Society for Education through Art-UNESCO), se envió un documento a la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo (Eça & al., 2015). Se plantearon acciones y estrategias vinculadas al activismo y al compromiso social de la Educación Artística ante los retos del hoy: el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género, la defensa del medioambiente a través de las artes y la paz, y la integración de sociedades para la defensa de los derechos humanos. Desde este posicionamiento, la formación docente se plantea como una metodología disruptiva de acción artística a través de prácticas comisariales como una investigación educativa basada en las artes: Arts-based Educational Research-ABER (Barone & Eisner, 2006; Irwin, 2008; Leavy, 2015).

Un proyecto comisarial «se presenta como una apuesta por la generación de formatos, métodos, programas,

procesos y procedimientos que no se ocupan simplemente de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino como una forma de legitimar el arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas» (Soria, 2016: 27). El hecho de comisariar no solo implica la tarea de producir una exposición, entendiendo esta, como una mera selección de obras y otros artefactos por parte del comisario/a en base a un discurso previamente confeccionado. Las prácticas comisariales en la formación del profesorado constituyen una nueva forma de institucionalidad dinámica, una relación basada en la intersección entre museos, escuelas y universidad, que legitiman una investigación artística en contextos pedagógicos diversos, no exclusivamente curriculares ni formales. Por tanto, las prácticas comisariales-artistas se presentan actualmente como proyectos de acción e investigación dentro del campo de la Educación Artística (O'Donoghue, 2017). Este giro investigador se debe a la creación de un espacio pedagógico para la experimentación, cuestionamiento y crítica (O'Neill & Wilson, 2010), cuyas hipótesis iniciales se van desarrollando en la conexión entre docentes, maestras en formación, artistas contemporáneas y alumnado, compartiendo formas artísticas de conceptualizar e indagar en situaciones educativas.

Estos proyectos comisariales-artistas han utilizado una metodología artográfica para la formación docente, constituyéndose como una ABER (Irwin, 2008; Irwin & O'Donoghue, 2012; Irwin 2013). Según Barone y Eisner (2006: 95), la ABER se debe a dos criterios indisociables: por un lado, pretende intensificar las acciones humanas asociadas a la expresión artística, pero con carácter educativo y, consecuentemente, formativo; y por otro lado, este tipo de investigación artística se caracteriza por la presencia de cualidades estéticas y elementos de diseño que acompañan tanto al proceso investigador (fotografía, pintura, performance, vídeo, instalación, etc.) como al producto artístico final, en nuestro caso particular, los comisariados. Investigar bajo esta perspectiva artística en educación posee la particularidad de que, el investigador-comisario, se vale de procedimientos, técnicas, documentos y metodologías propias del campo de las artes visuales, para ahondar en situaciones educativas desde las tensiones propias de un campo artista en constante fricción. Los comisarios como agitadores intelectuales actúan bajo dos parámetros: la innovación y la imaginación, se ven más como investigadores creativos que como meros metodólogos que aplican procedimientos prescriptivos (McNiff, 2004: 49-50).

Destacamos cinco proyectos cuyo objetivo fue sensibilizar al docente ante los nuevos retos educativos y sociales.

4.1. Espacio educativo, ¿espacio estimulante?

CGAC (Centro Galego de Arte Contemporáneo) (Santiago de Compostela, 2007) (Agra & Mesías, 2011) (<https://bit.ly/2rATIAG>). Constituye el primer proyecto comisarial de corte pedagógico en España que generó una reflexión compartida y un cuestionamiento sobre aquello que significa el espacio educativo como espacio público compartido. Se involucró a los docentes en formación inicial a experimentar acciones fotoactivistas que definieron, analizaron y visibilizaron los problemas estéticos, organizativos, políticos, administrativos y estructurales que existen en los centros educativos, empezando por la propia facultad, y cómo estos afectan a profesorado y alumnado.



Gráfico 1. Fotografías realizadas por el artista contemporáneo Jesús Madrián, los estudiantes de la facultad y el alumnado de Educación Primaria del CEIP Emilia Pardo Bazán.

4.2. Autopsia educativa

MAC (Museo de Arte Contemporáneo) (Unión Fenosa, La Coruña, 2010) (Mesías-Lema, 2011) (<https://bit.ly/2G79pPa>). Ha sido un proyecto de investigación colaborativo que parte del aula como espacio inter-subjetivo para trascender a una reflexión y diálogo artístico entre maestros en formación, artistas contemporáneos y maestros en activo de Educación Primaria. «Autopsia Educativa» encontró la manera de moverse en las fisuras y recodos de las instituciones educativas, no dejándolas por imposibles, sino que la estrategia fue apropiarse de sus recursos para resituirlas de nuevo en el terreno de la política educativa/académica. Nos referimos a los docentes en formación, ese colectivo al que se le pide que sea ambicioso en su carrera académica, moderadamente activo en las clases y pasivo en las decisiones institucionales.

4.3. Cápsulas del tiempo: Aniversario del conflicto de Sarajevo (1992-2012)

Ágora (La Coruña, 2012). Enmarcado dentro de «Ráfagas para la paz» (<https://bit.ly/2l8H2Gn>). «Cápsulas del tiempo» fueron objetos artísticos que fusionaron pasado, presente y futuro. Esta unión temporal permitió a los estudiantes de grado en Educación Primaria, trabajar el conflicto de Sarajevo desde el hoy, mirándose en el espejo fotográfico de Gervasio Sánchez. A través de procesos artísticos contemporáneos de carácter fotoactivista, los estudiantes desarrollaron diferentes acciones fotográficas que formaran parte de su modelo docente basado en la ética y en la educación para la paz.

4.4. Atmósferas para el cambio educativo

Normal (La Coruña, 2015) (<https://bit.ly/2l89lF4>). Las artes, como defensoras de un paradigma de resistencia, no salen bien paradas dentro del sistema educativo. Cada día, instigada desde las esferas políticas, la sociedad asume de forma natural la exclusión del aprendizaje creativo de las aulas. «Las atmósferas para el cambio educativo» son espacios interactivos que sumergen al espectador en un ambiente relacional. Reflexionan sobre la vida y las rutinas de los individuos en colectividad, las fricciones entre lo personal y lo comunitario a través de todos los estratos sociales, incluida la exclusión. Son instalaciones artísticas que invitan a la incomodidad, porque funcionan como agitadoras sociales, como un proyecto de posibilidad, políticamente incorrecto y educativamente transformador.

4.5. Habitar lo común

Fundación Vicente Ferrer (India, 2017) (<https://bit.ly/2rAiOtu>). Se desarrolló en Inclusive School for Speech & Hearing Impaired Children (India), durante los meses de septiembre a octubre de 2017, enmarcado dentro del proyecto de cooperación e investigación «Educación artística y desarrollo humano». Un activismo que buscó la transgresión de la vida de 40 niñas con diversidad funcional con edades comprendidas entre los 5 y 14 años. Son acciones artísticas que ahondaban en el empoderamiento de las niñas, en su identidad y autoestima en una región muy pobre del sur de India. Todas las acciones partieron de objetos cotidianos de su entorno pero se trabajó con ellos desde una perspectiva estética y no funcional del objeto en cuestión. Se consiguió la democratización real de la vida cotidiana de las personas que habitan ese lugar.

5. Metodología activista en la formación del profesorado

A través de estos proyectos de investigación artística hemos podido repensar la formación inicial y en activo del profesorado desde una metodología activista. Esto implica trabajar desde:

- Los procesos subjetivos que influyen en la (de)construcción del modelo docente, puesto que parte de lo personal, como motor de acción política, hacia lo procomún. Borriaud (2006: 114) define la subjetividad como un «territorio propio a partir de otros territorios existentes», moldeándose como un lugar para la diferencia que constituye el concepto de alteridad. La subjetividad no existe de manera autónoma, solo se puede entender bajo el acople con otros grupos humanos y con los sistemas socioeconómicos e informativos.
- La emergencia de la pedagogía activista vinculada a los retos sociales y educativos que pueden determinar la lucha docente en centros educativos.

La pedagogía activista es una pedagogía de fronteras. Parte de la deconstrucción normativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para involucrar a los estudiantes en situaciones de carácter ético, político, creativo, culturalmente relevante y sensible al contexto que afecta a la vida cotidiana de las personas. Algunos autores afirman que «hacer pedagogía crítica es hacer pedagogía activista» (Few, Piercy, & Stremmel, 2007: 53), sin embargo, se diferencia de la crítica porque la activista utiliza estrategias y acciones artísticas de carácter contestatario (Bubriški &

Semaan, 2009; Koschoreck, Bryan, Campanello, & Mominee, 2010; Beyerbach & Davis, 2011). Etiquetar esta metodología de acción docente como procesos de enseñanza-aprendizaje exclusivamente reivindicativos es una visión reduccionista, tecnocrática y parcial de la propia noción de activismo.

La pedagogía activista responde a la necesidad de transgredir en la formación del profesorado para formar docentes capaces de moverse entre las fisuras de las instituciones educativas. A través de ella emerge la justicia social y la equidad, siendo valores positivos que los docentes incorporan a su identidad profesional (Frey & Palmer, 2017; Rose, 2017). Esta metodología es capaz de invitar a «luchar» a través de los procesos artísticos contemporáneos. Implica dar la voz a los estudiantes, un espacio intersticial de cuestionamiento de lo explícito y lo oculto, capaz de evitar la manipulación ideológica. Solo podemos alterar los modelos docentes cuando conseguimos establecer conexiones afectivas entre los estudiantes, la creación colectiva y los procesos activistas como transformación de vida.

Transformar la formación docente desde el activismo es asumir una ética del riesgo. Es la esperanza radical de creerse capaz de cambiar rutinas, formas de actuación obsoletas, modelos docentes descontextualizados, la resistencia ante las injusticias, desde la innovación, desde las microutopías, para retar y retornos constantemente, a sabiendas del posible desgaste que eso genere en nuestra trayectoria docente. Hemos comprobado cómo a través de la vivencia de proyectos activistas se forman docentes con unos rasgos comunes:

- Profesores micro-utópicos: pasionales, implicados, optimistas y enérgicos: Las micro-utopías invitan a las personas «realistas» a soñar y provocar el cambio y comprobar así su posibilidad. Las micro-utopías provocan nuevas ideas, generan fascinación en las personas, no se centran tanto en grandes representaciones como en el desarrollo de acciones encaminadas a generar respuestas a corto plazo, consiguiendo una regeneración del contexto a través de pequeñas modificaciones en el mismo. Posibilitan la transformación social a través de la pasión, la implicación, el optimismo y la energía de los docentes implicados.

- Revelan la «cara oculta de la luna»: Combaten la «anestesia social» porque no se sitúan al margen de la realidad educativa si no que intervienen dentro de ella, para experimentar otras relaciones con el contexto, aquellas que no interesan hacerlas públicas y que constituyen la «cara oculta de la luna» de las instituciones educativas. Plantean perspectivas diferentes a través del arte rompiendo con las rutinas imperantes de la política educativa y elaborar así propuestas más inclusivas.

- Establecen conexiones empáticas con su alumnado y su contexto social: Son docentes que tienen en cuenta los guiones de sus estudiantes, capaces de ponerse en la piel de cada uno de ellos, de sus intereses y de la forma de comprender la realidad. La empatía deriva directamente del activismo. Es inherente al mismo, desde el instante en que un artista, un educador, se preocupa por cuestiones de índole social que atañen a un colectivo. Son agitadores de la comunidad educativa.

- Crean un ambiente de confianza para asumir riesgos: Uno de los hándicaps es la frágil línea que separa a los docentes y el control regido por las instituciones escolares, por lo que los riesgos asumibles por ambos deben estar dentro del marco de la legislación educativa. Asumen riesgos dentro de las instituciones mostrando sus posicionamientos como educadores, lejos de la manipulación política, para crear un clima de confianza dentro del aula, de unión comunitaria y paliar, en la medida de lo posible, los riesgos que pueden darse a nivel personal y profesional. No son personas neutrales ni indiferentes hacia la política educativa impuesta, han adquirido integridad y coherencia a través de las acciones artísticas que desarrollaron.

- Ejercen tensiones sobre las posturas inflexibles, injustas o impuestas: Asumen un rol en contra de los discursos totalitarios y populistas carentes de argumentos que los contradigan o sin tener la oportunidad para hacerlo. Su postura es firme ante los posicionamientos inflexibles, injustos o impuestos por las administraciones. Por esa razón buscan la ironía, la burla, en intervenciones artísticas para llamar la atención de una sociedad aletargada y proponer formas alternativas a la realidad, apelando a la justicia social y a movilizar ideologías que despierten del letargo a estudiantes y otros educadores.

6. Conclusiones: Investigar desde el arte para formar usuarios sensibles

Cuando docentes y estudiantes en formación se involucran en proyectos comisariales-artistas, en esencia, apelan a la responsabilidad social y educativa. Conceptualizar un comisariado como una investigación artística, no se trata de apropiarnos de un discurso educativo de corte radical abordándolo con formas academicistas convencionales pero mostrando los resultados en formato expositivo-comisarial (como un lavado de imagen) utilizando las artes de una manera servil. Constituyen procesos indagadores de cooperación horizontal desde los procesos creativos y estos no pueden ni deben estar alejados de la manera de pensar y actuar de los agentes implicados: docentes,

artistas, maestras en formación, alumnado, etc. Los intereses comunes de todos los participantes crean espacios de debate como prácticas transformadoras en la identidad docente. Una vez que el profesorado vive estos procesos artivistas en su propia piel, los docentes son capaces de liderar otros proyectos colectivos basados en la acción comunitaria para el cambio social. Este modelo formativo es el detonador de la responsabilidad social de estudiantes y educadores. Son propuestas que dan cuenta del tejido social y educativo que se mueven a velocidades muy diferentes, así como de las personas que forman parte del mismo, siendo responsables de su transformación o conservación. Los proyectos desarrollados por estos educadores resilientes posibilitan espacios de creación artística para que sus estudiantes establezcan un diálogo multidireccional con la experiencia personal, las preocupaciones comunes y la expresión libre del pensamiento. Se visibilizan a través de las acciones artísticas encaminadas hacia una conciencia educativa y responsabilidad social, no individual. Otros investigadores que también han desarrollado proyectos artivistas e implicado a alumnado, han llegado a la misma conclusión, apuntando que los «educadores deben reconocer la opresión, identificar el actual estado potencial de los estudiantes y crear espacios seguros para investigar y luchar por la justicia social» (Rhoades, 2012: 317).

La esencia del artivismo, desde sus orígenes y en su evolución, es una modalidad que se mueve en los márgenes de lo convencional, en las fricciones sociales, en los procesos subversivos capaces de combatir las injusticias, en la búsqueda del procomún, de los entornos de aprendizaje intercreativos y políticos, la cultura libre, la defensa de los derechos humanos, la sensibilidad hacia los otros y la ética hacker. Es la unión del arte insubordinado con la vida, con el difícil reto de intentar transformarla, al menos a pequeña escala. Siendo coherentes y respetuosos con esta tendencia artística, no podemos emplear metodologías cuantitativas ni cualitativas para desarrollar una investigación aséptica, estadística o meramente descriptiva, desvinculados de la acción y la vivencia de procesos creativos que el artivismo demanda. Esta corriente solo tiene sentido bajo la perspectiva de la investigación artística (McNiff, 2013, Eisner & Barone, 2012; Leavy, 2018) porque como afirma Atkins (2013: 60) la investigación educativa basada en las artes desafía la zona de confort de muchos académicos.

Este impulso de indagación creativa ha sido posible por la influencia de discursos críticos, feministas, participativos, democráticos o etnográficos, propios de los campos artísticos (Janesick, 2003). Supone una forma más real de explorar la complejidad educativa del mundo contemporáneo. Investigar con una metodología artística es hacerlo desde la tensión establecida entre la visión estética, divergente e inconformista del artivismo y lo que esta aporta a los procesos educativos. Investigar desde una perspectiva artográfica siempre constituye una búsqueda nueva de estrategias, metodologías y acciones que se ponen en práctica para conocer profundamente un tema en educación artística. A raíz de los proyectos comisariales-artivistas se ha comprobado como aumentan los focos de resistencia, de lucha educativa y se construyen alternativas colectivas dentro de la formación del profesorado novel y en activo. Las prácticas comisariales han dado cuenta de la eficacia de estrategias sensibles para conseguir una formación docente más cercana al arte contemporáneo y a la pedagogía artista en contextos educativos.

Referencias

- Agra, M.J., & Mesías-Lema, J.M. (2011). Questions before words 'An educational space, a stimulating space'. *International Journal of Education through Art* 7, 1, 7-26. https://doi.org/10.1386/eta.7.1.7_1
- Atkins, S. (2013). Where are the five chapters?: Challenges and opportunities in mentoring students with art-based dissertations. In S. McNiff (Ed.), *Art as research. Opportunities and challenges* (pp. 57-64). Chicago: Intellect.
- Bang-Larsen, I. (2010). La utopía de masas del activismo artístico. In M. Bartomeu, & L. Bang Larsen (Eds.), *Palle Nielsen. El model. Un model per a una societat qualitativ* (pp. 149-198). Barcelona: MACBA.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.
- Beyerbach, B., & Davis, D. (Eds.) (2011). *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in global issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bubriski, A., & Semaan, I. (2009). Activist learning vs. service learning in a women's studies classroom. *Human Architecture*, VII(3), 91-98. <https://bit.ly/2jR7qVw>
- Drücker, P. (2013). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Eça, T., Chavanne, M-F., Steers, J., Schönau, D., Coutts, G., Oszoy, V.,...Caldas, T. (2015). *The 2015 Lisbon letter for visual art education*. <https://bit.ly/2lbVVLv>
- Eisner, E., & Barone, T. (2012). *Arts based research*. London: Sage.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. In P. Blanco & al. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Few, A., Piercy, F., & Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of tenure: One professional's story from three perspectives. *NWSA Journal*, 19(3), 47-66. <https://bit.ly/2wC7mDy>

- Frey, L.R., & Palmer, D.L. (2017). Turning communication activism pedagogy teaching into communication activism pedagogy research. *Communication Education*, 66(3), 380-382. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1314518>
- Han, B.C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2016). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Han, B.C. (2017). *Expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Herón, L. (2006). Colectivo Hackney Flashers: ¿Quién se ocupa de la cámara? In J.L. Marzo (Ed.), *Fotografía y activismo* (pp. 23-36). Barcelona: Gustavo Gili.
- Irwin, R. (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Irwin, R. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R., & O'Donoghue, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Janesick, V. (2003). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations and crystallization. In Y. Lincoln, & N. Denzin (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry*. London: Sage.
- Leavy, P. (2015). *Methods meets art: Arts-based research practice*. London: Guilford Press.
- Leavy, P. (2018). *Handbook of arts-based research*. New York: Guilford Press.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: Dónde estamos y dónde podríamos estar. In P. Blanco, & al. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-71). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Koschoreck, J., Bryan, J., Campanello, K., & Mominee, M. (2010). Queer scholarly activism: An exploration of the moral imperative of queering pedagogy and advocating social change. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(1), 8-25. <https://bit.ly/2KVgshV>
- McNiff, S. (2004). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley.
- McNiff, S. (2013). *Art as research. Opportunities and challenges*. Chicago: Intellect.
- Mesías-Lema, J.M. (2011). *Autopsia educativa*. La Coruña: MAC-Museo de Arte Contemporáneo.
- Mesías-Lema, J.M. (2017). Art teacher training: A photo essay. *International Journal of Education through Art*, 13(3), 395-404. https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1
- Nordlund, C., Speirs, P., Stewart, M., & Chicago, J. (2011). Activist art and pedagogy: The Dinner Party Curriculum Project. In B. Beyerbach, & D. Davis (Eds.), *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in global issues through the arts*. New York: Peter Lang.
- O'Donoghue, D. (2017). Curating as a condition of art education, visual inquiry. *Teaching and Learning*, 6(1), 5-9. https://doi.org/10.1386/vi.6.1.5_2
- O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. London: Open Editions.
- Rhoades, M. (2012). LGBTQ Youth + Video Artivism: Arts-based critical civic praxis. *Studies in Art Education*, 53(4), 317-329. <https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518872>
- Rose, B. (2017). Moving from chasm to convergence: Benefits and barriers to academic activism for social justice and equity. *Brock Education*, 27(1), 67-78. <https://doi.org/10.26522/brocked.v27i1.626>
- Sloterdijk, P. (2003). *Esféras*. Madrid: Siruela.
- Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. *Artnodes*, 17, 24-33. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974>
- Tifentale, A., & Manovich, L. (2015). Sefeciity: Exploring photography and self-fashioning in social media. In D.M. Berry, & M. Dieter (Eds.), *Postdigital aesthetics. Art, computation & design* (pp.109-122). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_9