

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster de aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

META-INVESTIGACIÓN EN EL GRADO DE BELLAS ARTES

Estudio de caso de la Universidad de Zaragoza

Alumna:

María Elena Cañete Gericó

Tutores:

Dra. María Pilar Rivero Gracia

Dr. Juan Cruz Resano López



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Resumen

La presente meta-investigación, enmarcada en el ámbito de Didáctica de las Artes Plásticas, tiene por objeto de estudio la Investigación Artística en el contexto de la Universidad de Zaragoza. Tratando de comprender cuál es el lugar que ocupa en general y particularmente en Aragón, y cuáles son los factores que han podido llevarla a ello, tanto a nivel externo (política, instituciones, planes de estudio...) como a nivel interno, de la propia comunidad artística. Así, profundizando en la Educación Artística, la Historia del Arte y la Estética, analizaremos los retos a los que se ha ido enfrentado desde su origen y hasta nuestros días, llevando a cabo un estudio de caso, que materializamos a través del análisis de documentos, narrativas y grupos de discusión de los alumnos de Bellas Artes que se encuentran realizando su Trabajo Final de Grado actualmente.

Palabras clave

Investigación Artística, Trabajo Final de Grado, Bellas Artes, Educación Artística, Historia del Arte, Estética, Estudio de caso.

Overview

This meta-investigation, framed within the field of Didactics of Plastic Arts, aims to studying the Artistic Research in the context of University of Zaragoza. Trying to understand what is the place occupied by in general and particularly in Aragón, and what are the influencing factors that have been able to lead to, both externally (policy, institutions, study programmes...) and internally, the artistic community itself. In this way, deepening through the Arts Education, Art History and Aesthetic, the challenges will be analysed from what has been tackled, from the outset and up to the present day, carrying out a case study, materialized through document analysis, narratives and discussion groups of Fine Arts students who are working in their Final Degree Project at present.

Keywords

Artistic Research, Final Degree Project, Fine Arts, Arts Education, Art History, Aesthetic, Case study.

Índice

I PARTE. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN PROPUESTA

1. Introducción e identificación del tema objeto de estudio	3
1.2. Motivación, justificación e interés de la propuesta	4
2. Delimitación del problema de investigación: estado del arte	7
2.1. ¿Qué entendemos por investigación en Educación Artística?	7
2.2. El arte como fenómeno de estudio: posicionamiento	8
2.3. Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa	11
2.4. Multidisciplinariidad artística y sistema educativo.....	13

II PARTE: MARCO TEÓRICO

3. Diálogo entre la historia del arte, la historia de las ideas estéticas y Bellas Artes	19
3.1. Bellas Artes en España.....	25
3.2. Arte y política	30
4. Investigación Basada en las Artes.....	33
4. 1. Contexto	35
4.2 Características	36
4.3. Tendencias.....	37
4.4. Finalidad.....	38
4.5. Problemática	39
5. Documentos Grado en Bellas Artes Universidad de Zaragoza: Análisis de contenido	43
5.1. Informe de evaluación de ANECA.....	44
5.2. Guía Docente: Trabajo Final de Grado	47
5.3. Guía Docente: Construcción del Discurso Artístico.....	48
5.4. Redes ATLAS.ti	49

III PARTE: TRABAJO EMPIRICO

6.1. Introducción metodología	61
6.2. Diseño de la investigación: El estudio de caso.....	62
6.3. Los grupos de discusión.....	63
7. Objetivos.....	65
8. Diseño.....	66
8.1. Participantes	66
8.2. Procedimiento.....	67
8.2.1. Temporalización	69
9. Narrativas: procedimiento	71
9.1. Instrumento.....	72
9.2. Narrativas: resultados	73
9.2.1. Redes	77
9.3. Narrativas: discusión de resultados	80
10. Grupos de discusión: procedimiento	84
10.1. Grupo de discusión: resultados.....	85
10.2. Grupo de discusión: discusión de resultados.....	91
10.2.1. Grupo de discusión: organigrama	92

IV PARTE: CONCLUSIONES

11. Conclusiones	107
11.1. Límites y prospectiva de la investigación	112

Referencias consultadas	115
-------------------------------	-----

ANEXOS

1. Trascipción Narrativas
2. Transcripción audio Grupos de discusión

I PARTE
➤ INTRODUCCIÓN

Capítulo I. Introducción y justificación del tema objeto de estudio

1. Introducción e identificación del tema

El paradigma del que partimos es el asociado a la Teoría Crítica, la cual postula como definitorio de la persona su hacer social, fundamentado en la acción comunicativa; a su vez, la acción comunicativa parte de la persona y de su dimensión inexorablemente social, entendiendo la acción comunicativa como consenso y comunicación, en tanto que intersubjetividad del establecimiento de relaciones (Arraiz, y Sabirón, 2012). Así, la persona se define como un ser comunicativo cuya pretensión es llegar al consenso con los otros, fundamentando la acción educativa, la educación artística, en tanto que acción comunicativa. En este contexto, la Educación Artística se presenta como un útil para la concienciación y la emancipación social e intelectual.

Con el propósito de responder a nuestras preguntas y objetivos de investigación hemos considerado oportuno el empleo de una metodología de investigación cualitativa, centrándonos en el estudio de caso, por las posibilidades que nos ofrece para indagar sobre la singularidad de la Educación Artística universitaria en Aragón, y en concreto de la investigación artística en la Universidad de Zaragoza. Contextualizaremos nuestra investigación en relación a investigaciones de carácter reciente y teniendo en cuenta la Educación Artística en sí como objeto de estudio amplio, a través del análisis de las trayectorias seguidas, abarcando el arte y la investigación artística, de su recorrido a lo largo de la historia y las repercusiones que ha tenido, en la comprensión del arte y de las aproximaciones pedagógicas a éste, desde los diversos niveles educativos.

En la investigación realizamos, por una parte, el estudio teórico, en el que abordaremos también un análisis de contenido de varios documentos: el *Informe de Evaluación ANECA 2014/2015 del grado en Bellas Artes* de la Universidad de Zaragoza, la Guía Docente del *Trabajo Final de Grado* en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza, y la Guía Docente de la asignatura de cuarto curso de *Construcción del discurso artístico*, perteneciente al grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza; incluyendo escritos e investigaciones de artistas y grupos artísticos.

Tras este análisis contactaremos con los estudiantes de último curso de Bellas Artes en la asignatura de *Construcción del discurso artístico* para crear dos grupos de discusión y narrativas. Para realizar el análisis de datos cualitativos seguiremos especialmente los artículos de Fernández Nuñez (2006), Guerrero Muñoz (1999), y los manuales de Rapley (2014) y de Herrero Nivela (sin fecha). Para comprender y poner en práctica los grupos de discusión seguimos el manual de Barbour (2013), y para realizar el guion de las narrativas y la entrevista semi-estructurada de los

grupos de discusión Kvale (2011). Para el estudio cualitativo en general, nos basamos en los manuales de Flick (2015) y Quintanilla Cobián (2015).

1.2. Motivación, justificación e interés de la propuesta

La motivación de esta investigación surge por una parte de mis estudios de Bellas Artes, en los que, desde el primer curso la filosofía y la práctica artística dibujaban, sin saberlo, interesantes investigaciones (Investigación Basada en las Artes), tanto escritas como plásticas, individuales y colectivas. Acorde con lo expresado por el Dr. Sánchez Ortiz de Urbina (2016), respecto al perfil del alumno investigador artístico: “Un artista es un filósofo práctico, y un filósofo es un artista teórico”. Por otra parte, mis inicios como docente de Educación Plástica y Visual en Secundaria, durante las prácticas del Máster de Profesorado reafirmaron en mí la responsabilidad de no privar a nadie del abanico de oportunidades que el arte nos ofrece, a nivel individual, de comprensión de uno mismo, y a nivel social, contribuyendo a la comprensión de la realidad social y a la transformación de la misma. En este contexto, cuando decidí embarcarme en el doctorado, encontré la marginalidad en la que se encuentra la investigación en Educación Artística, por una parte, al no existir un doctorado específico para los graduados en Bellas Artes en la Universidad de Zaragoza y si existir la línea de Didáctica de las Artes Plásticas, dentro a su vez de la línea de didácticas del doctorado en Educación, en cuyos complementos de formación y máster de investigación no tuve la posibilidad de cursar ninguna materia específica.

Ya sólo el acceso al Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas da fe de la situación en la que se encuentra la Educación Artística en el contexto universitario: la última planta (4^a) de una recién construida facultad de Educación, única planta a la que no se puede acceder por escaleras ni por el ascensor ordinario que da acceso al resto de departamentos; mención aparte la (casi) inexistencia de becas para la investigación, así como las ayudas a la subvención de proyectos para los grupos de investigación artística, las posibilidades de publicación en revistas de alto impacto, o la ausencia de las mismas. En palabras de ANIAV (Asociación Nacional de Investigadores en Artes Visuales) II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV. Universidad Politécnica de Valencia (2015):

En un contexto como el actual, de crisis económica, ideológica y ética, con un modelo económico y social depredador, y despiadado y ante la anemia sistémica a la que se están llevando a las instituciones públicas, es esencial fomentar propuestas de pensamiento despiadado y divergente. Una actividad que puede adaptarse a los momentos convulsos y encontrar espacios de libertad creativa para proponer nuevos modos de actuación. La investigación artística no es ajena a este momento precario, pero quizás, acostumbrada a ser la última en la obtención de recursos para proyectos, puede estar más adaptada para encontrar fórmulas que permitan seguir trabajando y aportando valor a la sociedad.

Esta situación, me llevó a pensar en cuál es el papel que ocupa la investigación artística, en general y en particular, en Aragón, y en cuáles son los factores que la han llevado a ocupar ese lugar, no sólo a nivel externo (política, instituciones, planes de estudio...) sino sobre todo a nivel interno: ¿Qué es lo que frena a la investigación artística? ¿Cómo perciben los protagonistas (estudiantes de Bellas Artes) su paso por el Grado? ¿Son conscientes de la calidad de sus investigaciones -si es que son conscientes de que las efectúan, aunque no sean consideradas como tal por no ser aún egresados, o son enmascaradas por el genérico “trabajos”, o *Trabajo Final de Grado*? ¿Consideran de interés para el avance artístico y social la investigación artística? ¿Son valorados por la comunidad artística los *Trabajos Finales de Grado* de los estudiantes? A estas y a otras preguntas trataremos de dar respuesta con nuestra investigación, en cuyo proceso iremos reconduciendo las herramientas de las que disponemos para poder lograr nuestros objetivos.

El interés de nuestra propuesta radica en la escasez de investigaciones artísticas en Aragón, la mayor ausencia aún de investigaciones sobre Educación Artística y la ausencia total de una meta-investigación o investigación sobre las investigaciones; en este contexto, como educadora artística, no puedo eludir la responsabilidad de re-pensar y re-valorar el lugar que ocupa el arte en la sociedad (análisis externo, e interno de la propia comunidad artística), en relación con el contexto educativo en general, y en el ámbito investigador en particular. Porque si no se nombra, no existe, es necesario ser consciente de qué lugar ocupamos, y qué lugar quisiéramos ocupar, para abandonar ese metafórico no lugar (Augé, 2000) y re-ubicarnos:

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos: éstos, catalogados, clasificados y promovidos a la categoría de "lugares" de memoria", ocupan allí un lugar circunscrito y específico. (Augé, 1992:83).

2. Delimitación del problema de investigación: Estado del arte

2.1 ¿Qué entendemos por investigación en Educación Artística?

Eisner, sitúa el nacimiento de la investigación en educación artística sobre 1930, coincidiendo con los trabajos de Lowenfeld, el reconocimiento del arte moderno, y el desarrollo de la investigación sistemática en las ciencias sociales. Así, Eisner (1984:40) replanteando la investigación en general, y contextualizando a la investigación artística, concluye: “(...) si nosotros consideramos la investigación como una indagación sistemática, cuidadosamente diseñada, cuyo objetivo es entender cómo funciona el mundo, entonces, la investigación es algo más que empirismo.” Además, afirma que las actitudes hacia la investigación artística incluyen, por una parte, a quienes la condenan por considerarla ajena a la naturaleza del arte, no pudiendo surgir de ella más que la subversión de la creatividad artística, y por el contrario a quienes la defienden, afirmando que gracias a la investigación conseguimos la mejora de medios en el ámbito artístico; es esta segunda postura la que compartimos, la cual constituye la idea impulsora de nuestra investigación y fundamento de nuestro estudio, en relación a la necesidad sobre su replanteamiento, para con la calidad y consideración de los estudios artísticos en general, y en Aragón en particular.

Respecto a las investigaciones en Educación Artística, son contextualizadas en un espacio específico y muy heterogéneo, existiendo a día de hoy suficiente cuerpo de trabajo, materializado en manuales de investigación, revistas internacionales especializadas y grupos de investigación que determinan su identidad distintiva. En ellas, los problemas de investigación conforman un territorio muy específico y especializado, formando parte tanto de las investigaciones educativas, como de las artísticas (Viadel, 2011).

De acuerdo con Viadel (2011), creemos que, en la percepción social de la misma, se produce contradicción entre el carácter emocional, creativo y subjetivo de los procedimientos artísticos, y la demanda de objetividad/demostrabilidad de la mayoría de enfoques en investigación educativa en el contexto español. Explorando cómo es percibida en el ámbito internacional, destacamos la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA) de los Estados Unidos de Norteamérica, y la Sociedad Nacional de Educación en Arte y Diseño (Reino Unido) NAEA (2008) responde a la necesidad planteada anteriormente por Eisner (2004) de disponer de una agenda de investigación compuesta por estudios interrelacionados, que mejoren nuestra comprensión de las principales cuestiones y problemas de ese campo, destacando entre las líneas de investigación más importantes las relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, la investigación histórica o los estudios demográficos. Para este fin, delimita cuatro líneas principales de investigación:

1. Reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las artes. Limitaciones y propuestas.
2. Diálogo sobre la influencia del grupo profesional artístico en sus intereses/objetivos.
3. Comprensión e interpretación de los intereses artísticos de la sociedad.
4. Meta-investigación: replanteamiento/reubicación de las investigaciones.

En este sentido Acaso (2005) nos recuerda que la finalidad implícita de la investigación educativa es producir conocimientos por las consecuencias aplicadas que de dichos conocimientos se puedan extraer, es decir, consiste en construir teorías. Entendiendo por teoría la siguiente definición: (...) “conjunto de principios, consejos y recomendaciones orientados a guiar a quienes están comprometidos en actividades educativas” (Acaso, 2005). En su artículo *Estructura del conocimiento artístico* Arañó Gisbert (2005) retomando a Kant, afirma que para nosotros el conocer es encomendado a las ciencias particularizadas, siendo nuestro cometido como investigadores artísticos delimitar las posibilidades sobre la existencia de un conocimiento específico y relativo del arte, determinando a su vez cómo consideramos ese contenido como un intento de dimensionar lo que se quiere conocer. A propósito de ello, destacamos las *3as Jornadas de (los) Usos del Arte*, grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (2015), en las cuales se habló de la Educación Artística desde la perspectiva del profesorado universitario así como la de las doctorandas o egresadas de la propia Universidad de Zaragoza, contando con la participación de Lorente (2015), Lozano Sanféliz (2015), Resano, (2015), Martínez Samper (2015), Senís, (2015), Pascual (2015), Moncayo (2015) y Martí Marí, (2015), investigadora principal del grupo, que nos introduce así el tema de la Educación Artística:

Es en esa transmisión de “usos y saberes” -en torno al arte- en lo que se centran estas III Jornadas. Se estructuran respecto de la formación (“transmisión”) reglada relacionada con el arte (los “saberes del arte”) en sus diversos niveles, y respecto de la “transmisión” no reglada (museos, propuestas artísticas, entre otras). En las intervenciones de las jornadas se proponen reflexiones que aluden a temas subyacentes como la propia definición o delimitación sobre en qué consisten -o deberían consistir- los “saberes del arte” a transmitir (quién lo decide, cómo se decide, cuándo, porqué, si se producen cambios o transformaciones en estas cuestiones, a qué se deben, etc.) o la importante cuestión del cómo transmitir dichos “saberes del arte” (Martí Marí, S., 2015).

2.2 El arte como fenómeno de estudio: posicionamiento

Respecto a la delimitación del arte, compartimos la tesis de Dewey (1934) quien hace hincapié en que este no es el producto aislado y directo de las condiciones económicas, materiales, religiosas ni políticas, sino que está ligado al día a día, así como al devenir histórico, siendo siempre muestra de la vida de otras generaciones y testigo del momento actual, por su capacidad de plasmar propiamente la vida misma y no un agregado de esta. Desde este planteamiento

artístico, la experiencia se define como nuestra reacción, nuestra manera de actuar y dialogar con nuestro entorno; es el impulso por experimentar la necesidad de un ser humano por descubrir qué hay más allá de sí mismo. Esta experiencia, entendida como la necesidad de descubrir, experimentar, investigar, se describe como necesaria para la práctica artística. No existe un arte ajeno a la experiencia vital, entendiendo por esta al contexto socio-cultural, geográfico, económico, natural en el que se inscribe la vida, la experiencia del ser viviente.

Dewey (1934) afirma que todas las oposiciones entre mente y cuerpo, materia y alma, espíritu y carne, tienen su origen en el temor de lo desconocido, siendo signos de contracción y escape; según el autor, la contribución del hombre al mundo es la conciencia de las relaciones descubiertas en la naturaleza, siendo la conciencia misma un principio de transformación y conduciendo al pensamiento del arte como una idea consciente, la más grande conquista intelectual en la historia de la humanidad. A este respecto, Ellsworth (2005), añade que el pensamiento ignorante no es más que la resistencia a aprender aquello que no quieras porque te incomoda, pues es un “rechazo activo a la formación”.

Según Dewey (1934) las Bellas Artes son lo que son, por la experiencia del artista durante el proceso de producción, pudiendo diferenciar así lo bello (experiencia e intención por transmitir esta experiencia), de lo meramente estético (destreza técnica), aunque reconoce que para que una obra sea considerada como artística una de sus características deberá ser la estética. Así, el proceso artístico consiste en construir una experiencia coherente en la percepción para que el espectador pueda llegar a sentir cómo se sentía el artista en el momento de crear su obra, esto es, una obra de arte será buena si el artista consigue que a través de ella el espectador sienta la misma experiencia estética que el artista.

Para el arte moderno, la forma de contextualización de cualquier obra de arte era la comparación de la misma con obras previamente identificadas del mismo estilo u medio, ya sea por semejanza o por diferencia; rompiendo con esta concepción y contextualización del arte tuvo lugar la *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total), derivada de la concepción de la ópera de Wagner como un lugar de intersección y síntesis de todas las artes. Esta teoría, o manera de comprender el arte, tiene como propósito iluminar la no distinción entre arte y no-arte, subrayar la existencia del binomio arte-vida. En relación con la tesis de Dewey y la *Gesamtkunstwerk*, Kaprow (2007) reflexiona sobre lo que denomina “no-arte”, afirmando que la vida cotidiana, pensada como posible arte puede ser no-arte, es decir, empodera el valor del arte como experiencia, como proceso, añadiendo que lo nombrado como arte por las instituciones y el sistema, tiene menos valor que el llamado “no-arte”.

Esto es el campo expandido del arte que introdujo Rosalind Krauss (1979), nueva concepción del arte puesta en práctica en el ámbito educativo por Joseph Beuys (1995), quien en 1974 creó, junto con el premio Nobel de literatura, Heinrich Boll, la *Universidad Libre Internacional*, en la que los proyectos artísticos no sólo ocupaban el lugar de las asignaturas propiamente artísticas, sino que se usaban como recurso creativo para el enriquecimiento de todas las materias, artísticas y no-artísticas, poniendo en práctica el binomio arte/vida, binomio, que como el autor, consideramos inseparable. Es en este contexto, en el que el papel de los artistas, y de la investigación artística adquiere un protagonismo crucial, pues siendo consciente de la trascendencia inmanente al arte ante la cual deberá posicionarse, expandirla, compartirla, mostrarla al mundo o dejarla pasar será una decisión que el estudiante de Bellas Artes deberá tomar durante el proceso de elaboración de su discurso artístico y, por ende, de su posición como artista. En palabras de la artista y docente Holga Méndez (2012):

En este sentido se necesitan nuevos equilibristas que sepan que el arte es ilusión, además de trabajo, riesgo, vértigo, mas siempre intuición. Que sepan que todo arte, en lugar de ser una versión más o menos realista del mundo, es creación. No sólo consiste en inventar sueños en donde la realidad del mundo sea lo bastante ingenua como para dejarse coger, sino (...) se trata de reconciliar la creación, el trabajo y la existencia cotidiana. En este sentido el arte inventa puntos de contacto inéditos, revela relaciones todavía desapercibidas, genera vidas increíbles y usos nuevos: para intensificar nuestra relación con el mundo y resistir a la hegemonía de la economía espectacular. Crear una obra de arte es tomar posición, se quiera o no, en relación a la división del trabajo y la estandarización de los comportamientos. Comprometerse con la obra, no para saber de qué está hablando, sino para reflexionar qué es lo que ocurre.

Abarcando el arte desde las recién mencionadas perspectivas, compartimos la tesis relativa a que éste mantiene y potencia nuestra capacidad de experimentar, de vivir el mundo común en su mayor amplitud, gracias a su capacidad de hacer visible lo intangible (sentimientos, pensamientos, emociones...) que denominaríamos como mundo interior; esto es posible gracias al paralelismo establecido entre lo intangible y el material escogido para actuar como significante, material al que el artista, conforme a su experiencia y teniendo en cuenta la mejor manera de hacerla visible a los demás (ha de ser social, comunicante) le dará forma. Desde este planteamiento artístico, el sentido educativo deberá ir en consonancia con las posibilidades que la Educación Artística nos brinda. En palabras de Arañó Gisbert, (2005:25):

Entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de manera innovadora, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse, y/o sufrir conflictos. Entender la Educación Artística de este modo supone un acto cultural de aproximación a la propia cultura.

2.3. Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa

La literatura de investigación social y pedagógica de principios del siglo XXI nos sitúa en escena con un tema reiterado: el cambio, cambio sociocultural y epistemológico, con sus correspondientes implicaciones educativas y en consecuencia la necesidad de la reinterpretación (o reconstrucción) de la idea de Innovación Educativa desde un punto de vista Crítico. A este respecto destacamos las palabras de Lozano Sanfélix, en las *3as Jornadas de (los) Usos del arte*. Grupo de Investigación de la Universidad de Zaragoza (2015:20):

La inadecuación muchas veces de los contenidos, sus planes docentes y la propia organización departamental de nuestras facultades, parece obsoleta, no ya por no poder adaptarse a los cambios tecnológicos y culturales de la sociedad en progreso, sino por continuar ocupándose del arte como resultado-objeto-mercancía y no como investigación-proceso-experiencia.

En la línea con esta organización departamental y el desajuste con respecto a la actualidad del mundo de conocimiento, destacamos la tesis de Morin (2007), quien afirma que las disciplinas tienen una historia, correspondiente a la historia de la sociedad, incluyéndose tanto en la sociología de las ciencias como en la sociología del propio conocimiento; así, la disciplina no sólo proviene del conocimiento y reflexión interna sobre sí misma, sino también de un conocimiento externo, siendo por tanto insuficiente la pertenencia a una disciplina para llegar a conocer todos sus problemas relativos. En este contexto, según Barragán (2005), referenciando *Los cambios socioculturales de finales del siglo XX* de Carlisky y Katz de Eskenazaki (1998) y *Educar en positivo para un mundo en cambio* (Muñoz-Repiso, 2000), los cambios principales a tener en cuenta para contextualizar nuestra labor como educadores y/o investigadores artísticos son los siguientes:

- Modificaciones en las costumbres y en las formas de sexualidad.
- Cambios de roles de la mujer y el hombre: cambio de las formas familiares.
- Cambios políticos e ideológicos: caída regímenes socialistas, exacerbación de los nacionalismos.
- Cambios sociales y económicos: brecha países desarrollados y subdesarrollados, cambios modos de producción y condiciones de trabajo.
- Cambios en las creencias religiosas: conflictos religiosos, imposiciones religiosas.
- Cambios en las tendencias filosóficas: críticas postmodernas a la idea de progreso y sentido de la historia.

- La mundialización y la multiculturalidad.
- La crisis del Estado-nación y de la democracia.
- Cambios en las concepciones de la cultura artística.

Introducimos una cita de Barragán (2005:53) para ilustrar la situación a la que estamos haciendo referencia:

“Quiero también dejar sólo apuntado, pero muy señalado, un factor que me preocupa especialmente: las contradicciones entre los valores que debe desarrollar el sistema educativo y los que están generalizados en el mundo de la globalización. En las áreas que incorporan contenidos de tipo humanista y social, historia y Educación Artística, por ejemplo.”

Según postula Barragán (2005) el modelo de Educación Artística más difundido es aquel que plantea como objetivos primordiales el desarrollo en los usuarios de destrezas manuales, de un mayor dominio psicomotriz, y de un cierto gusto estético. Compartimos con Barragán la certeza de que la popularidad de esta tendencia en la Educación Artística se debe a la influencia de la enseñanza tradicional del arte (contexto que ampliamos en la II PARTE del trabajo), y a la necesidad social del sistema económico capitalista. Si bien cada modelo de Educación Artística tiene sentido en cada contexto determinado, los diferentes modelos de aprendizaje artístico no son excluyentes entre sí. Es frecuente dar por sobreentendido el valor educativo del arte, no llegando a hacer uso del mismo, bien por la propia incomprensión de esos valores, o bien por la consideración prioritaria de otros valores o aprendizajes.

A este respecto, señalamos dos nociones de arte, que coinciden con las del primer grupo de investigación reconocido por el Gobierno de Aragón en el ámbito de las Bellas Artes, H70 (*los*) *Usos del Arte* indaga sobre las posibilidades que ofrecen las transformaciones de estos usos/nociones y usuarios del arte: investiga/trabaja sobre la forma de conocimiento que la sociedad extrae, o puede extraer, del arte, así como la forma de conocimiento que el arte incorpora, o podría incorporar, desde el tejido social, con el objetivo de producir un enriquecimiento, visibilización y ampliación de ambas esferas. En las jornadas mencionadas, Martí Marí (2014) partiendo de los conceptos de táctica y estrategia planteados por Michel de Certeau (1990), subraya la “Ida y vuelta de los usos del arte”, en el sentido que tanto las instituciones, como las estrategias (herramientas del ‘fuerte’) se sirven del arte de diversos modos y en diversos grados, como el arte, con las tácticas (herramientas del débil) puede servirse de la institución de diversos modos y en diversos grados-. Así mismo, las instituciones adoptan o se apropián de las tácticas del arte y de los artistas, y, tanto estos como el propio campo del arte, incorporan también estrategias, anquilosando sus estructuras. Las nociones de arte referidas, y desde las que partimos, son las siguientes:

- Arte como experiencia artística/estética: idea heredada de Dewey (1959), reelaborada por Shusterman (1992) y Aguirre (2000), consistente en la búsqueda de recursos artísticos, y experimentación con la finalidad de crear y transmitir significados por medio de otros lenguajes no solamente discursivos, gracias a los cuales se generan recursos (conceptuales, instrumentales, actitudinales y relationales) que muy difícilmente podrían surgir con actividades relacionadas con el lenguaje discursivo o científico, y cuyas posibilidades de colaboración con otras áreas de conocimiento y lenguajes son posibles y deseables.

- Movimiento del Arte para la Recuperación o Reconstrucción Social (Barbosa, 2002): posición de intervención socio-educativa que se ocupa de promover el desarrollo de la subjetividad personal a la vez que de la identidad y diversidad cultural. Citando a Barbosa (2002) “el arte como el camino para recuperar lo que hay de humano en el ser humano... por más inhumanas que hayan sido las condiciones que la vida les haya impuesto”.

2.4. Multidisciplinareidad artística y sistema educativo

Es en relación con la exploración de los límites del arte, que surgen nuevas maneras de hacer y pensar la práctica artística. En este contexto, Kaprow (2007), se refiere a los *mixed media* como aquellas prácticas que implican fluidez y simultaneidad de roles, rituales que pertenecen a la fuga del arte tradicional. de hacer y pensar el arte, exploración que culminaría con la difuminación del arte como un todo entre un conjunto de no-artes. Consideramos muy interesante esta deriva artística en relación con la actualidad (multidisciplinareidad) y el futuro de la educación artística, y la obsolescencia de la vieja escuela. Las implicaciones de lo multidisciplinar en las artes, y en la educación artística, tendrán consecuencias notables en la concepción y redefinición del arte, y de la investigación artística, implicaciones que analizaremos mediante nuestro trabajo empírico en la tercera parte de nuestro trabajo.

En este contexto, destacamos esta aclaración que Kaprow (2007:30) aporta al respecto: “No estamos acostumbrados a pensar de este modo, simultáneamente, o sin jerarquizar; pero el intermedialista lo hace de forma natural. Contexto en lugar de categoría, flujo en lugar de obra de arte.”

Kaprow, muy crítico con la organización del sistema educativo, subraya el hecho de que los niños, ya al comenzar la escuela Primaria mayoritariamente empiezan a mostrar desinterés por ir al colegio, cuando pocos años antes, en Infantil, les ocurría todo lo contrario. Según el autor, esta situación es propiciada por el menosprecio al que es sometido el juego como método de aprendizaje, método que es utilizado únicamente durante los primeros años de escolarización

obligatoria. En palabras de Kaprow (2007:58): “El autoritarismo clausura el atractivo papel de jugar, y lo sustituye por el juego de la competitividad. La amenaza de fracaso y rechazo por no ser fuerte flota sobre cada individuo, desde el presidente de la universidad al director del colegio, y de ahí, para abajo (...) muchos compiten por lo que sólo unos pocos tienen: poder.”, y aquí es donde se hace evidente el enlace entre educación y política, que analizaremos en el siguiente apartado del trabajo.

Muy de acuerdo con Kaprow (2007:60): “Dado que la civilización vive para competir, y compite para vivir, no es fortuito que la educación en la mayor parte del mundo, esté profundamente inmersa en juegos de esfuerzo agresivo”.

Según el autor (2007), la educación juega a ignorar o negar dicho esfuerzo (sustituyéndolo por metáforas de democracia) mientras perfecciona sus formas y estimula la participación en dicho esfuerzo en cada ejercicio que los alumnos efectúan en clase.

Nos parece esencial para comprender la educación artística la diferencia que hace el autor entre lo que implicar jugar (se está despreocupado), o juego (ansiedad por ganar), afirmando que lo que transita entre la concepción de una u otra acepción es lo que determina nuestras prácticas laborales, y vitales, en función de si permitimos entrar en la dinámica que nos imponen, o seguimos la nuestra propia.

II PARTE

► MARCO TEÓRICO

Capítulo 3. Delimitando la educación artística: Diálogo entre la historia de las ideas estéticas, del arte y de las Bellas Artes

Presentamos en este apartado una aproximación a la historia de la creación de las facultades de Bellas Artes, trazando a su vez un paralelismo con la historia del arte y de las ideas estéticas, con la finalidad de contextualizar la situación de las Bellas Artes hoy. Respecto a la historia de las Bellas Artes, hemos seguido principalmente a Viadel (1997) y a Gisbert (1989). Respecto a la historia del arte y las ideas Estéticas, nos centramos en las lecturas recomendadas en la asignatura *Historia de las Ideas Estéticas*, impartida por Rubén Benedicto en el Grado de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza.

La etapa artística correspondiente al Renacimiento constituye un hito para la creación de nuestras facultades de Bellas Artes de hoy, pues en este periodo, el artista cambia de rol, deja de ser considerado como artesano para ser un intelectual. Los tratados escritos de Alberti), Piero della Francesca, Leonardo da Vinci, Alberto Durero y otros artistas y teóricos del Renacimiento, posibilitaron la creación de la Academia de Bellas Artes, germen de las universidades de hoy en día.

Como apunta Viadel (1997), el punto culminante para su creación sería la consideración de la pintura y la escultura como Arte, es decir actividades creativas basadas en conocimientos y reglas racionales. Estas reglas, comprendían por una parte el conocimiento científico que fundamentaba la creación artística: la geometría, la perspectiva, la anatomía, la teoría de las proporciones, etc. Por otra parte, comprendían la práctica del dibujo como fundamento de la pintura y la escultura, comenzando por la copia de los trabajos realizados por los mejores maestros, pasando por la mimesis del dibujo del natural, llegando al punto álgido con el dibujo creativo. De esta forma, comenzando en el siglo XVI las academias italianas, y prosiguiendo poco después las francesas, se logró la elaboración de un sistema formativo y profesional que sirvió como modelo para las academias de Bellas Artes que permanecería vigente desde el siglo XVIII hasta los albores del siglo XX.

El foco de atención artístico en este periodo, está centrado en la representación del sujeto, y la expresión de sentimientos, además de la incorporación de la realidad no como se considera que es, sino como es percibida por el artista (dibujo técnico: perspectiva), así, profundizaba los problemas derivados de la representación gráfica y espacial, de la realidad social (emociones, jerarquías sociales...) y física (anatomía, paisaje...). Charles Le Brun, Andrea Pozzo Cozens y Paul Signac destacaron por la calidad de sus “guías” para acometer los retos de representación, mediante explicaciones teóricas, esquemas gráficos y técnicas creativas, conformando lo que denominamos como modelo académico.

El arte renacentista, es seguido por el Barroco (hasta el siglo XVIII) periodo caracterizado por la religiosidad, que usa al arte como herramienta para proclamar la belleza (estética) de las verdades de fe, pero también la afirmación de la vida cotidiana, dando protagonismo a personas marginadas o sin ninguna relevancia social. A comienzos del siglo XVIII llega el estilo Rococó, caracterizado por el valor de la intuición, la fantasía y lo emocional, en el que la belleza física adquiere una dimensión casi moral, atribuyéndose el despertar de sentimientos elevados. Como reacción, a finales de siglo surge el neoclasicismo, y con él la crítica del juicio kantiano: lo bello es universal (pretensión de comunicabilidad), responde a un juicio reflexivo, objeto de una satisfacción desinteresada, captándose con independencia de su utilidad y juicio moral, relacionando el genio con la imaginación en libertad (Soldevilla, 1986). Planteamiento que en opinión de Gadamer (1977) es peligroso, puesto que en los casos con un fin distinto al de la abstracción formal, serían considerados como inferiores, al estar la belleza condicionada por conceptos.

El pensamiento kantiano, con su revaloración de la imaginación y la idea de genialidad, señala el inicio del Romanticismo, que comprende el arte como expresión (subjetividad), rechazando la mimesis, planteamiento que según Hegel (1989) supone la pérdida de universalidad, y la misma muerte del arte, puesto que la obra de arte sólo lo será si tiene un destinatario.

Kant asienta las bases de la estética moderna, periodo en el que la industrialización, con sus avances científicos y tecnológicos, posibilitó el uso de nuevos recursos artísticos con los que plasmar la realidad; así de manos de la fotografía se comenzó a abrir una brecha en el modelo academicista del arte. Los ritmos vitales, en cohesión con la nueva realidad, se aceleraron. Ya no hacía falta un lápiz para representar la emoción de un rostro, pues la fotografía, capaz de captar la realidad con un solo disparo, cambió tanto los tiempos del arte como la forma de entenderlo. Antes la técnica era necesaria, útil, requería un aprendizaje lento y concienzudo, después, las manos del artista serían la herramienta insustituible para captar la realidad, herramienta necesaria e incuestionable, herramienta que a menudo estaría a merced de otras disciplinas o al del poder dominante.

En la llamada época de reproductibilidad técnica, la Escuela de Frankfurt marca un hito para la legitimación de las ciencias sociales y humanas, y en consecuente para con las Bellas Artes, su Teoría Crítica, cuestiona el positivismo, y defienden la emancipación de los individuos a través a la atención a la particularidad y subjetividad; entre ellos, destacamos a Benjamin (1989), quien reflexiona sobre la aparición de los nuevos medios artísticos, fotografía y cine, anunciando la desaparición del aura y des-ritualización de la obra de arte; como consecuencia, las obras adquieren un valor exhibitivo y un nuevo fundamento político, pues podrá servir tanto para la emancipación como control de la población.

Contrario a esta postura, Adorno (1983) no concebía el paso de la obra aurática a la autonomía, ni la función contrarrevolucionaria de la misma, tampoco acepta la distinción entre obra de arte aurática o tecnológica, afirmando que ambas pueden ser resultado de un ejercicio libre; afirma que la estructura de la sociedad industrializada anula al pensamiento la tarea crítica, siendo aquí imprescindible el papel de la filosofía para mostrar la cosificación imperante y la aparente libertad que nos es cedida, hecho que también supone un hito en la historia del arte, que se materializará en el arte conceptual y en las investigaciones artísticas. Nos parece esencial subrayar el hecho de que la legitimación del arte radica exclusivamente en mostrarse como cristalizador de la historia, recuerdo de una posibilidad de libertad y promesa de liberación futura.

El siglo XIX, estuvo marcado por el advenimiento de las vanguardias, periodo de subjetividad descentrada, que da entrada a una posición deconstructivista, negadora de cualquier realidad ajena a la libertad del sujeto. Respecto a las Bellas Artes, fue una época determinante, pues con la progresiva obligatoriedad de la escolarización obligatoria, y mientras se mantuvo en vigor el ideal artístico del dibujo figurativo, se hizo un gran esfuerzo didáctico por cohesionar los diferentes tratados y propuestas, destacando autores como Pestalozzi y Schmid (Viadel, 1997).

En este contexto educativo, el siglo XX, con la progresiva tecnificación de los procesos de producción, centró todo su interés en la enseñanza del denominado dibujo técnico; otro hito artístico producido en el siglo XX fue el hallazgo del dibujo espontáneo infantil.

Autoras como Betty Edwards (1988), retomaron los ejercicios clásicos desde un nuevo planteamiento basado en los descubrimientos del ámbito neurológico. En este periodo, y en dirección contraria a la definición industrializadora del arte, Nietzsche (1994) ensalza el papel del arte, concebido como un tónico para la vida, y de los artistas, a los que sitúa en la cúspide de su jerarquía social, como superhombres. Por su parte, Heidegger (1960), define el arte como la manifestación de lo absoluto, haciendo énfasis en su naturaleza simbólica.

La Bauhaus, caracteriza el periodo conocido como siglo del lenguaje, el siglo XX. Lenguaje del que las artes visuales forman parte, presentándose como un medio más de comunicación. Artistas y teóricos como Kandinsky, Itten, Malévitch, Mondrian, Albers Murani y Dondis conformarían a través de obras de arte, actividades y escritos pedagógicos el cuerpo de conocimientos de este sistema de aprendizaje artístico. Aquí, el arte, lejos de preocuparse por la mimesis de la realidad, tiene como objetivo la experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico (definidos como punto, línea, plano, textura y color), que le llevarán a la abstracción como forma de centrarse en su propia realidad expresiva.

Este sistema de aprendizaje artístico, la Bauhaus, estuvo conviviendo con otro diametralmente diferente, el llamado desarrollo creativo personal, o sistema del genio (Viadel, 1997). Comulgando con el Romanticismo, muchos artistas consideraron la libertad y originalidad como criterio artístico básico e inexorable, subrayando la subjetividad y criterio propio del artista, contra homogeneización e instrucción del arte propia de la Bauhaus.

En este nuevo periodo, artistas como Goya cuando se les pregunta por su punto de vista sobre la organización de las enseñanzas artísticas, afirman que lo único que necesita el artista para seguir con su formación es libertad (referido a la inclinación artística del artista, y a la libertad social de ser artista) y apoyo (premiando al que despuete en las artes, sea profesor, o discípulo). En la misma dirección, Lowenfiel (1937) sostiene que para desarrollar la creatividad el único medio es crear, y que para ello no hace falta ningún tipo de formación previa. Este momento en la historia de la educación artística, nos parece esencial para comprender la situación de la investigación en educación artística hoy, puesto que es en ese contexto en el que, desde la propia comunidad artística, se rechaza la existencia de cualquier modelo formativo en artes, siendo también despreciada la figura del investigador artístico, por desmerecer al que se entendía era el Arte, con mayúsculas.

Es en el siglo XX cuando los posmodernos consideraban que todo fenómeno social está estructurado sobre la base de códigos y reglas, y que todo conocimiento está condicionado social e históricamente. El arte conceptual, cuyas primeras obras se deben a Marcel Duchamp, se desarrolló a finales de la década de los sesenta e inicios de los ochenta; la característica principal de éste es el predominio del concepto sobre la forma, definiéndose como opuesto a la burguesía y contrario al consumo, amplia los espacios expositivos mucho más allá de los límites museísticos.

La atención a las diferencias, a lo cotidiano, a las minorías, pluralismo y a la consideración del otro, son el punto de atención de gran parte de las propuestas artísticas *posmodernas resistentes*, opuestas a las nihilistas, pasando de la utopía a la heterotopía y finalmente estetización general de la existencia. Así, Deleuze apuesta por el descentramiento del sujeto, por el pensamiento rizomático (sin centro ni estructura prefija), y no arbóreo (jerárquico), Lyotard por la importancia de lo singular, del fragmento en las meta-narraciones.

Braudillard reflexiona sobre el lugar que ocupa nuestra identidad entre la hiper-realidad y la realidad, y Derrida, por su parte, afirma que la deconstrucción es nuestro recurso para no permanecer prisioneros del lenguaje, lenguaje basado en el pensamiento occidental de que hay una presencia oculta detrás de nuestros textos, que aplicado al arte destruye los límites del mismo.

Así, partiendo del modelo artístico basado en el desarrollo creativo personal, artistas como Beuys, *Dubuffet*, Duchamp y Kaprow mediante sus obras plásticas y escritas, postulaban la necesaria disolución del territorio del arte y el artista, haciendo coincidir la realidad con el arte, configurando así el binomio arte-vida. Este movimiento de expansión artística, extiende la frontera de los espacios tradicionales del arte, a la vez que lo aproxima a otras disciplinas no artísticas, como diseño y arquitectura. Vattimo (1996) resalta la afirmación del carácter inaugural del arte, en contraposición a la banalización de todo lo que existe a manos de los medios de comunicación, y propone la conjunción de lo kitsch, el silencio o la utopía como estrategias artísticas. El arte actual se define por su nomadismo, por su pluralismo y la no prevalecencia de un estilo sobre otro, por eso, según Danto (Después del fin del arte), el paradigma del arte actual es el collage. En este periodo, es esencial la idea de proceso e innovación. Gadamer afirma que es el juego, al que considera necesidad humana el motor de ser un justificación del arte, como necesidad antropológica. En palabras de Kaprow (2007, 118):

(...) el arte-como-arte mantiene que el arte es algo separado de la vida y de todo lo demás, mientras que el arte-como-vida mantiene que el arte está conectado a la vida y todo lo demás. En otras palabras, hay un arte al servicio del arte, y un arte al servicio de la vida.

Muy en la línea con Jhon Dewey (1897):

“Creo que la educación es un proceso de la vida y no una preparación para ella. Creo que la escuela debe representar la vida actual, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en su barrio o en el parque de juegos. Creo que la educación que no se produce a través de las formas de vida, o a través de las formas que no merecen vivirse en sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la auténtica realidad y tiende a paralizar y a ahogar.”

En este contexto, en los últimos años aparece unida la investigación teórica con el compromiso de los artistas, considerando sus obras como modelos de conocimiento a la vez que de crítica social.

Tras este sintético recorrido por la historia de la educación artística, ultimamos que para el modelo llamado de “Taller de Artista”, la obra de arte es entendida como un objeto atractivo, construido con habilidad técnica. Para la escuela de la Bauhaus, la clave de la educación artística es el estudio de las cualidades expresivas del lenguaje artístico, y para el modelo Genio- creatividad, la originalidad y libertad artística es el único motor de acción artística. En este contexto, como afirmaba Viadel (1997) de un tiempo a esta parte existe un acuerdo bastante unánime sobre el procedimiento a seguir en lo que a la educación artística se refiere. Así, se considera necesario adquirir una base técnica para el primer modelo, la práctica de mimesis para el segundo modelo, la investigación personal sobre las posibilidades expresivas del lenguaje plástico para el modelo Bauhaus y la creación libre y espontánea para el modelo creativo. Para concluir, podemos afirmar que el arte, en su origen estuvo asociado a un valor cultural, es decir, estuvieron ligadas a cumplimiento de un ritual (magia y religión). Con la llegada del Renacimiento, el culto se seculariza en el arte profano, trasladándose a la originalidad, y al genio. En este contexto, la emancipación de las obras de arte, aumenta su potencial exhibitivo, adquiriendo así un fundamento político.

Contextualizando la situación actual de la educación artística hoy, podemos afirmar que todos estos modelos siguen vigentes, siendo respuesta cada uno de ellos a las diferentes necesidades que respondan a la práctica artística. No obstante, como apunta Agra (1997) la complejidad intrínseca de nuestro objeto de estudio y en consecuencia el desarrollo histórico de la formación artística y la consideración de su papel en la educación general, ha contribuido a la creación de una profunda brecha que distancia el arte de la educación, privando a la educación artística de su contenido, así como de su fuente de referencia. Así, en los últimos años se está haciendo un esfuerzo por la redefinición de la materia, proponiendo el cambio de objeto de estudio del arte, a la cultura visual. Compartimos con Agra (2003) el pensamiento de que nuestro reto como profesores, es ser capaces de afrontar prácticas contemporáneas, y revisar nuestras propias concepciones sobre el arte.

Muy de acuerdo con Acaso (2014) quien define la pedagogía tóxica como un modelo de no-educación, consiguiendo además que no nos cuestionemos el sistema, y que lo aceptemos sin reflexión. El desarrollo de un modelo utilitarista, tecnificando el proceso educativo, tendría como objetivo el devenir de los estudiantes en trabajadores sumisos y compradores ansiosos. Además, Acaso (2014) definiendo el currículum oculto como: contenidos que se están trasmitiendo de forma implícita en los contextos educativos, afirma que estos siguen usándose actualmente para perpetuar un conjunto de conocimientos que no sería correcto tratar de forma explícita en el contexto educativo. Perpetuar el actual reparto asimétrico de poder, y con ello, reforzar las bases

del actual sistema capitalista sería, según la tesis de Acaso, el objetivo principal del curriculum oculto.

Definiendo el curriculum nulo como los contenidos que aprendemos por su ausencia (Eisner, 1985), Acaso (2014) postula que detrás de los tres tipos de olvido, sea olvido del profesorado, del alumno y sobre todo del marco institucional, este olvido está íntimamente ligado con el propio posicionamiento político. En este contexto, destacamos las palabras de Lacan (1987:79): “La ignorancia no es otra cosa que deseo por ignorar... no es una simple falta de información, sino la incapacidad o el rechazo para reconocer la propia implicación de una persona en la información.”

Definiendo como “ignorancia activa” este fenómeno de olvido en el ámbito educativo, Ellsworth (2005) afirma que la enseñanza, igual que el psicoanálisis tiene menos que ver con falta de conocimiento que con las resistencias al conocimiento. En este sentido Acaso (2014) afirma que basándose en el hecho de que para la pedagogía tradicional el deseo era el conocimiento, para la pedagogía actual, influenciada por el psicoanálisis muestra pasión por la ignorancia. Así pues, siguiendo a Acaso (2014) podríamos considerar que el aprendizaje comprende lo que aprendemos de lo que nos ocultan, pero está presente, lo que aprendemos de lo que no nos enseñan, y lo que aprendemos de lo que nos enseñan. Según Acaso (2014) el hiperdesarrollo del lenguaje visual, y de la llamada pedagogía tóxica, trae como consecuencia la difícil diferenciación de las obras publicitarias comerciales, y de las obras artísticas, lo que conlleva una radicalización de los temas de las artes visuales contemporáneas hacia las micronarrativas.

3.1 Bellas Artes en España

Una vez descrito el contexto global en la historia de las Bellas Artes, consideramos de gran importancia describir cómo fue en España, para contextualizar nuestro objeto de estudio, para ello presentamos una síntesis de las investigaciones Arañó (1989) en relación con las Bellas Artes como forma de ideología cultural.

Durante mucho tiempo las enseñanzas impartidas por las Academias de Bellas Artes y el Dibujo de los Institutos de Bachillerato constituyeron las únicas enseñanzas artísticas existentes en España. El Real Decreto de 24 de septiembre de 1844 es la fecha en la que se publica el primer texto legal con el que se regula la enseñanza de las Bellas Artes, comprendiendo por estas pintura, escultura y arquitectura. Respecto a su organización es necesario tener presente que las Escuelas y Academias, se agrupaban en categorías: la central, de San Fernando (Madrid) era la que poseía un currículo completo de estudios menores y superiores, y las Escuelas de “primera segunda y tercera”, que, dependían de la Academia de San Fernando, la cual actuaba de modelo para el resto.

Las Escuelas y Academias, en general, dependían de las Diputaciones provinciales, hecho que provocaba grandes dificultades de gestión y administración. Destacamos el hecho de que tanto en este decreto como en el que se publicaría cinco años después, no se define la función social que cumplen las enseñanzas artísticas, en las cuales el modelo didáctico consistía en la instrucción del alumno en las disciplinas tradicionales.

El hecho de no definir la función social del arte, y en consecuencia la organización y financiación de las Escuelas de Bellas Artes, además de la dificultad para seguir un control académico, son factores que pusieron en duda la utilidad y necesidad social del arte. Como consecuencia, en 1846 se decretó una reducción del número de profesores y de la oferta formativa, y años después, se publicó un decreto por el que se suprimieron las Escuelas de Bellas Artes y enseñanzas artísticas (salvo la de San Fernando), en la Ley de presupuestos de 30 de junio de 1869. Mientras la Ley Moyano (1857) categorizaba la enseñanza de Bellas Artes como estudios superiores, no se reconocía y, por ende, tampoco a los profesores que impartían docencia.

En el siglo XIX, las transformaciones sociales y económicas de la sociedad industrializada repercutieron sobre la práctica artística; la institucionalización igualó las diferencias entre artes liberales y mecánicas, así como la supremacía de las segundas frente a las primeras. Entonces, los criterios que dirigían el arte ya no residían en la nobleza sino en el gusto del público de las ciudades y en el mercado. El sistema de enseñanza organizado en las academias para ajustarse a los acontecimientos se basaba en tres áreas, cuyo objetivo era abarcar todas las artes y organizarlas en teoría y práctica (Arañó Gisbert, 1989):

1. Conceptos generales: rudimentos de dibujo, conocimiento de materiales artísticos y desarrollo de proporción y perspectiva.
2. Cursos preparatorios sobre dibujo y pintura (copia de los clásicos).
3. Cursos más complejos de composición: pintura, escultura y grabado.

Con el gran avance de la sociedad industrial, las naciones establecieron una rivalidad en el resultado de sus productos industriales; en este contexto, las academias se vieron obligadas a mediar entre estas necesidades y los artistas que debían educar a los artesanos. En el contexto español esta situación hizo aumentar la rivalidad entre artes liberales y mecánicas, llegando a la creación de unas nuevas escuelas de artes y oficios, con el fin de mantener al arte libre de «influencias corruptoras» de aquel movimiento, que, como apunta Arañó Gisbert (1989) en otros países sirvió para replantarse la orientación de una enseñanza artística más profesional y científica, al menos en relación al conocimiento de las nuevas técnicas materiales.

Tras la supresión de las Escuelas de Bellas Artes, el Gobierno no volvió a restaurarlas hasta dos años después del cierre, motivado por la lucha de los profesionales artísticos, quienes no dejaron de reivindicar el lugar que las artes debían ocupar. También influyó para la reapertura, el conocimiento por parte del Ministerio de la evolución que se estaba produciendo en las Bellas Artes europeas. El Ministerio, con el objeto de organizar la reforma de las enseñanzas artísticas encargó un informe a San Fernando, pero los profesores aprovecharon para reafirmarse en su tradicionalismo, escribiendo sobre la innecesidad de la reforma, en favor de una instrucción clásica como único camino válido para el arte. Esta situación de conciencia de crisis e inmovilismo reformista provocó iniciativas progresistas, pero dada la inexistencia de una labor investigadora en la enseñanza en Bellas Artes, este tipo de proyectos solían ser rechazados.

La entrada del siglo XX comienza con un periodo de inestabilidad política, situación que justificó la inacción en la buscada reforma educativa. Debemos subrayar la existencia de pequeñas innovaciones, que permitieron salvar la dicotomía entre artes liberales y mecánicas, gracias a las Escuelas de Artes e Industrias que se crean sobre la base de las Escuelas de Bellas Artes. Las

nuevas iniciativas del Ministerio hacen que se proponga una nueva reflexión acerca de la enseñanza de las Bellas Artes, a la que califica de “desgraciada situación” (Arañó Gisbert, 1997), debido a que el plan de estudios, los métodos de enseñanza, la organización del profesorado, el régimen interior del establecimiento docente y hasta los haberes del personal eran distintos en cada

Escuela, se pretendía regular: la posible necesidad de una titulación, el número y tipo de asignaturas, especificadas en un cronograma, el profesorado y su situación económica con respecto a dicha enseñanza, los medios materiales necesarios, y el perfil prototípico de los futuros alumnos.

El problema de la expedición de un título administrativo que validara los estudios de Bellas Artes y otorgara un perfil profesional para sus alumnos no había tenido respuesta; la sensibilización de los alumnos acerca de esta cuestión provocó su publicación a través de la prensa, pidiendo la intervención del ministro de Instrucción pública. Habían pasado veintinueve años desde la publicación del último reglamento (cuarenta y nueve años desde el primero), hasta que se aprobó un reglamento en el que se reconocía la dificultad por distanciarse de partidismos políticos, reconociendo como la función de la Escuela preparar a los artistas para la enseñanza del dibujo; así, en los presupuestos de 1912 aparecerá la figura del profesor de Dibujo entre los profesores de Institutos generales y técnicos, así como la estructuración de materias por grupos y cursos, aunque no se modifica la metodología ni el sistema disciplinario. Consideraciones:

1. No existe una legislación que garantice una educación artística del mismo modo que ocurre con las áreas de Letras y Ciencias.

2. Se confunden las competencias profesionales de los artistas con las del «pedagogo del arte».

Por tanto, su alternativa debería ir encaminada a una valorización legal del título de Profesor de Dibujo, en el mismo sentido en que lo están los de los licenciados de Letras y Ciencias. Además, habría que organizar la preparación de los profesores de esta educación artística diferenciada de la formación del resto de especialistas de la actividad artística, aunque se realice en el mismo Centro.

A pesar de las innovaciones, desde la posición conceptualista del Arte seguía produciéndose la dicotomía entre los partidarios de una perspectiva conservadora (aventajada por los puestos de decisión oficiales y artísticos) y la de los defensores de una realidad de progreso (arte liberal) más coherentes con la práctica artística contemporánea. En este contexto, la ineeficacia hacia las Bellas Artes seguía siendo un pensamiento generalizado. En esta línea, destacamos la Asociación de Alumnos de Bellas Artes cuyo esfuerzo se dirigieron a: solicitar al Ministerio la necesaria obligatoriedad del Dibujo en la segunda enseñanza (Secundaria), y exigir el reconocimiento administrativo real del título de Profesor de Dibujo. El Claustro y la Dirección de la Escuela de Madrid reconocieron al Profesor de Dibujo, pero no aprobaron la obligatoriedad de las enseñanzas artísticas, vislumbrándose aún la polémica de la función de las Escuelas y el concepto de enseñanzas artísticas.

Previamente a la guerra civil se produjo la reforma más profunda de la enseñanza de las Bellas Artes españolas, el Decreto de Bases de 22 de marzo de 1934, que organizaba a la Escuela en tres secciones: enseñanzas de índole cultural artística, prácticas-generales y profesionales. El contexto de la posguerra es un período confuso derivado no sólo de las circunstancias históricas del enfrentamiento entre dos bloques ideológicos, sino de la confrontación entre dos modos de entender la vida y los problemas cotidianos (Arañó Gisbert, 1997).

En este contexto, la intolerancia del nuevo régimen tuvo consecuencias nefastas en las enseñanzas artísticas pronunciando la división que las había caracterizado; los defensores de las tesis progresistas en las Bellas Artes fueron los perdedores de la guerra, y por lo tanto, fue esta concepción del arte la que permaneció oculta. Podríamos considerar que la guerra supuso un frenazo en la reorganización que se había iniciado en las Escuelas de Bellas Artes y una vuelta a los planteamientos academicistas. Pero lo más significativo fue la ampliación del número de Escuelas Superiores a cuatro, establecidas en Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia. Adoptaron los patronímicos de las respectivas Academias de Bellas Artes con lo que se quería significar la antigua dependencia entre ellas y la vuelta a una determinada forma de pensar y organizar las enseñanzas por cada una de las Academias; así la intención de “los ganadores” era homogeneizar la instrucción artística de las cuatro escuelas de modo que no se presentaran problemas de índole administrativo ni académico.

Se produjo un gran avance respecto a la consideración del Profesor de Dibujo, incluyendo su formación en los nuevos currículos y normalizando su situación.

Con una nueva reorganización del sistema educativo nacional, la Ley General de Educación de 1970 se da una nueva consideración a las Escuelas de Bellas Artes: la Universidad. Las reorganizaciones ministeriales de los últimos gobiernos franquistas habían dejado en una situación de precariedad la dependencia de estas escuelas.

La larga trayectoria de conflictividad y la peculiaridad del ámbito de enseñanza artística, así como la ausente labor académica e investigadora retrasó la incorporación de las Escuelas de Bellas Artes a la Universidad cinco años después de la aparición de la ley, además, hubo que esperar otros seis años para regular el procedimiento de obtención del grado de Doctor igualando las titulaciones de catedráticos y profesores de Bellas Artes con los universitarios. Ante el recorrido llevado por la consolidación de las Bellas Artes nos preguntarnos ¿qué criterios siguieron para establecer sus conclusiones? A este respecto Marin Viadel (1985) concluye: Las Escuelas de Bellas Artes pertenecen tanto al ámbito artístico como educativo, debiéndose tanto a las concepciones estéticas como a las pedagógicas y procurando encontrar soluciones pedagógicas a sus problemas de instrucción artística. Toda institución social está condicionada tanto por sus mecanismos internos como por el marco legislativo-administrativo en el que se inscribe. Entonces, tendrá problemas originados por su propia peculiaridad social y a su vez, estos estarán originados y/o por los del contexto en el que se encuentre

La existencia de clases sociales significa que las personas habitan medios diferentes. Si entendemos la cultura como un sistema, el arte constituye un subsistema incluido en este sistema, de modo que se encuentra funcionalmente relacionado con las demás manifestaciones culturales (Read, 1970) aunque dependiente siempre de algún aspecto concreto. De este modo también podemos considerar al arte como expresión, lenguaje o comunicación. El artista genera el lenguaje por medio del que se relaciona con su sociedad emitiendo mensajes que no sólo son comprendidos sino esperados.

Arañó Gisbert (1997) apunta a que los elementos básicos de una cultura se organizan en perfiles amplios, las formas institucionalizadas, que se relacionan con sus ideas, creencias, compromisos fundamentales, valores y normas y representan las soluciones que una sociedad da a sus problemas. Señala, que en gran parte de Europa estas formas institucionalizadas de soluciones artísticas fueron las Academias de Bellas Artes, momento en que se fijó institucionalmente al Estado como una unidad homogeneizadora de la enseñanza artística de modo que se procurara el bien de los artistas y el provecho del Estado. De este modo, los problemas de las enseñanzas artísticas se mezclaron con los intereses políticos y económicos.

En este contexto, el pensamiento academicista aboga por el fomento y protección de los estilos históricos y, por lo tanto, de la dependencia del pasado, efectuando así las Escuelas de Arte un monopolio sobre las enseñanzas artísticas. Los elementos básicos de esta cultura se han relacionado generando creencias, valores y normas pretendiendo representar las soluciones que la sociedad española por medio de sus Academias daba a su realidad social artística: conceptos inamovibles de Arte, Belleza, utilidad o función del objeto artístico, etc. (Kubler, 1975; Sieber. 1971).

Como consecuencia de esa cosmovisión sobre el arte, este ha sido considerado desde su denominación una de las actividades humanas menos relacionadas con la inteligencia. Se concibe, en última instancia, como fruto de ella, pero no se piensa que el arte genera o fomenta actividad inteligente. Este paradigma ha derivado en la distinción entre las artes e incluso en la jerarquización de su actividad. Del mismo modo las enseñanzas artísticas, siempre se han tenido en cuenta como una parte de la instrucción manual, identificada con proyecciones exclusivamente profesionales (Arañó Gisbert, 1997). Esta situación del arte, lejos de ser una etapa superada, sigue manteniendo gran parte de lo que fue, y muestra de ello es la importancia otorgada a potenciar la investigación artística en las propias carreras de Bellas Artes, no habiendo ninguna asignatura obligatoria sobre introducción a la investigación, ni sobre Educación Artística, estando estas centradas mayoritariamente en el trabajo de taller y el diseño de producto.

3.2. Arte y política

Como hemos visto, la historia de la consolidación del arte como institución tiene fuertes implicaciones políticas, hecho que repercute en la priorización de los contenidos de estudio artísticos, y en la propia definición del arte, así como en las implicaciones del mismo sobre el contexto social. En este contexto, consideramos relevante considerar que Según Kaprow, el significado del trabajo está cada vez menos claro, siendo percibida la presión por eliminarlo, o falsificarlo; en este contexto, como afirma Kaprow (2007:54) ni empresas ni sindicatos están interesados en elogiar el tiempo de ocio, porque su deseo de hacer dinero es sinónimo de trabajo: los sindicatos aceptarían una jornada laboral de menos horas si los empresarios las pagasen, manteniendo a los empleados y su garantía laboral, conformando todo ello una curiosa ética de trabajo.

Por otra parte, afirma que la existencia de jóvenes demandantes y receptores de una educación amplia, es la causa del aumento en cantidad y calidad de servicios modernos (investigación, comunicaciones, dinámicas sociales, mejora medioambiental, planificación consultiva...etc.), así como del interés por su consumo.

En este sentido, Kaprow hace énfasis en el hecho de que los servicios laborales rutinarios son cada vez más ocupados por las máquinas. No obstante, afirma que, aunque el mundo siga cambiando permanecerá estable su base moral, enraizada al concepto de trabajo. Critica el hábito de “llenar el tiempo”, hábito que guarda similitud con el consumo compulsivo y sus ritmos autoimpuestos, defiende por su parte el tiempo flexible y personalizado, al que denomina como tiempo liberado. Es en este entorno en el que la diversión, enmarcada en lo que llama “neurosis de fin de semana”, “(...) nos deja con el ansia de jugar, pero incapaces de hacerlo, pues (...) Vivimos con una mentalidad de escasez en una economía de potencial exceso.” (Kaprow, 2007:56) Es decir, ese modo de gratificación por el trabajo, justificado como competición trascendente o mal necesario, es la causa de que practiquemos lo opuesto a lo que predicamos.

Compartimos con Kaprow su tesis de que la única arma con la que poder aplacar un sistema represor de las libertades individuales es la educación, no solamente refiriéndonos al ámbito escolar, sino que también aludiendo a los medios de comunicación de masas; en este propósito, parece difícil encontrar a los segundos como aliados, pues, dominados por los intereses del beneficio inmediato, son los que sustentan el propio sistema económico. Son las escuelas públicas las más dispuestas a considerar la puesta en marcha respecto al cambio de valores hacia el fomento del juego como cimiento de la sociedad.

El punto de inflexión marcado en el siglo XX en la alta cultura, pone de manifiesto que las obras de arte producidas hasta el momento eran traducciones de la vida, mientras que las nuevas maneras de hacer arte, como la performance o el happening Los artistas tradicionales, dejando voluntariamente de ser artistas, podrían dirigir su creatividad para contribuir a la educación de los más jóvenes en la escolarización obligatoria, puesto que como bien afirma Kaprow, la mejor forma de hacer jugar es con el ejemplo de los des-artistas, que igual que hacían antes con el arte aislado, harán de la propia vida su mejor obra de arte. “La vida en sí era un modelo secundario; un artista iba a la escuela a aprender arte, no la vida.” (Kaprow, 2007:86). En este sentido (Cerón ,2012) subraya que uno de los distintivos del arte post-modernista es la tensión, no solo sobre sus técnicas y modos de expresión, sino sobre sus trasfondos institucionales: no sólo las entidades que delimitan el arte como los museos, galerías o salas de exposición sino los fundamentos epistemológicos en donde se sustenta la idea de arte (artista, obra...). En este contexto, señala Cerón (2012), adquiere especial relevancia la proposición de estrategias transdisciplinares capaces de trasferir a la experiencia del espectador un enfoque crítico sobre las instituciones artísticas; en la dirección opuesta, teóricos modernistas como Fried (2001) enfatizaban la autonomía de las esferas artísticas, despreciando la postura contraria con el apelativo de teatro, relativo a la objetualidad, materialidad y temporalidad expandida dentro del arte.

Duchamp se oponía al gusto por las cualidades superficiales del arte, rechazaba la idea de que el arte no fuera nada más que estética e iba más allá, afirmando que el arte tiene mucho más que ver con el pensamiento, con lo intelectual, que con la artesanía o preciosismo técnico. Fue gracias al ilustre Duchamp que los experimentos multimedia de los sesenta (denominados como *mixed media* por Kaprow) fueron puestos en el punto de mira para hacer posible su emergencia. En este ámbito, la apropiación como táctica posmoderna implicó tanto los cuestionamientos formulados por Duchamp a los elementos convencionales e institucionales del arte, como, sobre todo, la puesta en marcha de una revisión sobre las representaciones culturales y políticas que el arte moviliza. (Cerón, 2012).

Capítulo 4. Investigación Basada en las Artes

En relación el carácter intelectual del arte que defendían artistas como Duchamp (1978), tiene cabida la investigación artística. Las diferentes líneas de investigación artísticas, determinarán, como en cualquier otra disciplina la metodología de investigación necesaria para responder a los objetivos de investigación planteados. A este respecto, pudiendo entender la existencia de dos grandes familias en cuanto a diseños de investigación, sea un planteamiento cuantitativo, o cualitativo, señalamos aquí la existencia de un tercero, que, aunque no goce todavía de la misma legitimación científica, constituye una realidad en cualquier Universidad de Bellas Artes, esta es la arte-investigación o *Art-based investigation*. Así, la arte-investigación, partiendo del arte como objeto de estudio, adquiere una metodología de investigación en el que el propio arte, y sus procesos, pasan a ser comprendidos como métodos propios de hacer investigación. En este contexto, Eisner enfatiza la importancia que radica en este giro metodológico:

The assumption that the languages of social sciencepropositional language and number are the exclusive agents of meaning is becoming increasingly problematic, and as a result, we are exploring the potential of other forms of representation for illuminating the educational worlds we wish to understand. (1997: 5).

Afirma Deleuze que la lógica de la vida, no es una lógica del ser sino del devenir (en Larrauri, 2014:4):

Hay que acercarse a la filosofía de la misma forma que nos acercamos al arte. ¿Qué buscamos cuando vamos a una exposición o a un concierto? Esperamos que suceda un encuentro, que lo que vemos u oímos nos presente un mundo que deseamos capturar y hacerlo nuestro. Anhelamos poder decir ante un cuadro o un ritmo hasta entonces desconocido: ¡esto es para mí, es mío! Y la vida se amplia y se hace más hermosa, porque gracias al arte resistimos frente a las opiniones corrientes, escapamos a la vulgaridad y al aburrimiento.

De no existir el arte, afirma Deleuze, estaríamos obligados a la “vulgaridad” del sentido común al que nos obliga nuestro lenguaje. (en Larrauri, 2014:6). Así, la propuesta de Deleuze para liberar la vida se resume en: borrarse, experimentar y hacer rizoma.

Por borrar, se entiende la transición a un segundo plano de nuestras categorizaciones universales, aquellas que nos ordenan como hombre, blanco, occidental. No diferenciarnos del mundo para devenir mundo nosotros mismos. Borrarse y experimentar, se resumen en hacer rizoma, o en palabras de Larrauri (2014:15): no echar raíces en nuestra identidad, hacernos mundo buscando las conexiones que nos convienen, pues la cultura arborescente es la cultura del ser, la de que hace de las raíces un impedimento al movimiento, y del movimiento un terreno vallado y fijo. Mientras que el arte tradicional correspondería a una cultura arborescente, el arte moderno, tendrá la categoría de rizomático, y de igual forma ocurre con la metodología tradicional de investigación, y las IBA (Investigación Basada en las Artes).

Queremos destacar el método en el que Deleuze nos describe su hacer rizoma, pues no se refiere a aumentar el número de actividades que realizamos, o a hacer algo diferente, sino de salir de lo que uno hace mediante lo que uno hace con la finalidad de encontrar ampliaciones posibles del territorio.

Esta idea es fundamental para comprender el contexto en el que se enmarca nuestra investigación, pues partiendo de las IBA, hemos querido emprender nuestro objeto de estudio, la educación artística, desde una perspectiva, que partiendo de lo específico (Grado en Bellas Artes), ha pasado a lo general (Máster de aprendizaje a lo largo de la vida); partiendo de una metodología de investigación más rizomática, hemos pasado a otra más arbórea. Y es la propia concepción de ese giro metodológico, lo que nos permite seguir compartiendo la tesis de Deleuze, pues esta investigación no es más que el comienzo en el que se enmarca nuestro objeto de estudio, que, a efectos académicos, será materializado en la presentación de nuestra Tesis Doctoral.

La Investigación Basada en las Artes (en adelante IBA), o en inglés, Arts-Based Research (ABR) es una metodología de investigación artística que surgió como respuesta a la adecuación entre método de investigación y objeto de estudio. Autoras como Carrillo (2014) dedicadas a la docencia artística, hacen énfasis en la necesidad de proveer a los alumnos interesados en la investigación sobre la producción de medios audiovisuales, con herramientas metodológicas específicas para la investigación basada en la práctica artista, siendo imperativo que estas metodologías sean incluidas en los programas de doctorado; apunta al reto que supone tanto para los programas específicos de arte, como para el panorama académico global, por el giro discursivo que supone en su legitimación dentro del ámbito científico, habiendo sido considerado el arte hasta entonces como una categoría separada del mismo.

Para remontarnos a los antecedentes de la IBA, retomamos a Elliot Eisner (1984), quien propuso en un modelo de evaluación basado en la crítica artística, poniendo en relación conocimientos y experiencias propias de las artes visuales con concepciones y prácticas de la educación escolar. Estas nuevas metodologías de investigación surgieron como parte del giro narrativo que tuvo lugar a principios de los años 80 en la investigación en Ciencias Sociales (Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002; Hernández, 2008) métodos que anexionan partiendo de una doble relación, la investigación con las artes. El nacimiento de este nuevo método de investigación se produjo en la década de los 90, fenómeno creciente desde entonces, principalmente en las artes y las humanidades (Lebow, 2008; Carrillo 2015).

En este sentido, afirma Krauss (1997) tanto el arte denominado realista, como el arte de carácter expresivo, deberían ser considerados dentro de la categoría de arte narrativo, puesto que lo narrado es esa concepción de mundo que los prefigura. En este punto, señala Cerón (2012) uno de las particularidades del arte post-moderno es la tensión tanto sobre sus técnicas y modos de expresión como en sus trasfondos institucionales: las entidades que confinan el arte (museos, galerías, salas de exposición...) y a los fundamentos epistemológicos en donde se sustenta la idea de arte (artista, obra...etc. Así, son frecuentes las estrategias transdisciplinares que transfieren a los espectadores el enfoque crítico sobre las instituciones artísticas. En la dirección contraria, autores modernistas como Michael Fried (2004) defendía la autosuficiencia y autonomía del arte denominando "teatro" a la objetualidad, materialidad y temporalidad expandida dentro del arte.

En la IBA se cuestionan desde una instancia epistemológica-metodológica, las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión (Hernández, 2008). En este contexto, Carrillo (2015) subraya la relevancia de la producción de medios digitales en la creación de relaciones entre tecnología, comunicación y arte, relaciones responsables de producciones interdisciplinarias comprometidas tanto con el análisis teórico de varias disciplinas como del trato directo con la experimentación, tales que: creación de espacios multimedia, producción sonora, videoarte, cine experimental, instalación, producción de ambientes virtuales e inmersivos, etc. Podemos concluir que la IBA da respuesta a la necesidad de estudiar lo multidisciplinar desde la práctica artística.

4.1 Contexto de la IBA

Gracias a la crisis de los supuestos del positivismo la noción de investigación y sus metodologías se ha expandido más allá de la noción positivista, posibilitando el estudio de fenómenos complejos. En el contexto artístico este discurso tiene su base en la Revolución Industrial en donde se inicia una clara diferenciación entre el trabajo manual y el del pensamiento John Hartley (2009, en Carrillo, 2014); así, debemos tener presente que, desde la Edad Media, las artes se dividían en "liberales" (intelectuales) y "mecánicas" (manuales).

Asimismo, destacamos la importancia de la fenomenología, iniciada durante los comienzos del siglo XX, por su defensa de la experiencia, percibida desde la subjetividad para la comprensión del objeto de estudio. Además, destacamos, el hecho de que este avance fue fomentado por el planteamiento construcción (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001b; Hernández, 2008) cuestionador de los supuestos que conforman la visión moderna sobre la investigación científica y la naturaleza de su conocimiento, determinando:

(a) Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad, que residen en las relaciones interpersonales. (b) La influencia central del lenguaje en nuestras descripciones del mundo. (c) El desafío político del saber: la distinción entre hechos y valores condiciona el replanteamiento de la “objetividad”; y (d) El yo en la relación: los propios pensamientos no son esencialistas sino efecto de la esfera social.

En esta crítica hacia el positivismo que implicaba el cuestionamiento de la investigación y de sus posibles métodos, Destacamos los planteamientos de Eisner (1984), quien tomando como referencia a Dewey (1949), afirma que el conocimiento puede provenir de la experiencia, entrando aquí en escena la experiencia representada en la práctica artística. En esta dirección, Sullivan (2004) plantea un enfoque de investigación que permite teorizar la práctica de las artes visuales en relación a tres paradigmas: el interpretativo (experiencia, interpretación realidad/arte, emancipación social) el empirista (arteterapia) y el crítico (posicionamiento artístico- ideológico).

4.2. Características

Para delimitar este método de investigación artística, aludimos a las investigaciones realizadas por Barone, Eisner (2006) y Viadel (2011):

- Utiliza elementos artísticos y estéticos.
- Busca otras maneras de mirar/representar la experiencia: perspectivas, matices.
- Trata de desvelar lo oculto: plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y prácticas desvelando aquello que se naturaliza como objetivo.

A pesar de la inexistencia de unos parámetros disciplinares fijos, un estándar dentro de toda práctica artística, es la ruptura con las formas tradicionales y la búsqueda de posiciones críticas contra los discursos hegemónicos, para lograr nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa (Nava, 2005, en Hernández, 2008). Respecto a los criterios metodológicos, hay consenso unánime sobre la necesaria revisión de un marco teórico y literario, así como de la justificación, objetivos y resultados de la investigación.

Aunque las características descritas no son exclusivas de esta metodología de investigación, lo que la distingue del resto es el propio hecho de brindar la posibilidad de conocer los fenómenos desde otros puntos de vista (práctica artística), posibilitando así el planteamiento de cuestiones inabarcables desde otras metodologías de investigación. Autores como Hernández (2008) afirman que las pretensiones de la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas.

Respecto a cómo materializar la metodología artística de investigación, destacamos el hecho de que no se trata de realizar un informe tradicional al que se añaden imágenes sobre la obra de arte relacionada con el objeto de estudio, sino que también abarca el propio uso formal del lenguaje. Rescatamos esta clasificación sobre las tres diferentes tipologías de textos en IBA, facilitada por Barone y Eisner (Hernández, 2008):

Texto evocativo	Texto contextual	Texto vernacular
Estimula la imaginación	Utiliza metáforas y descripciones densas derivadas de la observación, sin utilizar términos de argot.	Asociado con experiencias vividas, con el lenguaje de la gente (vernacular), con la finalidad de 'atraer' aquellos que no suelen interesarse por la investigación.
Posibilita que los lectores llenen los vacíos del texto con significados personales	Desvela complejidades de un evento, carácter o escenario.	Persigue una representación polifónica, que desvela las historias personales en las cuales nadie es privilegiado.

Tabla1: Barone y Eisner (Hernández, 2008)

4.3. Tendencias de investigación basada en las artes

Como introducimos en el apartado anterior, debemos considerar el hecho de que la IBA no sólo está centrada en los medios visuales, sino que acepta cualesquiera que aporten un valor artístico o estético, aceptando tanto diferentes formatos de escritura en un mismo informe, como la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación, siempre que sean apropiados para la comprensión del objeto de estudio. A continuación, basándonos en las investigaciones de Hernández (2008) y Carrillo (2014) vamos a describir brevemente las diferentes perspectivas desde las que se aborda la IBA.

-Perspectiva literaria: el investigador como alguien que actúa desde dentro de la acción, generando un relato que no sólo capture la realidad, sino que genere nuevos interrogantes.

-Perspectiva artística: respecto al uso de fotografía (una de las técnicas más usadas), a menudo se emplea como complemento del texto refiriéndose al mismo problema de investigación y abarcando cada uno diferentes perspectivas. Otro de los posibles usos es la *investigación visual autoetnográfica* (Souminen, 2006), implicando esta la autocompresión y autopercepción mediante las fotografías, del objeto de estudio. En este contexto, destacamos la importancia que radica en la contextualización del tema de estudio desde la perspectiva del sujeto, realizando el proceso de producción de un producto visual desde una postura subjetiva.

En palabras de Carrillo (2014:4):

Podemos definir la investigación basada en la práctica como cualitativa y de carácter interdisciplinario, que utiliza procesos de producción (audiovisuales, artísticos, literarios, performativos, mediáticos) para indagar a través de la práctica y la experiencia humana, problemas que no son revelados a través de otras metodologías.

Debemos mencionar, por su relevancia dentro de IBA la tendencia denominada A/r/tography que se ha desarrollado a partir de los trabajos de un grupo de investigadores en el campo de la educación y las artes visuales en la Universidad de Bristish Columbia (Canadá). En este contexto, Rita Irwin (Hernández, 2008), señala que estar implicado en el proceso de la a/r/tography “significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte desde 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”.

-Perspectiva performativa: metodología de investigación centrada en la práctica artística. Una de las particularidades que convenimos resaltar es su preferencia al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica; relación clave para investigar la experiencia performativa de las artes e incluso la docencia. Asimismo, destacamos la importancia de este ámbito de estudio para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes (y de prácticas artísticas), que como señala Hernández (2008) tiene amplias repercusiones para la investigación sobre las relaciones en la Escuela. Destacamos también el papel de esta práctica en relación con la función de sujeto, comprendiendo la performance como una forma transgresora en la reflexión del sí mismo; posición que se sitúa en relación con la investigación postmoderna (conectada con la *fenomenología* de la experiencia y la *autoetnografía*) que pone énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado en su propia vida. La escritura de esta perspectiva, denominada como escritura performativa, se sitúa en las *poéticas etnográficas* (Denzin, 1997) cuyos objetivos son proporcionar perspectivas alternativas de comprender el mundo. Señalamos que es esta perspectiva, así como la artística son las que tiene un uso generalizado en las facultades de Bellas Artes, siendo muestra de ello los Trabajos Finales de Grado.

4.4. Finalidad de la IBA

Para responder a la pregunta de qué es lo que aporta la IBA, debemos analizar qué es lo que la diferencia de otras metodologías y cuáles son sus medios de actuación, cuestiones que hemos abordado en los apartados anteriores. Según Weber y Mitchell (Hernández, 2008) las aportaciones fundamentales son:

-Reflexividad: la naturaleza de la auto-expresión artística nos revela aspectos del yo, irrevelables mediante otras técnicas. Conduce a una intensa reflexividad crítica, en la medida en que el que el

autor hace públicos los mecanismos de su labor, en un continuo descubrimiento, que supone a la vez un esfuerzo académico y una performance cultural; reflexividad que permanece ausente en aquellas propuestas artísticas que, alegando a la autonomía de la práctica artística, carecen de contextualización teórica.

-Memorabilidad: la respuesta a problemáticas por un medio artístico es tanto multisensorial/emocional e intelectual, motivo por el cual su capacidad de influencia será mayor.

- Facilitación holística: las metáforas permiten facilitar la teorización.

-Capacidad de innovación: el arte tiene la potencialidad de sublimar la existencia cotidiana, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o de hacer.

-Accesibilidad respecto al lenguaje académico: el empleo de códigos visuales, acerca las investigaciones artísticas en mayor medida que aquellas regidas por un lenguaje exclusivamente académico, ampliando nuevas posibilidades al debate y a la reflexividad.

- Fomenta el desarrollo intra e interpersonal, favoreciendo el activismo: la auto-comprensión, afirma Hernández (2008), referenciando a Krall (1988: 199) no es sólo la reflexión de lo que somos sino de quienes somos en relación con el mundo.

4.5. Problemáticas de las IBA

La principal problemática que afecta a las IBA tiene que ver con las que son propias del proceso que conlleva su puesta en práctica, la tensión narrativa y la toma de decisiones respecto a la adecuación de la práctica artística con el texto. Otro asunto a considerar hace referencia a la cuestión de la calidad artística, debiendo ser el criterio de comunicación y de responsabilidad social el que predomine sobre el de la habilidad artística (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003, en Hernández, 2008).

Problemática respecto a la validez de los artículos en IBA es la resistencia por parte de los investigadores a limitar las pautas para su desarrollo, pues debiendo ser flexible, no admite el hecho de un único camino en el proceso de investigación.

En relación a la corrección por pares de un artículo de IBA, (Levine 2001, Hernández, 2008) debemos atender a las dos dimensiones de nuestro trabajo. Por una parte, demandando coherencia/sentido/rigor, tanto formal como de contenido, manteniendo la creatividad y la cosmovisión propia de las artes.

A pesar de que, en países como Suecia, España, Reino Unido e Irlanda, la IBA está legitimada en la titulación de doctorados en comunicación y artes visuales, en otros países estas metodologías todavía no son consideradas como lícitas en el contexto investigador.

Nos parece curioso el hecho de que, aunque en España tenga cabida en los programas de Doctorado en Bellas Artes, no la tenga para el graduado en Bellas Artes, que, cursando un Doctorado de Ciencias de la Educación se especializa en Educación Artística; contradicción que analizaremos en la parte empírica de nuestro estudio.

Carrillo (2015) enfatiza la importancia en que la producción de medios audiovisuales sean legitimadas en términos de investigación, aportando así validez a este campo de producción artística dentro de los debates académicos internacionales. Asimismo, señala que para ello es esencial la creación de espacios de exhibición y muestra, además de laboratorios de producción e investigación. también se analiza y se transforman las realidades sociales por medio de la producción audiovisual. Para este propósito Lizzaralde (2014) afirma que la creación de Media- Labs o "laboratorios de medios" genera prácticas artísticas que resultan transformadoras a nivel social, abogando que:

(...) los MediaLabs son "interfaces sociales de resistencia" en donde por medio de la apropiación crítica de los medios y las tecnologías, se logra un cambio en el tejido social al crear espacios abiertos de participación para los ciudadanos. Un punto clave en la implementación de laboratorios de medios es la investigación interdisciplinaria, que ha sido uno de los objetivos del MediaLab del Centro Multimedia, en donde la investigación y la experimentación buscan fortalecer las líneas del mismo centro y "generar nuevos campos de conocimiento a partir de cruces disciplinarios" (Jasso, 2004:9). Este cruce interdisciplinario es un campo fértil para la reflexión y exploración de problemáticas sociales específicas a nuestro propio entorno, las que pueden ser expresadas por la producción audiovisual y teorizadas por medio de la investigación.

En definitiva, podemos concluir que tanto la investigación cualitativa como la arte-investigación, restablecen y re-ubican en escena el papel del ser humano como constructor, desde su subjetividad, del propio conocimiento; las Ciencias Sociales y Humanas, entre ellas las Bellas Artes, parten de este presupuesto.

Según Moraza (2015), investigación, en arte, significa intensificación e indagación; implica disposiciones psicoperceptivas, disposiciones técnicas, disposiciones formalizadoras, disposiciones de transmisión, pero no implica necesariamente la adecuación a ciertos protocolos típicos de un "proyecto"; por ello existe dificultad en la tarea de diferenciar entre los proyectos y los procesos artísticos. Así, al proyecto se le presupone una congruencia basada en la predeterminación de objetivos, métodos, y balance de resultados. Además, la autonomía propia de la práctica artística, se ve restringida por la obligatoriedad de unas metodologías investigadoras ajenas a la misma. No obstante, esa relación jerárquica parece estar reconduciéndose hacia la horizontalidad. En palabras de Moraza (2015).

las nuevas circunstancias y la nueva sensibilidad coinciden con una ocasión única dentro de la historia de las ciencias: si las ciencias ganaron su poder de predicción y de producción eficaz por una reducción operativa del número de variables, conforme la ciencia ha necesitado una sensibilidad más contextual, la complejidad de las interacciones ha conducido a unas ciencias más complejas, más sistémicas... a unas ciencias que no sólo toman al arte como un admirado correlato, o como una ilustración elocuente, sino como un modelo de saber.” J.L. Moraza (2015:59)

Así, desde el contexto de la ciencia contemporánea, las ciencias de la complejidad adoptan a menudo ejemplos artísticos para ilustrar sus nuevos modelos estratégicos, y cada vez con más frecuencia la biología cognitiva, y la neurología toman al arte como ejemplo para comprender la imaginación científica y la cognición humana en general. A este respecto, Moraza (2015) apunta que sólo el contexto universitario vinculado al arte es el que está en disposición de ensayar esa complicidad. Las exigencias sobre las que deben dirigirse los esfuerzos de los investigadores y artistas, se resumen según Moraza (2015) en las siguientes:

- Replantear las definiciones contemporáneas del arte, sus materiales y sus contextos.
- Aumentar nuestra curiosidad sobre la investigación científica, así como adquirir habilidad y saber que nos permitan participar en otros campos.
- Expandir las nociones convencionales de lo que constituye una educación artística y una transmisión artística.
- Desarrollar la habilidad para penetrar la superficie de la presentación tecnocientífica.
- Pensar sobre las direcciones de indagación inexploradas, las implicaciones no-anticipadas, los campos emergentes y los latentes.
- Mantener e intensificar la experiencia artística como centro fundamental de sus operaciones.

En las Actas de las Jornadas “La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos” (De Laiglesia J F. y González de Peredo, Rodríguez Caeiro, M. y Fuentes Cid S. 2007– 2015) se hace énfasis en la importancia de normalizar el conocimiento de la labor investigadora y de creación que se hace en el ámbito de las Bellas Artes, haciendo un esfuerzo de integración en las estructuras de investigación normalizadas. Existe pues, la urgencia por adaptarse a procedimientos y exigencias de la investigación en el ámbito universitario, pudiendo así responder al nuevo perfil de egresado en Bellas Artes, quien reclama una estructura en la que desarrollar su carrera investigadora.

En este contexto, la inexistencia de una estructura investigadora, una hoja de ruta adaptada a los procedimientos y técnicas del ámbito universitario, dificulta y ralentiza el avance de los investigadores artísticos, que pueden ver su labor descontextualizada.

5. Documentos Grado en Bellas Artes unizar: análisis de contenido

Para contextualizar la información recogida a través de las narrativas y los grupos de discusión que planteamos en nuestro trabajo empírico, hemos considerado necesario hacer un análisis de contenido de los documentos que consideramos fundamentales para la comprensión de nuestro problema de investigación. Los documentos con los que hemos trabajado un análisis de contenido son: el *Informe de Evaluación ANECA 2014/2015* del *Grado en Bellas Artes* de la Universidad de Zaragoza, la Guía Docente del *Trabajo Final de Grado* en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza, y la Guía Docente de la asignatura de cuarto curso *Construcción del discurso artístico*, perteneciente al grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza.

Respecto al instrumento utilizado para el análisis de datos, creemos conveniente el uso del Software de tratamiento de datos *ATLAS.ti* (versión 7.5.4), instrumento que nos facilita la precategorización y codificación de los datos.

La categorización se realizará mediante la saturación del método comparativo, mediante el análisis de cada código, redes y familias.

Realizaremos una primera fase de análisis textual, partiendo de cada uno de los documentos primarios, mediante el análisis de citas, códigos y anotaciones. Esta primera fase de precategorización comienza con una lectura en profundidad del documento; tras la lectura en profundidad realizamos una primera categorización, siguiendo el criterio previo de que cada uno de los epígrafes en los que se dividen los textos constituyen una categoría. Después de hacer la precategorización inicial de los documentos, decidimos analizar en profundidad aquellas que se corresponden directamente con los objetivos de investigación de nuestro estudio.

En un primer momento, decidimos categorizar cada cuestión con una frase corta para clarificar el proceso (usando mayúsculas y minúsculas, tipo oración). para decidir qué categorías usar, usamos el método de saturación (después de la realización de la precategorización, el material cualitativo – el resto de información del documento analizado-, deja de aportar datos nuevos relevantes para nuestra investigación). Así, en una segunda fase, a nivel conceptual determinaremos las relaciones entre los códigos, formando redes, y familias.

Así, en una segunda fase, a nivel conceptual determinaremos las relaciones entre los códigos, formando redes, y familias, y relacionando entre sí las redes de los distintos documentos.

5.1. Informe de evaluación de ANECA de solicitudes de verificación y modificación del Título de Grado en Bellas Artes por la Universidad de Zaragoza.

El primer documento que hemos analizado es el *Informe de evaluación de ANECA de solicitudes de verificación y modificación del Título de Grado en Bellas Artes por la Universidad de Zaragoza*.

ORGANISMO: Comisión de evaluación de Rama de Conocimiento de Artes y Humanidades.

COMPOSICIÓN: Expertos nacionales e internacionales del ámbito académico, profesionales del título correspondiente, estudiantes y expertos externos a la comisión que aportan informes adicionales a la misma.

CONSIDERACIONES: "2. Aporta diferentes evidencias que ponen de manifiesto su interés y relevancia académica, sin embargo, el procedimiento de consulta externo aportado es inadecuado."

"3. Define unos objetivos pertinentes con la denominación del Título que se concretan en competencias a lograr por los estudiantes propios de un Título de Graduado en Filosofía."

"5. Presenta una planificación de la formación diseñada en coherencia con las competencias que se pretenden lograr, adecuada a la dedicación estimada de los estudiantes y ajustada a los sistemas de evaluación y calificación previstos. ".

Tras el análisis de contenido realizado, las consideraciones relevantes son las siguientes:

COMPETENCIAS GENERALES Necesaria actualización Guías docentes tras la última modificación.

TRABAJO FINAL DE GRADO (TFG): Sólo 18 estudiantes presentan el TFG EN 2014- 2015, indicando una tasa de rendimiento baja. El TFG, es un trabajo que muestra todo lo aprendido durante la carrera. Algo distintivo de la titulación de Bellas Artes, es el alto nivel de exigencia requerido para su elaboración, tanto en la parte teórica (perfil complejo: filosófico/sociológico/artístico), como en la parte empírica o práctica (planificación, diseño, efectuación y justificación de un “producto” visual). Sin embargo, desde la administración educativa, no parece ser entendido el grado de compromiso intelectual que le es exigido al estudiante de Bellas Artes para la realización del TFG, siendo este presentado de manera diferente a otras titulaciones, en las que se le es concedido un tiempo propio para su realización, dentro del curso académico. Así, un dato relevante es el hecho de que no existe un tiempo determinado en la Programación del Grado en Bellas Artes en Zaragoza destinado a la realización del mismo durante el curso escolar, debiendo ser compatibilizado con la asistencia a clase y seguimiento del resto de asignaturas hasta el último día de curso.

La mala gestión administrativa respecto a la temporalización, unida a las altas exigencias en el mismo, tanto en la parte teórica, como en la práctica, determinan sin lugar a duda, uno de los motivos

que justifican la baja tasa de rendimiento presentada. Además de la baja tasa de rendimiento, cabe destacar las bajas calificaciones obtenidas por los alumnos, en relación con las calificaciones medias que obtienen los alumnos en otras titulaciones de Ciencias Sociales, así, de los cinco alumnos que han defendido sus TFG en el curso 2015/2015, un alumno ha recibido la calificación de aprobado, y los cuatro restantes reciben la calificación de notable, no existiendo ningún trabajo calificado con sobresaliente, ni con Matrícula de Honor, siendo frecuente esta tendencia, que se muestra constante en el tiempo, curso tras curso. Para analizar en profundidad los malos resultado obtenidos en cuanto al rendimiento y calificaciones del TFG, vamos a atender al resto de aspectos analizados en el informe ANECA sobre la titulación de Bellas Artes en Teruel, efectuado en el año 2015:

Aspectos que consideramos muy positivos sobre la titulación de Bellas Artes en Teruel:

PROFESORADO: El profesorado, compuesto por 31 miembros efectivos, cuenta con un 45.2% de profesores asociados, 22.6% ayudante doctor, 22.6% contratado doctor, 3.2% titular universitario, y 6.5% otras categorías. Estos datos nos indican una mejora del número de profesores doctores a tiempo completo, así como de su cualificación académica y capacidad investigadora.

TAMAÑO GRUPOS: Mantener grupos de trabajo reducido en asignaturas de contenido práctico favorece el aprendizaje del estudiante. Esto es un aspecto diferenciador del grado en Bellas Artes del campus de Teruel, valorado de manera altamente positiva por los estudiantes y los profesores, repercutiendo de manera directa en la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

ACTIVIDAD INVESTIGADORA: Grupos de investigación de la Universidad de Zaragoza, con presencia en los grupos:

- (Los) Usos del Arte.
- Vestigium.
- Observatorio Aragonés del Arte en la Esfera Pública o Estética.
- Filosofía de la Imagen.

HETEROGENEIDAD: Procedencia, edad, motivación personal... Respecto a la procedencia, del total de estudiantes procedentes de PAU, que son la gran mayoría, 83.3% (35 de 42), no todos han cursado Bachillerato de Artes, lo cual, según ANECA puede constituye una heterogeneidad que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje; el 9.5% (4 alumnos) proviene de grados superiores, y el 7.1% (3 alumnos) de otros estudios universitarios. La heterogeneidad puede constituir un recurso positivo, favoreciendo la multiplicidad de puntos de vista, y la contextualización de cada propuesta planteada al alumnado. No obstante, será un recurso recurso negativo, si el profesorado no es capaz de contextualizar la situación particular del alumno, su punto de partida, sus intereses y su perfil, lo que repercutirá de manera directa en la evaluación de los Trabajos Finales de Grado.

A este aspecto hay que añadir otros dos factores, uno es el aumento en el número de alumnos acogidos en los programas de intercambio internacional (aunque se mantiene el desequilibrio: 22 enviados, 10 acogidos); el otro factor a tener en cuenta es el aumento de plazas de nuevo ingreso ofertadas, que crece de 40 a 50.

Aspectos que consideramos negativos:

MAESTRO DE TALLER: “el único oficial de laboratorio resulta insuficiente para la amplitud de actividades prácticas que requieren su participación en diversas funciones, muchas de ellas relacionadas con la seguridad y la puesta a punto de maquinaria y herramientas. El Informe de acreditación del grado así lo manifiesta, estimando que se alcanza parcialmente este aspecto:

Sin embargo, la memoria de verificación recogía un número más amplio de personal de apoyo, principalmente técnico, circunstancia que, además de atender al buen funcionamiento y mantenimiento de los diferentes talleres, permitiría ampliar los horarios de utilización de algunos que, por motivos de prevención de riesgos laborales, requieren de supervisión para su uso. (Informe de evaluación BBAA:6)

Relativos a la Planificación:

CAMBIOS DOCENCIA: Informar oportunamente al profesorado de nueva incorporación, así como exigencia de mayor coordinación entre programación actividades de una misma asignatura.

HORARIOS: ANECA considera que el número de optativas es excesivo, siendo también perjudicial para la planificación el adelanto de la hora de cierre del centro.

Relativos a la estructuración de contenido:

CONTROL: Controlar la ambigüedad en las Guías Docentes, evitando redacciones extensas, confusas e innecesarias.

CUANTIFICACIÓN REALISTA PROGRAMACIÓN: Siendo necesario un calendario mínimo respecto a la organización temporal de la asignatura, que en algunas asignaturas no figura.

DISTRIBUCIÓN ECTS/ DESEQUILIBRIO COMPETENCIAS ASIGNATURAS: Por error, en la Guía Docente se han incluido como obligatorias las Prácticas externas. Por una parte, son altamente valoradas por los alumnos, y por otra, son escasamente cursadas. Nos preguntamos, ¿Acaso no deberían ser obligatorias? La ausencia de una primera toma de contacto en el mundo laboral durante la carrera, tiene como consecuencia menos oportunidades de incorporación laboral, puesto que en la mayoría de titulaciones universitarias éstas tienen un carácter obligatorio.

REVISION ESPACIOS: ANECA hace énfasis en la necesaria revisión de espacios para el correcto desarrollo de las asignaturas que componen la titulación, sobre todo de las que tienen un marcado carácter práctico.

Cabe destacar cierto desequilibrio en la organización, puesto que mientras el edificio de Bellas Artes acoge a un gran número de alumnos provenientes de otras titulaciones, como Psicología o Magisterio, los propios alumnos de Bellas Artes no disponen de aulas adecuadas para algunas de sus asignaturas, así como de espacios expositivos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de muchas de las asignaturas impartidas, y muy especialmente en el Trabajo Final de Grado. No obstante, mi experiencia personal como ex alumna me permite matizar la predisposición del coordinador del grado en cuanto a la facilitación de espacios, que, aunque no siendo concebidos como salas de exposición, pueden ser utilizados como tales si las necesidades del alumnado están justificadas, previa cumplimentación de la “solicitud de espacio informal”.

5.2. Guía Docente del TFG en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza.

El segundo documento del que hemos realizado un análisis de contenido es el correspondiente a la Guía Docente del Trabajo Final de Grado. Uno de los asuntos de interés es el referente al tribunal. Se establece un tribunal por cada 10 estudiantes matriculados en el trabajo fin de grado; además, un mismo tribunal no podrá evaluar a más de 20 estudiantes por cada convocatoria oficial. Cada estudiante será asignado aleatoriamente a un único tribunal de los designados previamente; en todo caso, un estudiante no puede ser evaluado por un tribunal que incluya, entre sus miembros, al director tutor del estudiante. Cada tribunal evaluador estará integrado por tres miembros que actuarán como presidente/a, secretario/a y vocal. Estos serán nombrados por el/la Decano/a y al menos dos de ellos serán profesores con vinculación permanente a la Universidad de Zaragoza. El hecho de que el tribunal se elija de forma aleatoria, y se asigne con el único requisito de impedir la coincidencia del alumno y el director/a del TFG resulta desafortunada. Contradice las premisas de igualdad y justicia con las que se debe llevar a cabo la evaluación, siendo el azar el que determine si el alumno será evaluado por un tribunal especializado.

Otro de los asuntos conflictivos es la contradicción entre la extensión y formato libre que se anuncian, por una parte (denominado otras veces como formato dinámico), y los formatos y extensiones establecidos por otra.

Además, se sugiere la presentación de una memoria formal/académica, y otra creativa, así como de tantos recursos sean necesarios, siendo valorado como un plus la entrega de algo más que la memoria formal, sobre todo en el caso del arte contemporáneo (instalaciones, performances...). Por otra parte, se castiga la extensión, alegando que el tribunal no dispone de mucho tiempo para la evaluación. Esto nos da a pensar que no todos los perfiles del alumno de Bellas Artes parten de las mismas posibilidades, pues, quien presente una propuesta de diseño gráfico, o una ilustración, no tendrá la necesidad de aportar la misma justificación y representación visual en la memoria que quienes hagan arte conceptual.

5.3. Guía Docente de la asignatura de Construcción del Discurso Artístico

El tercer documento que hemos analizado, es la Guía Docente de la asignatura de cuarto curso *Construcción del Discurso Artístico*. Como hemos comprobado el contexto de la asignatura implica todos los procedimientos previos a la realización del Trabajo Final de Grado, así, los objetivos de la asignatura van en la dirección de que el estudiante sea capaz de lograr las competencias establecidas en el Trabajo Final de Grado. Observamos un gran peso tanto en la propia elaboración y argumentación del propio discurso artístico, como de su exposición y defensa en diferentes contextos, partiendo siempre de la base de una conceptualización y contextualización acertada unidas a una óptima relación entre el significado y significante de la obra de arte. El estudiante que logre alcanzar estos objetivos, debería obtener el mismo resultado en la defensa de su TFG. No obstante, las calificaciones distan mucho entre ambas asignaturas, este aspecto, unido a la (casi) inexistencia mantenida en el tiempo de calificaciones finales mayores a notable, nos hace pensar la existencia de incoherencias en la calificación del mismo. ¿Teniendo el mismo discurso y la misma obra, como pueden variar tanto las calificaciones? ¿Por qué las calificaciones del TFG son las más bajas de su rama (Humanidades)? En nuestra opinión, el hecho de la aleatoriedad del jurado, y la falta de claridad respecto a la “memoria dinámica” son los factores que propician esta situación.

5.4. Redes: análisis de contenido Informe ANECA Bellas Artes 2014/2015

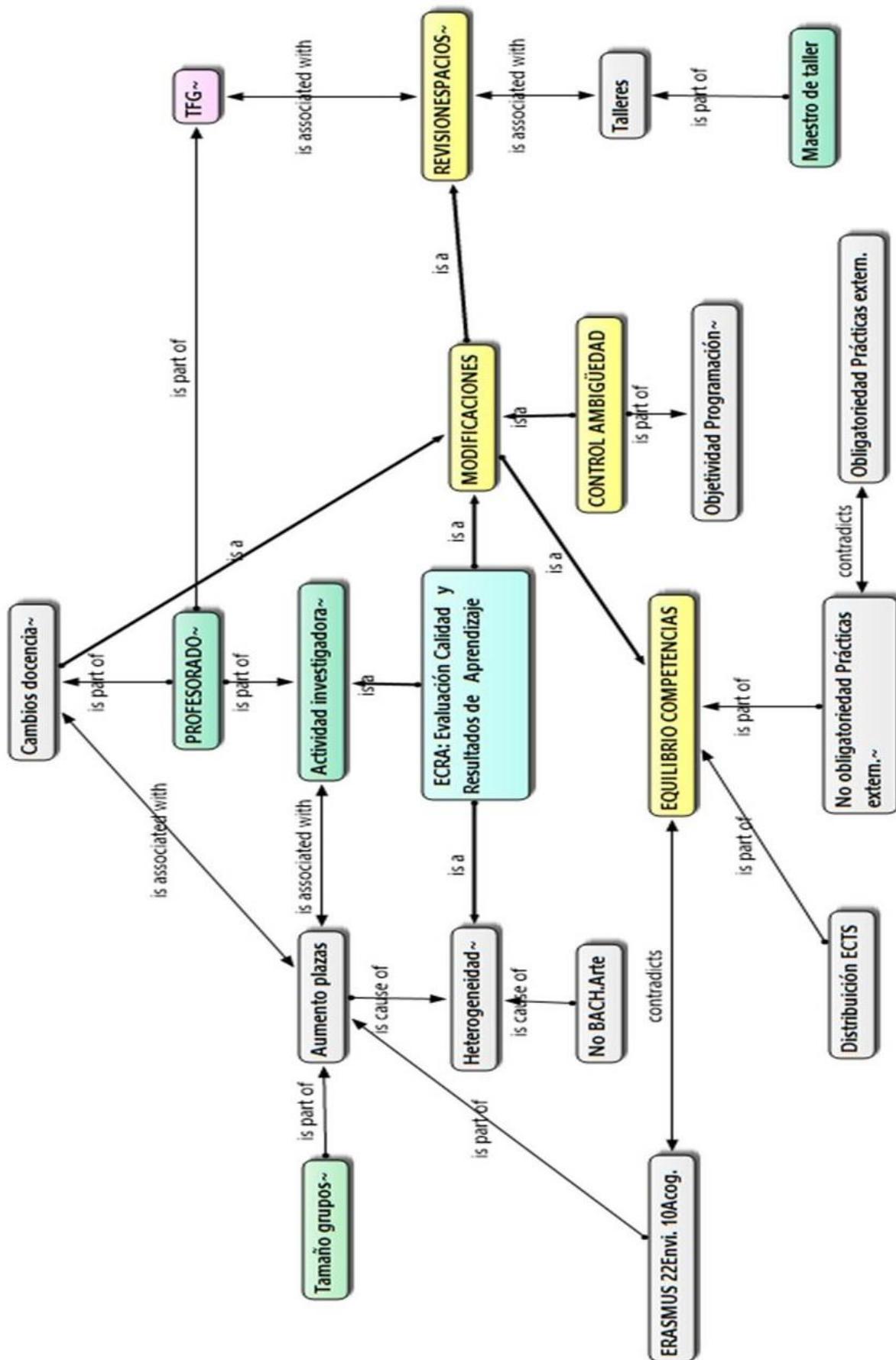


Figura 1: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Trabajo Final de Grado Bellas Artes 2014/2015

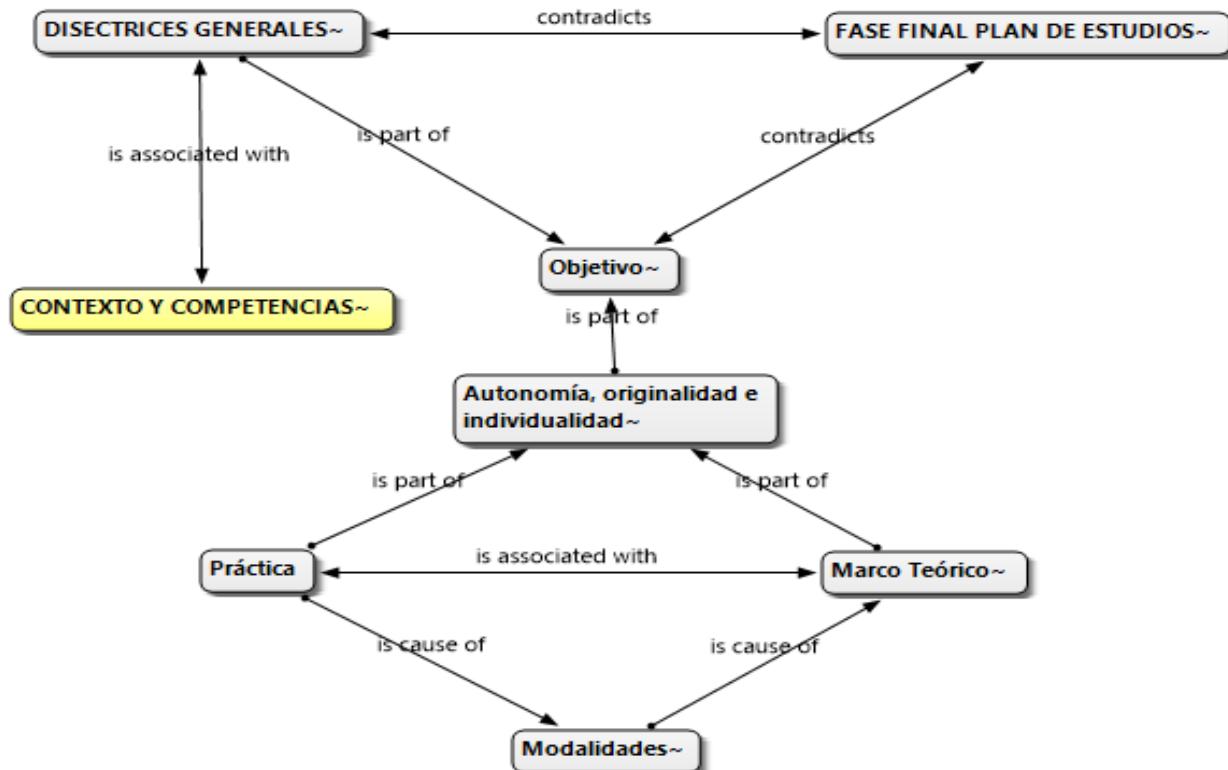


Figura 2: elaboración propia

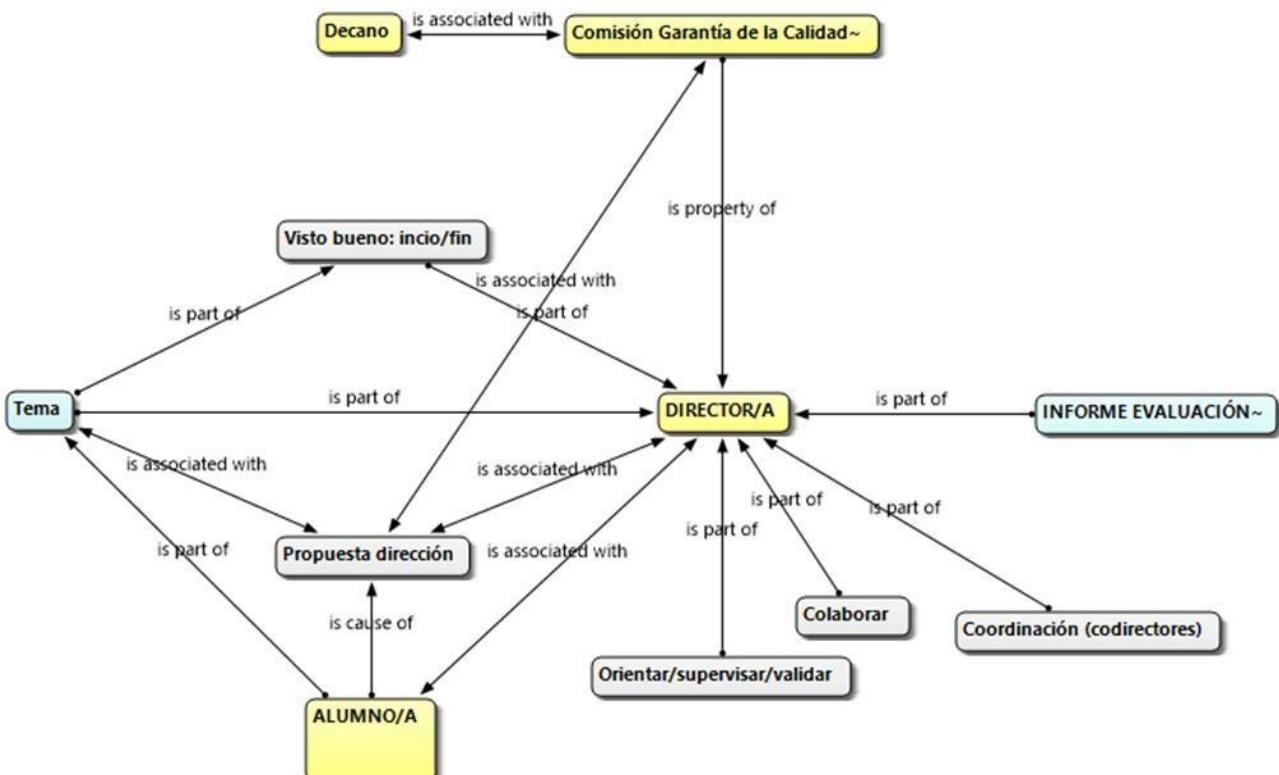


Figura 3: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Trabajo Final de Grado Bellas Artes 2014/2015

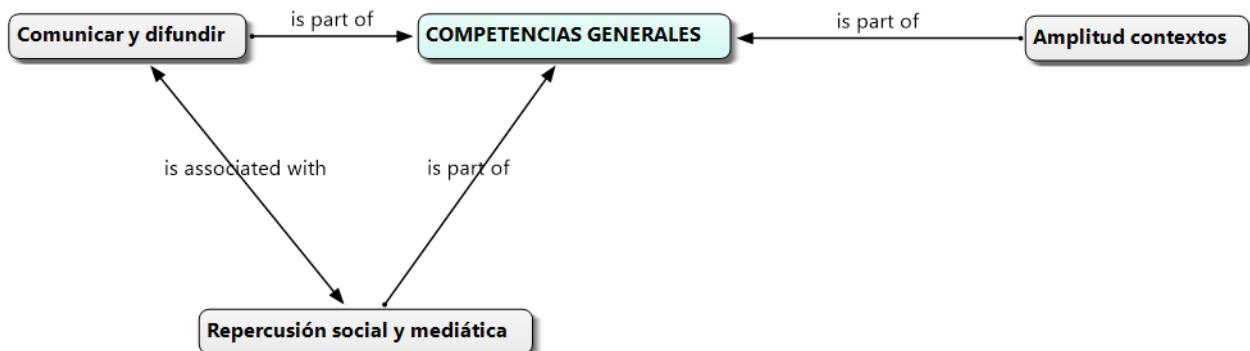


Figura 4: elaboración propia

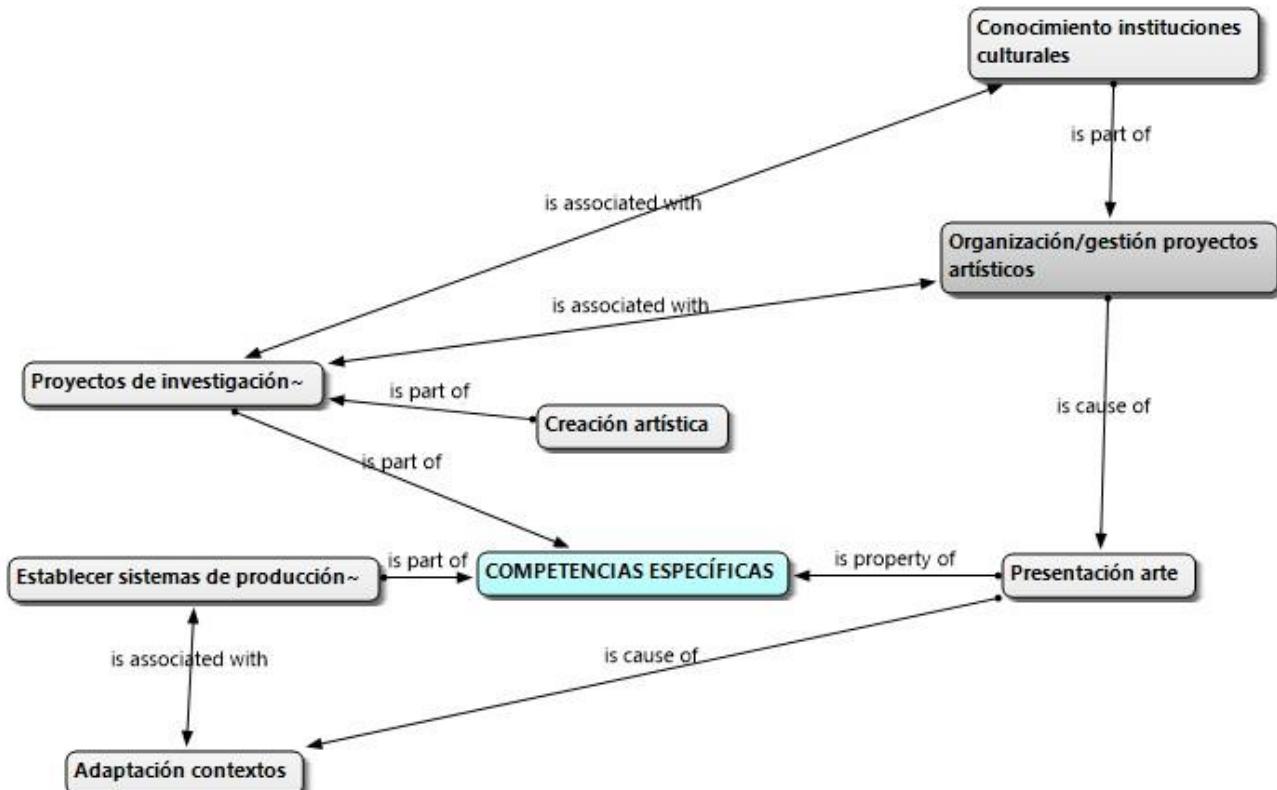


Figura 5: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Trabajo Final de Grado Bellas Artes 2014/2015

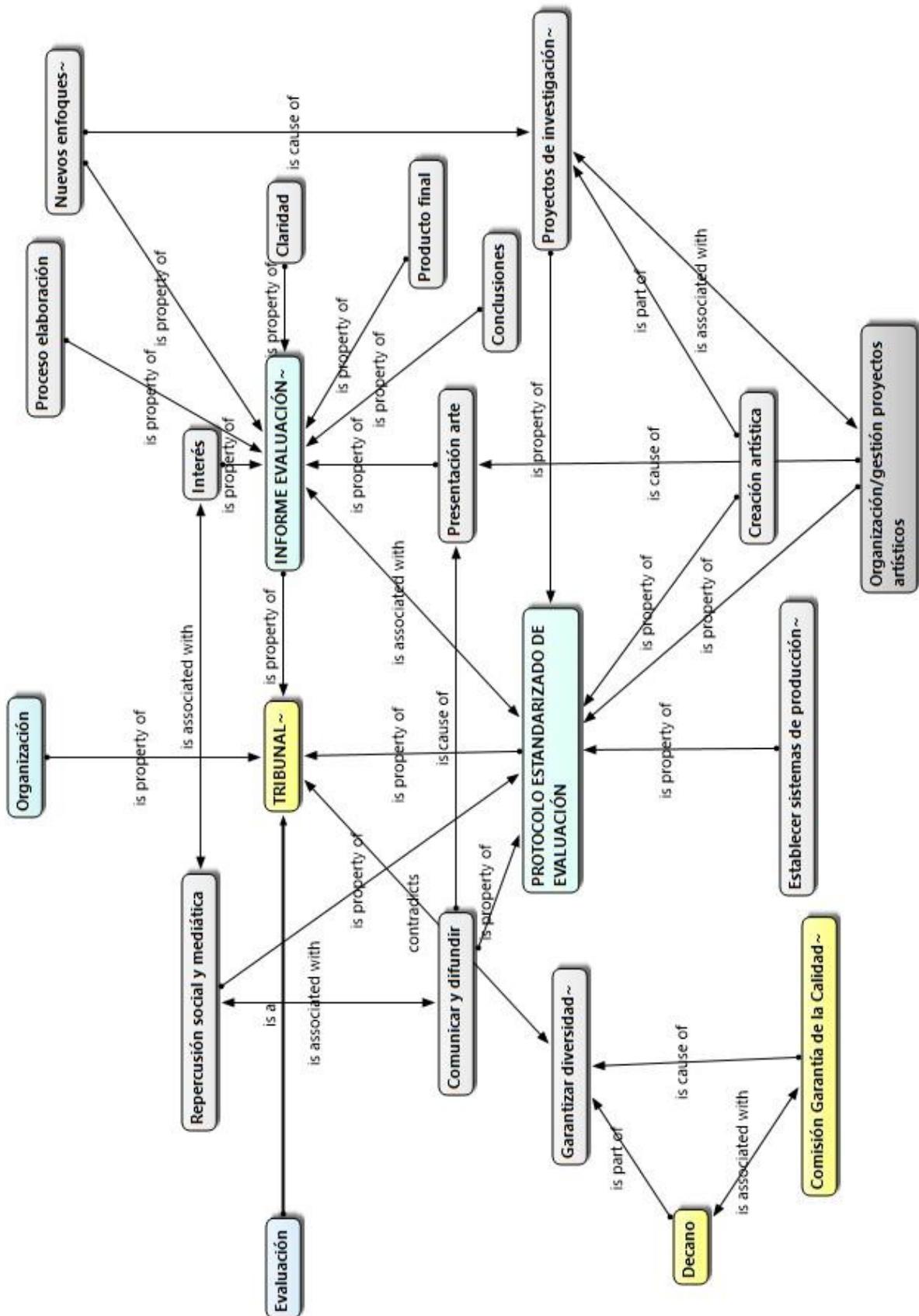


Figura 6: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Trabajo Final de Grado Bellas Artes 2014/2015

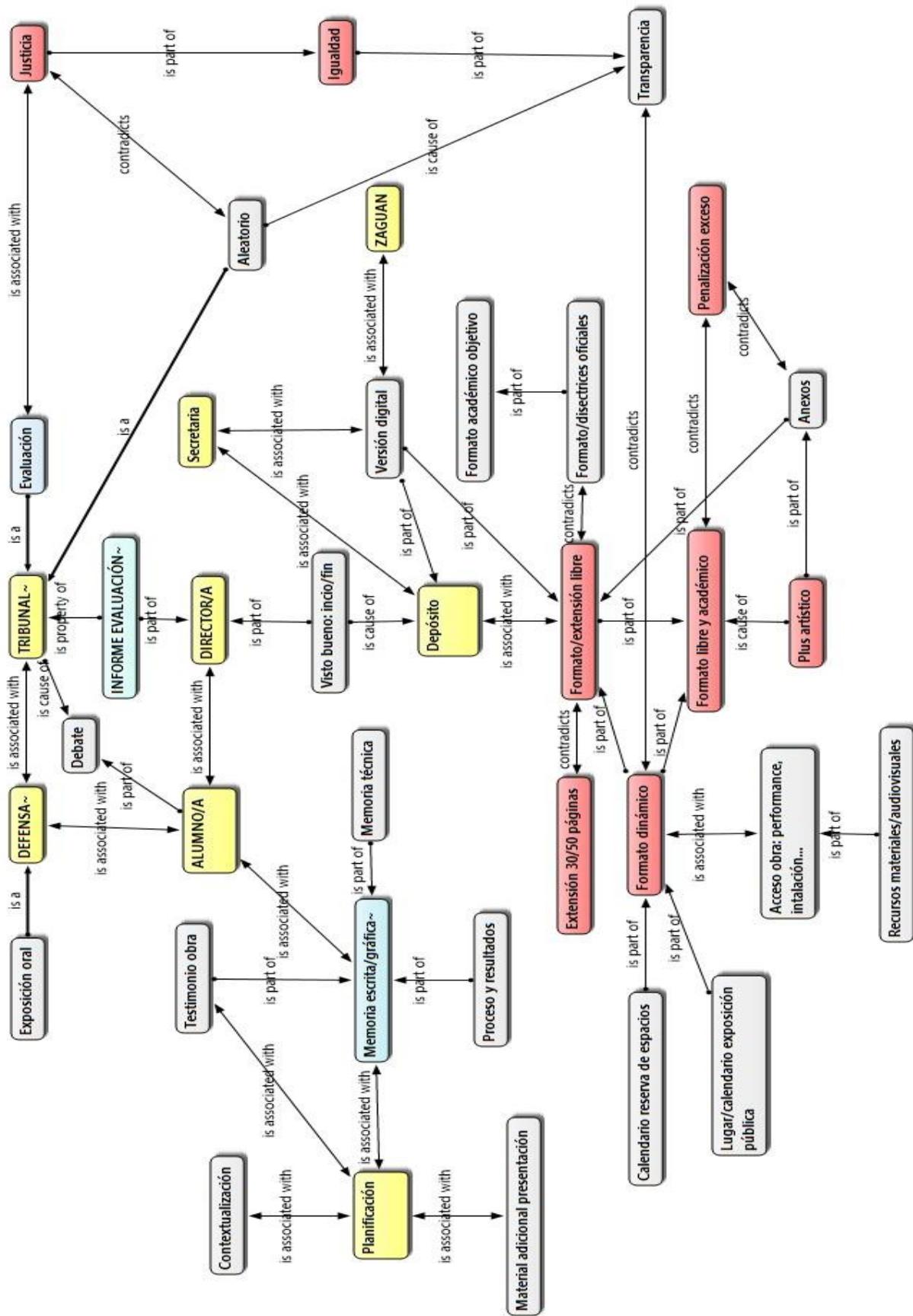


Figura 7: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Construcción del Discurso Artístico. 2014/2015

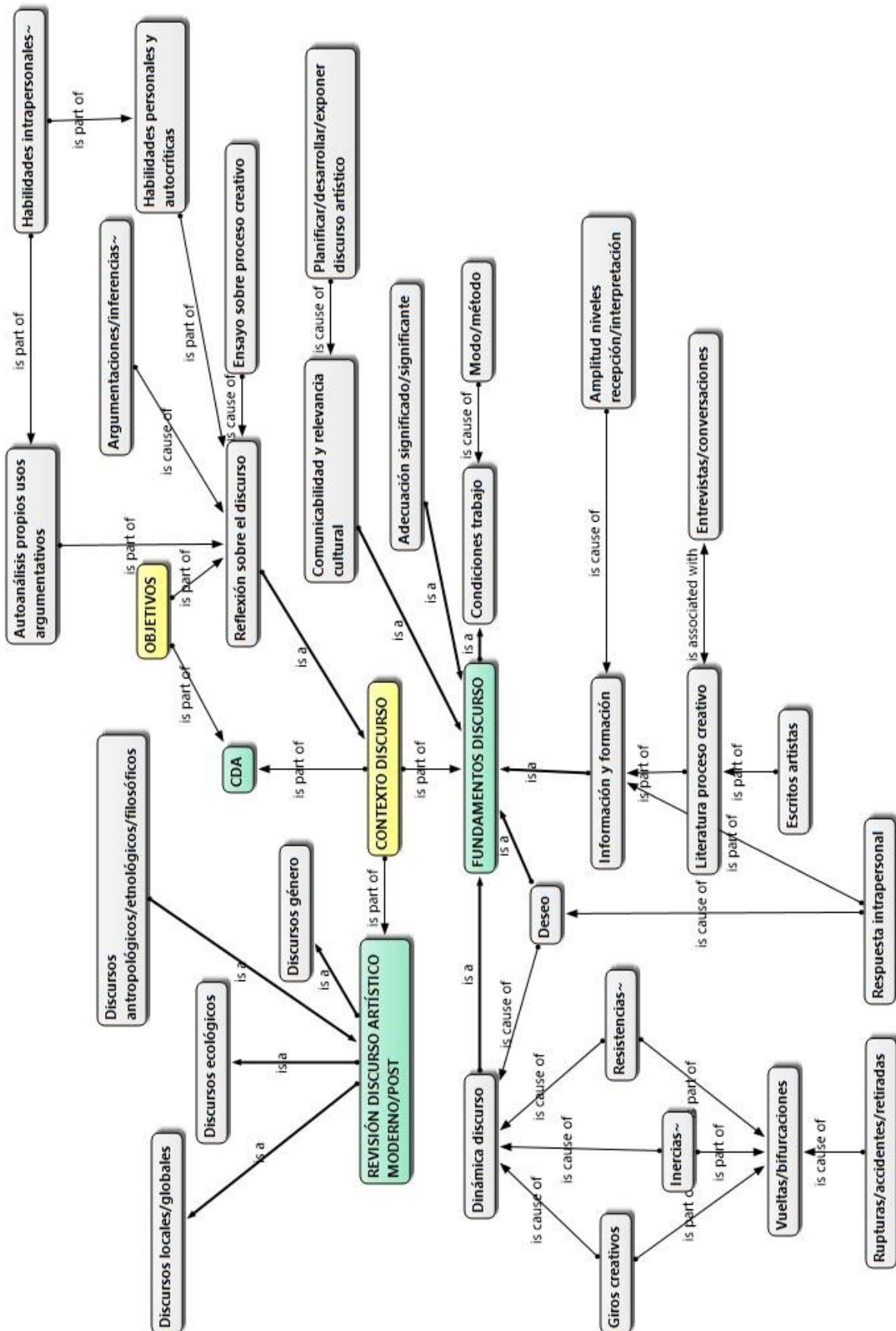


Figura 8: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Construcción del Discurso Artístico. Grado Bellas Artes 2014/2015

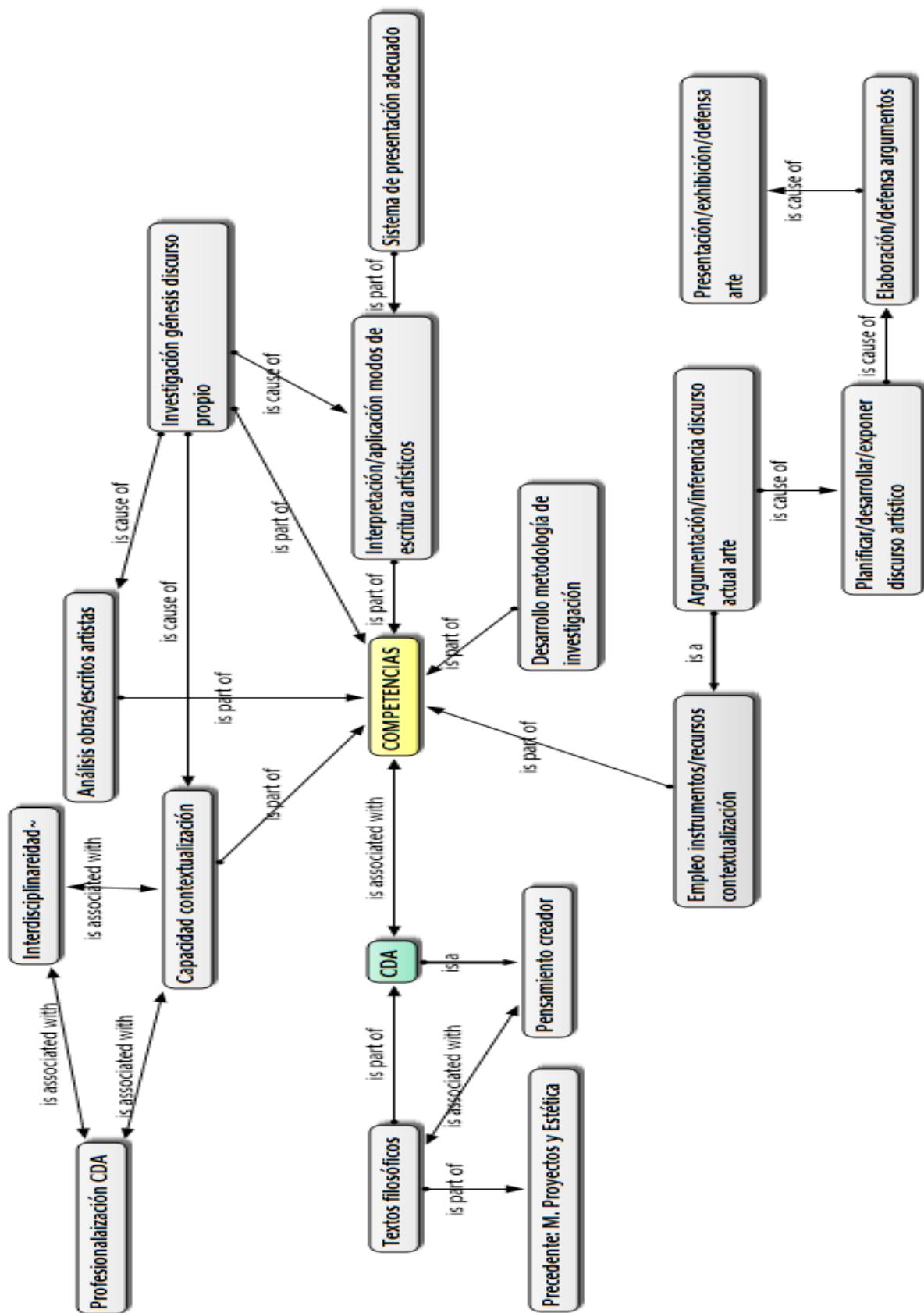


Figura 9: elaboración propia

5.4. Redes: análisis de Guía Docente Construcción del Discurso Artístico. Grado Bellas Artes 2014/2015

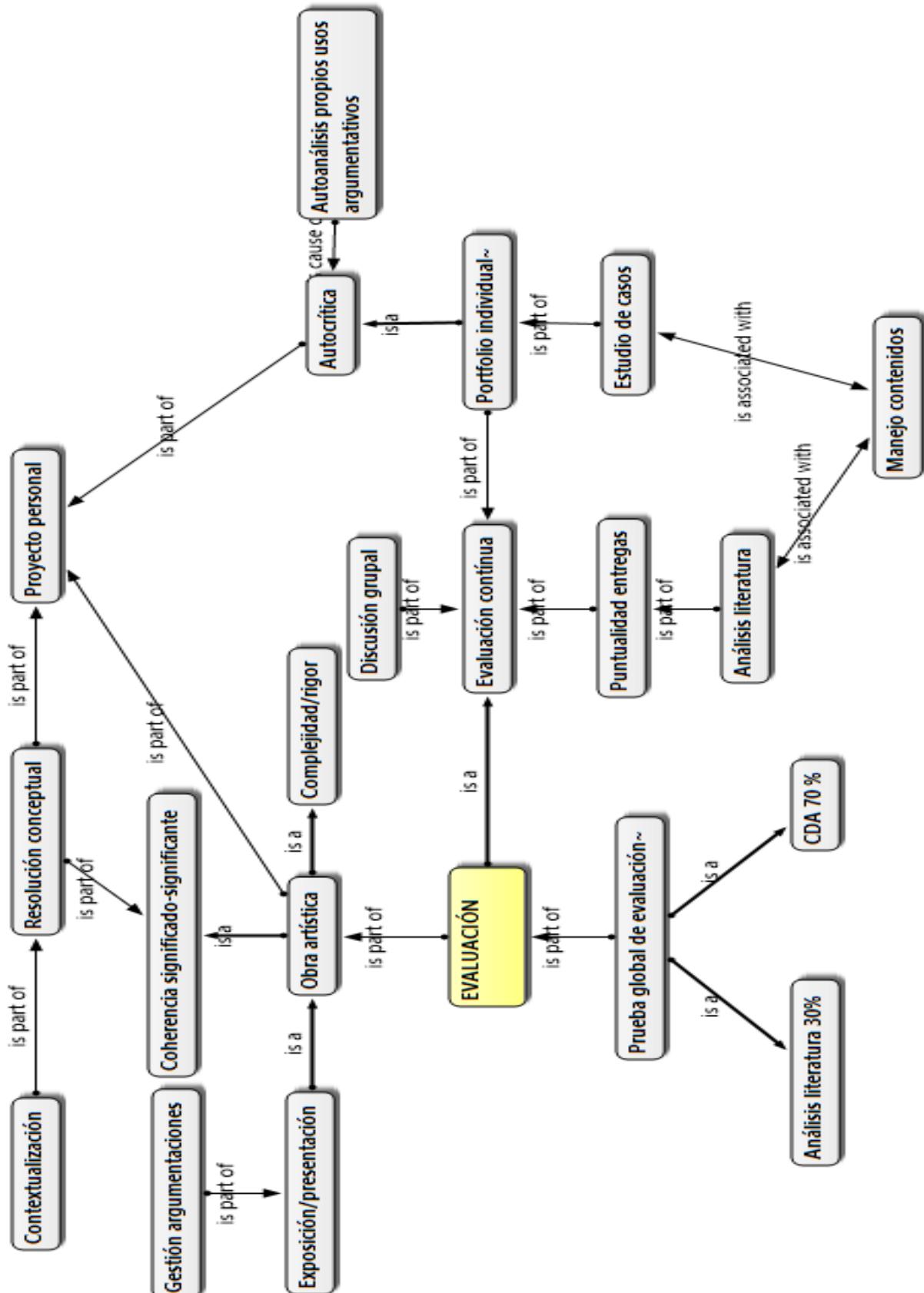


Figura 10: elaboración propia

III PARTE

► TRABAJO EMPÍRICO

6. Fundamentación metodológica

6.1. Introducción metodología

El objeto de estudio de la Educación Artística, siendo considerado como una disciplina humanística, resulta difícilmente explicable mediante el uso exclusivo de medios cuantitativos. Por ello, analizar los aspectos productivos y apreciativos que confluyen en la experiencia artística e indagar sobre cómo se plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con este ámbito del conocimiento, requiere el uso de modelos explicativos, que describan dichos procesos de forma cualitativa, posibilitando su comprensión global y contextualizada. (Gutiérrez Pérez, R., 2005).

El modelo de investigación cualitativo o etnográfico plantea ofrecer una visión fenomenológica de los hechos analizados, es decir estudiarlos a partir de la interpretación que les otorgan sus protagonistas. Para ello, este modelo de investigación se fundamenta sobre dos enfoques teóricos, el *Interaccionismo Simbólico* y la *Etnometodología* (Taylor y Bogdan 1986). El primer enfoque analiza qué tipo de referentes condicionan la construcción de significados que atribuimos a las cosas, a las personas y a los hechos y cómo esos significados determinan nuestras actuaciones. Su definición se basa en tres premisas:

1. Las personas actúan respecto a las cosas, en función de los significados que estas cosas tienen para ellas.
2. Los significados que cada individuo atribuye a las cosas, a otras personas y a sí mismo, y su forma de actuación en distintas situaciones, dependerán de un proceso de interpretación que viene determinado por su propia biografía personal, es decir, por sus experiencias actuales y pasadas.
3. Dichos significados dependen, no sólo de su opinión personal, sino de los significados que otras personas manejan.

El segundo enfoque teórico, la Etnometodología estudia los procesos de interpretación que los individuos realizan acerca de las cosas, las personas y los hechos (Gutiérrez Pérez, 2005).

6.2. Diseño de la investigación: El estudio de caso

Por su capacidad descriptiva, interpretativa y representativa, se destaca el ámbito de la Educación Artística como un tipo de investigación especialmente indicada para el uso de metodologías cualitativas. Dentro de la investigación cualitativa, el estudio de caso permite conocer en profundidad los fenómenos estudiados, para poder ofrecer alternativas capaces de mejorar la realidad observada. En palabras de Ortega Rodas (2005:296) “(...) se realiza un esfuerzo por comprender para poder interpretar, desde las propias creencias, valores y reflexiones, dentro del contexto natural de lo que está ocurriendo.”

Según Ortega Rodas, A. (2005) los estudios de caso en Educación Artística:

1. Están enfocados a un estudio de campo: escenario concreto, siendo los sujetos de investigación las personas implicadas de un modo natural en los fenómenos que nos interesan.
2. El investigador es el principal instrumento de investigación: partiendo de un marco de referencia y del establecimiento de una serie de intenciones intentará recoger, analizar, y dar sentido a los datos, interpretando los resultados obtenidos.
3. Carácter interpretativo: la investigación trata de explicar la información que da, tratando con cuestiones de significados cuyos términos dependen de la estructura teórica del marco de referencia utilizado para interpretar la información.
4. Utilizan el lenguaje expresivo e incluyen en el texto la voz de los sujetos estudiados.
5. Atienden a lo particular.
6. Tratan de ser válidas por su coherencia, profundización y utilidad: la validación de las afirmaciones trata de sustentarse en el empleo de múltiples formas de evidencia capaces de complementarse unas con otras.

Por todo ello, los estudios de casos se presentan como un método coherente para:

- Reflexionar sobre el presente de la Educación Artística, presentando propuestas contextualizadas.
- Acceder a realidades difícilmente abordables si no es desde su propia diversidad.
- Legitimar posiciones y situaciones tradicionalmente ignoradas o desestimadas por la investigación en nuestra área.
- Traer a primer plano historias locales y microrrelatos que precisan de atención por parte de la comunidad de investigadores, y que en su conjunto presentan el actual panorama de la Educación Artística.

- Acceder a los constructos que configuran las microrrealidades, interpretando significados personales que construyen las visiones idiosincrásicas de lo que es real.
- Priorizar la interpretación como forma de investigación, dando cabida a la deconstrucción.
- Abordar la complejidad y contradicciones de la actualidad en Educación Artística.
- Asumir el valor de la pluralidad y multiplicidad de lecturas de una misma realidad.
- Hacer realidad la apertura por los otros, o apertura a las formas culturales de grupos diferentes al nuestro.
- Asumir la idea de que cada grupo cultural tiene el derecho a hablar por sí mismo concediéndole voz propia en el propio texto de la investigación.
- Aceptar la provisionalidad de las certezas que arrojan los estudios basados en la interpretación.
- Concebir la investigación como mecanismo de puesta en duda de los conocimientos que se presentan como universales por los distintos grupos de poder.

“Por ello, enfatizamos la importancia en aceptar que los significados y representaciones pertenecen al lado interpretativo de las ciencias humanas y culturales, entendiendo el contexto postmoderno como momento cultural presente alejado de aproximaciones positivistas y universalistas.” (Ortega Rodas, A., 2005:301).

6.3. Los grupos de discusión

El uso de los grupos de discusión en investigación cualitativa permite al investigador explorar preguntas esquivas y proporcionar una mayor comprensión de comportamientos aparentemente contradictorios o ilógicos no sólo individuales sino también colectivos, motivo por el cual resulta una herramienta versátil e imprescindible para nuestra investigación. En palabras de Barbour, R., (2014:51): “Así, al intentar entender por qué las personas no hacen algo, puede ser también útil problematizar el comportamiento que consideramos deseable o, al menos, que no precisa explicación.”

7. Objetivos

Nuestro objetivo general es comprender la estructura en la que está inmersa la investigación en Bellas Artes, con la finalidad de normalizar y fomentar el perfil del alumno egresado investigador: De este objetivo general, se detallan cuatro específicos:

1. Reflexionar sobre las definiciones individuales y colectivas tanto del arte como de la investigación artística, a fin de generar un proceso autocrítico que, desde nuestra dimensión de trabajadores del arte, nos posibilite contribuir al avance y legitimación de la comunidad artística.
2. Conocer cuáles son las motivaciones que dirigen la decisión de estudiar Bellas Artes, a fin de determinar cuál podría ser el perfil inicial del alumno investigador artístico.
3. Analizar si las expectativas de los alumnos de último año de Bellas Artes corresponden con los resultados encontrados, tratando de comprender si el Grado de Bellas Artes facilita o no, el desarrollo investigador, y si coincide con los intereses del alumnado.
4. Constatar si la realización del Trabajo Final de Grado es auto percibida de manera positiva para los alumnos en relación a un futuro desarrollo investigador.

Para ello nuestra investigación se centrará en:

Dado el objetivo general de comprender (para normalizar) la investigación en Bellas Artes, se procede en un primer momento a un estudio teórico, e histórico del estado de la cuestión, incluyendo un análisis de documentos y poder realizar de ese modo posteriores aportaciones válidas en ese campo. Para ello, se realiza un bloque de investigación teórica en el que se analiza la historia de la Educación Artística en relación con la consolidación de las Escuelas de Bellas Artes, y su legitimación como Universidades. Así como las aportaciones de diferentes Escuelas desde el Arte, artistas e investigadores, además del análisis de diferentes estructuras estatales, las distintas concepciones (Estética) y situaciones históricas (Historia del arte), a las que responden, hasta analizar el panorama de la situación actual, desde la perspectiva de los estudiantes/artistas que están realizando sus Trabajos Finales de Grado de Bellas Artes.

Así, el trabajo empírico de la investigación tiene lugar en Teruel, en el edificio de Bellas Artes donde la investigadora estudió el Grado en Bellas Artes, guardando por lo tanto una implicación con el lugar que se basa en las necesidades encontradas surgidas tras su experiencia como alumna y las de sus compañeros.

8. Diseño

El diseño de nuestra investigación es un estudio de caso exploratorio. Se trata de un estudio puntual, puesto que recogemos la información en un único momento temporal. Creemos conveniente señalar que este trabajo constituye el inicio de la investigación que realizaremos en nuestra Tesis Doctoral. Debido a ello, en los Anexos se puede encontrar más información en las narrativas y en los grupos de discusión de la que hemos analizado, información que ampliamos en la Tesis, pero no forma parte de los propósitos que acometemos en este Trabajo Final de Máster, tras el cual realizaremos un estudio pormenorizado de los Trabajos Final de Grado de los alumnos correspondientes a los cursos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016, además, realizaremos una comparación de nuestros hallazgos con otras universidades, a nivel nacional e internacional.

8.1. Participantes

La muestra de alumnos egresados en el 2015-2016, con los que se realiza el trabajo de campo, está constituida por dos grupos de 11 alumnos, de 4º curso de Bellas Artes, pertenecientes a la facultad de Ciencias Sociales de Teruel matriculados en la asignatura Construcción del discurso artístico. Los criterios que hemos tenido en cuenta para la selección de la muestra son, el hecho de estar matriculado en la asignatura de Construcción del discurso artístico de 4º curso de Bellas Artes en la Universidad de Zaragoza, y asistir regularmente a clase durante el segundo cuatrimestre, llevando una evaluación continua de sus trabajos; además, otro criterio a tener en cuenta es que los alumnos estén realizando (tengan ya terminado, o al menos planteado) el Trabajo Final de Grado del grado en Bellas Artes.

El motivo principal para la selección de la muestra es el hecho de que las personas seleccionadas tienen una preocupación y una experiencia reales por el problema de investigación planteado, pues son los protagonistas del fenómeno estudiado. Para acceder a la muestra de los alumnos egresados en el curso 2015-2016 hemos consultado la Guía docente de la asignatura de Construcción del discurso artístico, y hemos contactado vía correo electrónico con una de las profesoras que imparte docencia, conocida por la propia investigadora; ésta, nos ha facilitado a su vez el correo electrónico del profesor que imparte clase en el segundo cuatrimestre, a quien hemos expuesto nuestra propuesta y objetivos de investigación, y quien, a su vez, ha trasmitido la propuesta a sus alumnos. El profesor de la asignatura Construcción del Discurso Artístico nos ha facilitado la información necesaria para atender a los criterios relacionados con la selección de la muestra.

Lugar: Edificio de Bellas Artes, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel. Momento temporal: segundo cuatrimestre del curso 2015/2016.

8.2. Procedimiento

Comenzaremos, por una parte, el estudio teórico e histórico del estado de la cuestión, además de un análisis de contenido de documentos relacionados con el Grado en Bellas Artes de Teruel. Tras decidir la metodología apropiada, en nuestro caso, cualitativa, centrada en un estudio de caso exploratorio que abarca las narrativas de los alumnos y dos grupos de discusión, se contactará con los estudiantes de último curso de Bellas Artes en la asignatura de *Construcción del discurso artístico*, quienes, debido al grado de representatividad y relación con nuestro objeto de estudio, son nuestros informantes.

Para poder dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, las estrategias empleadas en la recogida de datos son los grupos de discusión, las narrativas y el análisis de documentos de: *Informe de Evaluación ANECA 2014/2015 del grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza*, *Guía Docente del Trabajo Final de Grado en Bellas Artes* de la Universidad de Zaragoza, Guía Docente de la asignatura de cuarto curso *Construcción del discurso artístico*, perteneciente al grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza. Además, la información es recogida a través de la observación participante y el diario de campo, realizada por la propia investigadora en los grupos de discusión. Para elaborar un primer guion de los grupos de discusión acorde con los objetivos de nuestra investigación, así como para disponer de datos en los procesos de triangulación, se recabará información descriptiva a través de un cuestionario *ad hoc* de autorreflexión, narrativas compuestas por una batería de siete preguntas abiertas para la reflexión individual. Para la distribución de la muestra en los grupos de discusión y en las narrativas, haremos dos grupos, el Grupo1, al que asignaremos letras (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J), y el Grupo2, al que asignamos números (1,2,3, 4, 5,6, 7, 8, 9, 10, 11).

- Dinámica de la investigación: Comienza Grupo de discusión grupo1, mientras el grupo2 hace las narrativas, después el grupo1 realiza las narrativas, mientras el grupo2 participa en el grupo de discusión.
- Duración: para cada grupo, 30 minutos grupo de discusión y 30 minutos narrativas.

Respecto al instrumento utilizado para el análisis de datos, hemos seguido dos procedimientos, para adaptarnos con fidelidad a la naturaleza de nuestros objetivos, y a la investigadora. Así, para los grupos de discusión seguimos una perspectiva ilustrativa, holística, mientras que para las narrativas seguimos una perspectiva analítica, centrada en el uso del Software

de tratamiento de datos *ATLAS.ti* (versión 7.5.4) el tratamiento cualitativo de los datos (transcripción, precategorización y codificación), incluyendo, además, la realización de un análisis estadístico descriptivo para cada familia. La categorización se realizará mediante la saturación del método comparativo, mediante el análisis de cada código, redes y familias. Aunque el inicio ha sido común en las dos perspectivas de análisis, para los grupos de discusión el Software no nos resultaba un recurso facilitador para las últimas fases, decidiendo proseguirlo mediante esquemas manuscritos, subrayado manual y hologramas, facilitando de este modo la jerarquización de categorías, saturación e independencia, así como la reflexividad del investigador en el proceso de triangulación de la información. En relación con la restitución al campo final, debemos señalar que, debido a la naturaleza de nuestro estudio, esta será realizada en Febrero de 2016, momento en el que se prevé que la gran mayoría de los informantes habrán entregado su Trabajo Final de Grado.

Presentamos a continuación una tabla que detalla el proceso seguido durante el proceso de elaboración del Trabajo Final de Máster:

8.2.1. Temporalización

Tabla 2. Planificación de la investigación: Elaboración propia.

MES	TAREA
OCTUBRE 2015	- Inicio del master: toma de contacto con las asignaturas que posibilitaran la realización del presente trabajo final de master.
NOVIEMBRE 2015	-En el contexto de las asignaturas de Bases Epistemológicas, Metodologías Cualitativas y Metodologías Cuantitativas: fase de documentación sobre paradigmas, modelos y diseños de investigación.
DICIEMBRE 2015	- Establecimiento del tema de investigación. - Inicio de la búsqueda bibliográfica y documental sobre nuestra temática específica.
ENERO 2016	- Concreción del problema y preguntas de investigación. - Tras la concreción de la pregunta y objetivos comienza la fase de documentación sobre paradigmas, modelos y diseños de investigación.
FEBRERO 2016	- Se comienza a perfilar el marco teórico de la investigación. - Planteamiento del diseño de la investigación. - Asistencia a Actividades Complementarias del Doctorado.
MARZO 2016	- Análisis de documentos: Plan de estudios grado de Bellas Artes, especialmente Guía docente asignatura Construcción del Discurso Artístico y Trabajo Final de Grado en Bellas Artes.
ABRIL 2016	- Identificación de núcleos de interés gracias a las preguntas de investigación. -Avance en el desarrollo del marco teórico.
MAYO 2016	-Concreción de preguntas para el guion de los grupos de discusión. Con la consecuente búsqueda de manuales sobre el uso de la entrevista (semiestructurada en profundidad en la investigación cualitativa).
JUNIO 2016	-Trabajo empírico en Teruel, edificio de Bellas Artes: realización de los dos grupos de discusión narrativas. -Transcripción de los grupos de discusión. -Lectura y primeras tomas de contacto con los datos. -Fin de las asignaturas del Máster.
JULIO-SEPTIEMBRE 2016	- Asistencia al curso de la Universidad de Verano: Estética y Fenomenología del Arte. Fundación Universitaria Antonio Gargallo (Calanda). -Análisis cualitativo de datos: elaboración de sistema de categorías para analizar los grupos de discusión, y las narrativas mediante el Software de tratamiento de datos ATLAS.ti (versión 7.5.4).
OCTUBRE 2016	- Triangulación de los datos: Establecimiento de relaciones y reflexiones entre los grupos de discusión, las narrativas y el análisis de documentos.
NOVIEMBRE 2016	-Redacción de conclusiones y revisión final del Trabajo Final de Máster.
DICIEMBRE 2016	- Entrega Trabajo Final de Máster. -Defensa Trabajo Final de Máster.

9. Narrativas: procedimiento

Para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, llevaremos a cabo el análisis de narrativas, compuesto por relatos paralelos de los alumnos, analizando cada grupo por separado, y después en conjunto. Realizaremos una primera fase de análisis textual, partiendo de dos documentos primarios (las dos transcripciones de las narrativas), mediante el análisis de citas, códigos y anotaciones. Esta primera fase de pre-categorización comienza con una lectura en profundidad de las narrativas; tras la lectura en profundidad realizamos una primera categorización, siguiendo el criterio previo de que cada una de las cuestiones formuladas en las narrativas constituye una categoría. Después de hacer la precategorización inicial de todas las narrativas, decidimos analizar en profundidad aquellas que se corresponden directamente con los objetivos de investigación de nuestro estudio, estas son las cuestiones A, B y F, cuestiones que hacen referencia a la motivación de los alumnos para estudiar la carrera de Bellas Artes(A), el grado de satisfacción de las expectativas del alumnado respecto a la misma (B), y la autopercepción investigadora de los alumnos (F).

En un primer momento, decidimos categorizar cada cuestión con una frase corta para clarificar el proceso (usando mayúsculas y minúsculas, tipo oración), después, una vez determinadas las cuestiones sobre las que haríamos el estudio en profundidad, decidimos codificar utilizando en mayúsculas, las iniciales de la palabra o grupo de palabras que sintetizaba mejor cada categoría. Tras seleccionar y codificar cada una de las cuestiones, codificamos también, siguiendo el mismo formato (iniciales en mayúsculas de la palabra o palabras que mejor sintetizan la categoría) cada una de las categorías que se deducen de las reflexiones escritas por los alumnos para cada una de estas preguntas; para decidir qué categorías usar, usamos el método de saturación (después de la realización de la pre-categorización, el material cualitativo –resto de reflexiones de los alumnos en las narrativas-, deja de aportar datos nuevos).

Siguiendo este método, la categoría MOT (Motivación) conforma una familia compuesta por las categorías SMOTVOC, SMOTINTER, SMOTRECONOC, SMOTAUTORREAL; la

categoría EXPECT (Expectativas) está compuesta por los códigos SPEXPECT0, SPEXPECT1, SEXPECT2, SEXPECT3, y por último, la tercera familia, COMP (Competencia investigadora), compuesta por los códigos SACOMP, SBCOMP, SCCOMP, SDCOMP, SECOMP, SFCOMP, SGCOMP, SHCOMP, SICOMP, SJCOMP, SKCOMP.

Así, en una segunda fase, a nivel conceptual determinaremos las relaciones entre los códigos, formando redes, y siete familias (Tres para el grupo1, y tres para el grupo2), centrándonos en el análisis en profundidad de las tres familias que consideramos más importantes en relación a

nuestros objetivos: una en relación con las Motivaciones (MOT), otra con las Expectativas (EXPECT) y otra con la Autopercepción de Competencia investigadora (COMP).

9.1. Instrumento

Familia: Competencia investigadora. Código: COMP

Definición: Competencia investigadora: hace referencia a la autopercepción que tienen los alumnos de 4º curso de Bellas Artes sobre su propia competencia investigadora, en relación a la realización del Trabajo Final de Grado.

S: Sujeto.

Sujetos del Grupo1 (N= 11): A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Códigos: SACOMP, SBCOMP, SCCOMP, SDCOMP, SECOMP, SFCOMP, SGCOMP, SHCOMP, SICOMP, SJCOMP, SKCOMP.

Sujetos del Grupo2 (N=11): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Códigos: S1COMP, S2COMP, S3COMP, S4COMP, S5COMP, S6COMP, S7COMP, S8COMP, S9COMP, S10COMP, S11COMP.

Escala de niveles de autopercepción competencia investigadora: 0, 1, 2, 3.

Nivel nulo o no definido: 0. Ejemplo: “No” / “Como he dicho antes todavía no me he metido en profundidad, por lo que no sabría qué responder.”

Nivel bajo: 1 Ejemplo: “Más o menos.” / En cierta manera, sí”. Nivel medio: 2. Ejemplo: “Es un primer paso”.

Nivel alto: 3. Ejemplo: “Sí, durante toda la carrera” / Desde luego.” Familia: Motivación Código: F. MOT

Definición: Motivación: hace referencia a la decisión que motivó al alumno elegir la carrera de Bellas Artes.

S: Sujeto.

Sujetos del Grupo1 (N= 11): S+ A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Sujetos Grupo2 (N= 11): S+ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

9.2. Narrativas: resultados

GRUPO1 (N= 11): S+ A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.

CÓDIGO	Definición	Ejemplo
SMOTVOC	Predisposición al arte en general, a menudo desde la infancia.	“Siempre me ha interesado el arte, en todos los sentidos” (2:1555- 2:1594)
SMOTINTER	Interés/Curiosidad por el “mundo del arte”.	“Las demás carreras no me llamaban la atención tanto como Bellas Artes” (4:1717- 4:1756).
SMOTRECONOC	Motivación extrínseca, reconocimiento externo.	“Titulitis” (1:1742-1:1750).
SMOTAUTORREAL	Motivación intrínseca, interés por el desarrollo personal.	“(…) es un estudio que te ayuda a desarrollar la mente y el alma” (2:564-2:508).

Tabla 3: Instrumento Narrativas G1: elaboración propia

GRUPO2 (N= 11): S+ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

CÓDIGO	Definición	Ejemplo
SMOTVOC	Predisposición al arte en general, a menudo desde la infancia.	“Siempre me ha interesado el arte, en todos los sentidos” (2:1555- 2:1594)
SMOTINTER	Interés/Curiosidad por el “mundo del arte”.	“Las demás carreras no me llamaban la atención tanto como Bellas Artes” (4:1717- 4:1756).
SMOTRECONOC	Motivación extrínseca, reconocimiento externo.	“Titulitis” (1:1742-1:1750).
SMOTAUTORREAL	Motivación intrínseca, interés por el desarrollo personal.	“(…) es un estudio que te ayuda a desarrollar la mente y el alma” (2:564-2:508).
SMOTEXPRES	Empleo del arte como medio de expresión	“(…) “el dibujo y la pintura han sido mi forma de expresión” (2:471-2:489).
SMOTDISE	Predilección por el diseño	“(…) siempre tenía interés en el retoque y montaje fotográfico, y también en el diseño (2:1287-2:1338).
SMOTESCAP	Empleo del arte como herramienta de escape de la realidad cotidiana.	“(…) fue un escape del aburrido mundo académico” (3:449-3:497).

Tabla 4: Instrumento Narrativas G2: elaboración propia

Familia: Expectativas Código: B. EXPECT

Definición: Expectativas: hace referencia a la decisión que condujo al alumno a elegir la carrera de Bellas Artes.

S: Sujeto.

Sujetos del Grupo1 (N= 11): S+ A, B, C, D, E, F, G, H, I, J.

Escala de niveles de ajuste satisfacción de expectativas: 0, 1, 2, 3.

Nivel nulo o no definido: 0; expectativas insatisfechas. Ejemplo: “(...) Me he encontrado lo contrario” (1:1383- 1:1396).

Nivel bajo: 1; expectativas parcialmente cubiertas. Ejemplo: “(...) A grandes rasgos lo he encontrado, pero con carencias”. (2:647-2:766)

Nivel medio: 2; expectativas satisfechas con alguna objeción. Ejemplo: “(...) lo que esperaba lo he encontrado.”

Familia Motivación (MOT)

GRUPO1 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SMOTINTER	3	SMOTINTER	0.272
SMOTRECONOC	1	SMOTRECONOC	0.090
SMOTAUTORREAL	1	SMOTAUTORREAL	0.090
SMOTVOC	6	SMOTVOC	0.545

Tabla 5: Resultados Narrativas. Familia Motivación G1: elaboración propia

GRUPO2 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SMOTINTER	2	SMOTINTER	0.181
SMOTEXPRES	1	SMOTEXPRES	0.090
SMOTDISE	1	SMOTDISE	0.090
SMOTESCAP	1	SMOTESCAP	0.090
SMOTAUTORREAL	3	SMOTAUTORREAL	0.272
SMOTVOC	3	SMOTVOC	0.272

Tabla 6. Familia Motivación G2: elaboración propia

GRUPO1 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SEXPECT0	1	SEXPECT0	0.090
SEXPECT1	6	SEXPECT1	0.545
SEXPECT2	0	SEXPECT2	0
SEXPECT3	3	SEXPECT3	0.272

Tabla 7 Familia Expectativas G1: elaboración propia.

GRUPO2 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SEXPECT0	1	SEXPECT0	0.090
SEXPECT1	6	SEXPECT1	0.545
SEXPECT2	2	SEXPECT2	0.181
SEXPECT3	2	SEXPECT3	0.272

Tabla 8. Familia Expectativas G2: elaboración propia.

GRUPO1 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SCOMP0	4	SCOMP0	0.363
SCOMP1	1	SCOMP1	0.090
SCOMP2	2	SCOMP2	0.181
SCOMP3	4	SCOMP3	0.363

Tabla 9. Familia Competencia Investigadora G1: elaboración propia

GRUPO2 (N=11)

FRECUENCIA ABSOLUTA (FI)		FRECUENCIA RELATIVA (HI)	
SCOMP0	1	SCOMP0	0.090
SCOMP1	2	SCOMP1	0.181
SCOMP2	1	SCOMP2	0.090
SCOMP3	7	SCOMP3	0.636

Tabla 1o Competencia investigadora G2: elaboración propia.

9.2.1 Redes: Motivación (MOT)

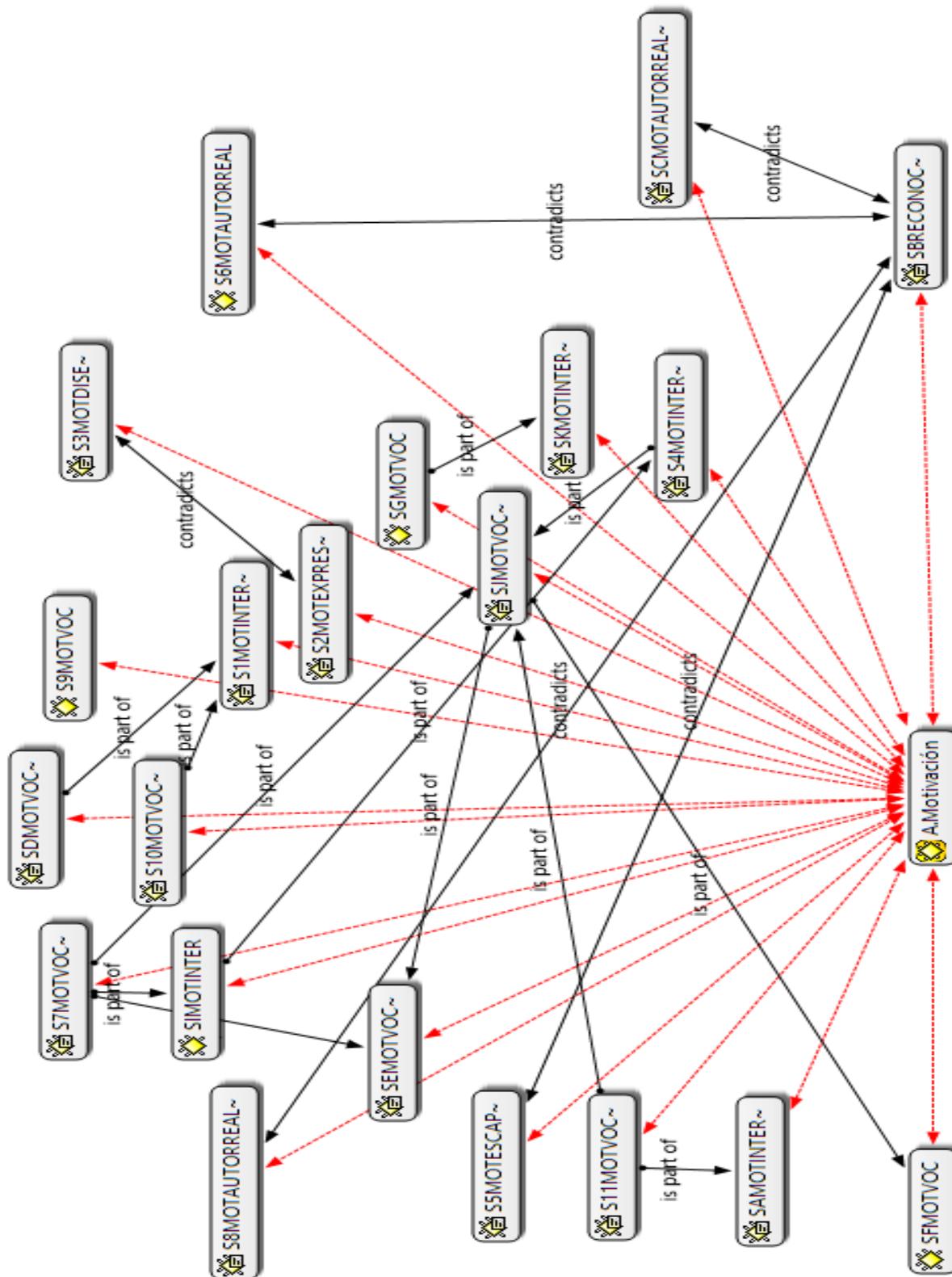


Figura 11. Narrativas Red Motivación: elaboración propia.

9.2.1. Redes: expectativas (EXPECT)

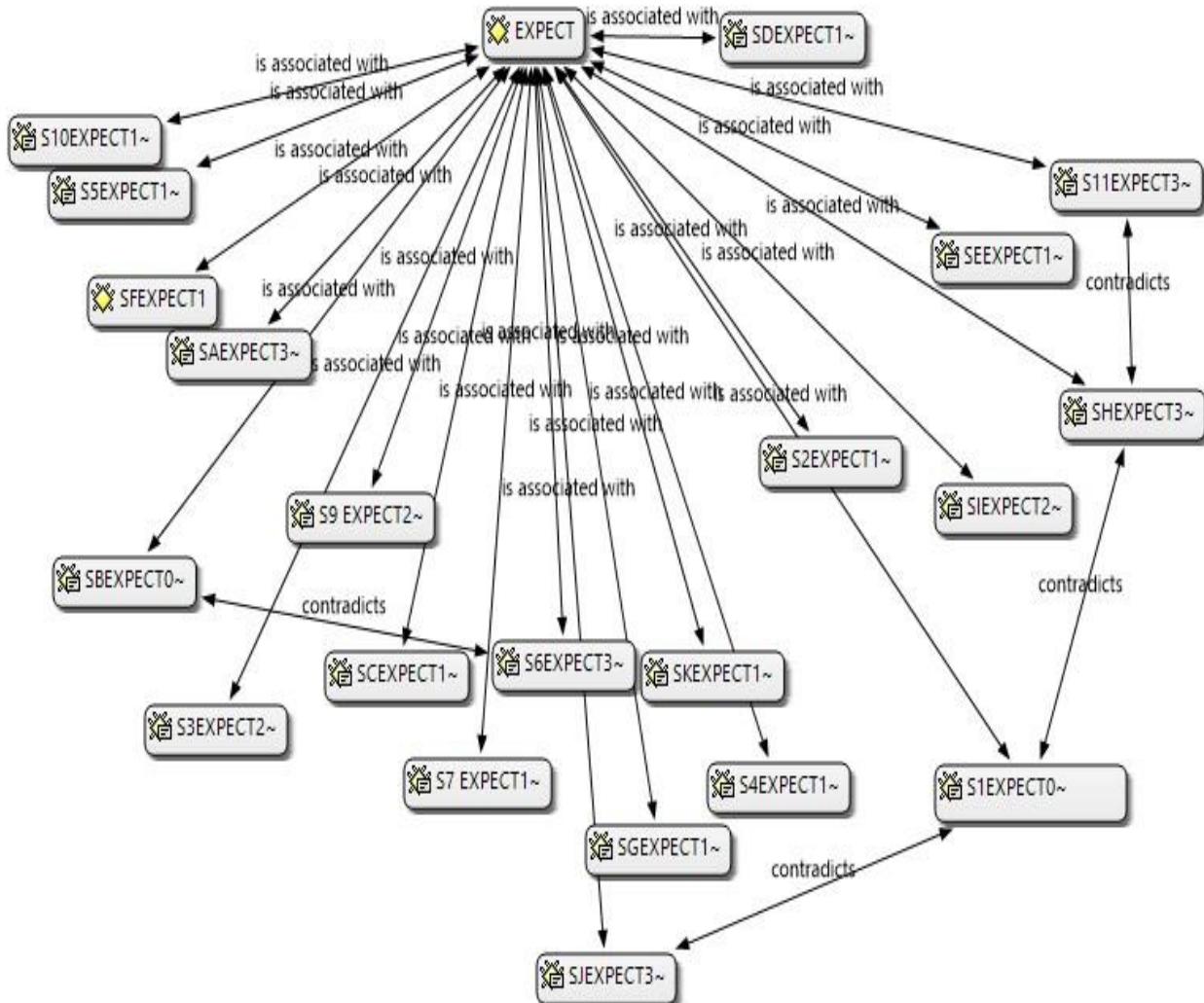


Figura 12. Narrativas Red Expectativas: elaboración propia.

9.2.1. Redes: Competencia Investigadora (COMP)

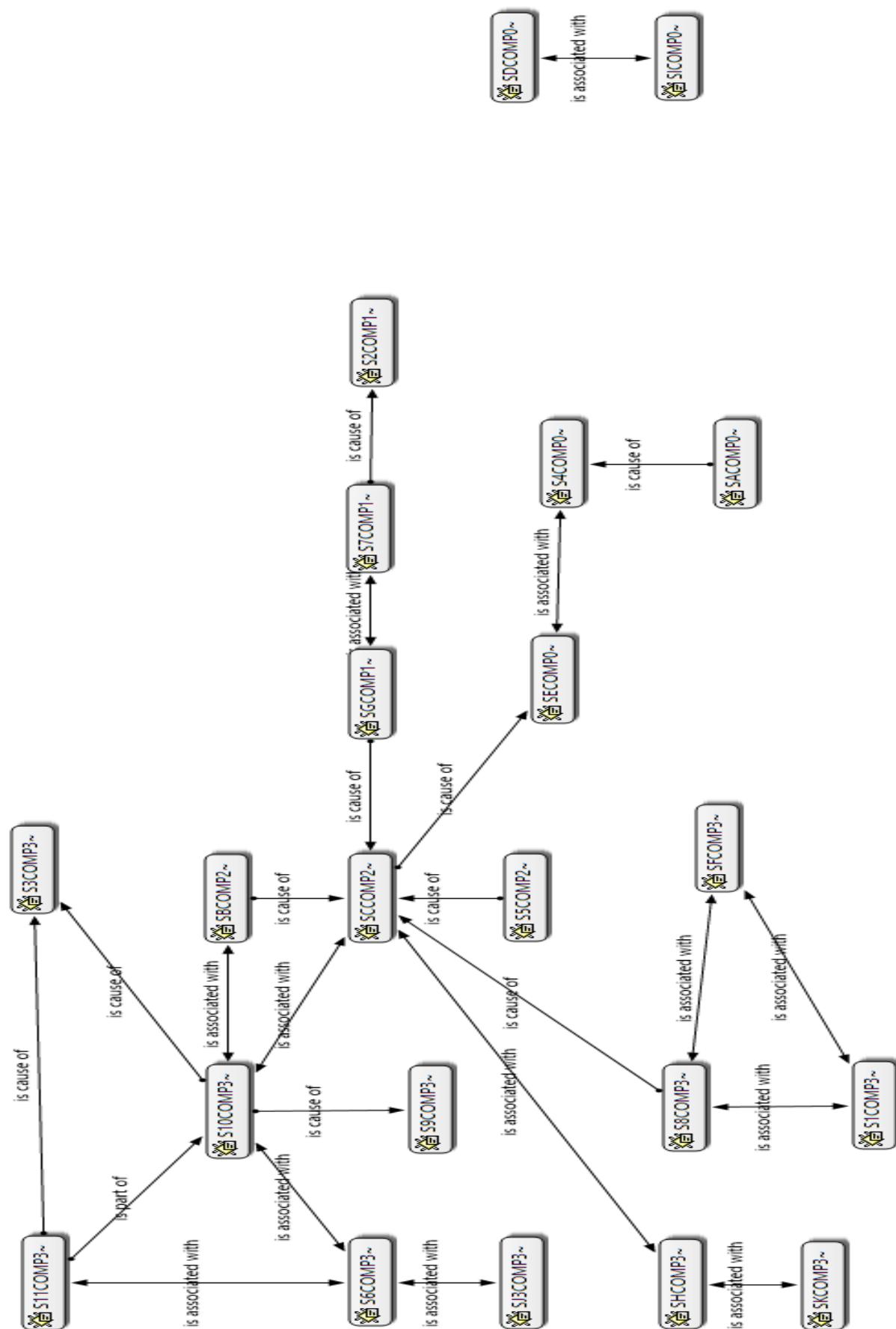


Figura 13. Narrativas Red Competencia investigadora: elaboración propia.

9.3 Narrativas: discusión de resultados

Tras el análisis de contenido de las narrativas del Grupo1 y el Grupo2 podemos concluir que ambos grupos presentan resultados dispares respecto a su autopercepción de la competencia investigadora. El Grupo1 muestra un resultado poco favorable en relación con la autopercepción de competencia investigadora, tal y como reflejan los datos, la frecuencia de alumnos que tienen un nivel nulo/no definido (0) de competencia investigadora, con una frecuencia relativa de 0.363, es la misma que la frecuencia de los alumnos que muestran un nivel alto de autopercepción (3) en la competencia investigadora, con una frecuencia relativa de 0.363. El Grupo2, por el contrario, muestra resultados muy favorables, siendo la autopercepción de la mayoría de los alumnos (7 de 11 alumnos) de un nivel alto (3), con una frecuencia relativa de 0.636.

Ante estos resultados, sería conveniente investigar sobre cuáles podrían ser los factores que han desencadenado hacia una autopercepción investigadora positiva, o negativa, en cada grupo, con la finalidad de mejorar la autopercepción del Grupo1, y mantener la del Grupo2. Tras el análisis de contenido de las narrativas del Grupo1 y el Grupo2, y el análisis estadístico descriptivo realizado en cada grupo, podemos concluir que ambos grupos presentan resultados muy dispares. Para analizar cuáles podrían ser las causas de estas discrepancias en la autopercepción de la capacidad investigadora de los alumnos en relación con la realización del Trabajo Final de Grado (TFG) hemos realizado un análisis en profundidad del contenido de las narrativas de los alumnos que hacen referencia a esta cuestión.

Para ello, después de llevar a cabo un análisis inicial, en el que hemos codificado, realizado anotaciones y comentarios, y refinado el sistema indexado, hemos relacionado unos códigos con otros, atendiendo a los detalles de las narrativas de los alumnos, relacionando esta vez los dos grupos entre sí. Tras el análisis de las relaciones entre ambos grupos hemos obtenido una red que muestra claramente la influencia de la respuesta de un alumno, señalando que la carrera de Bellas Artes es en sí una carrera investigadora, aludiendo a no exclusivamente en la realización del Trabajo Final de Grado se les prepara para un futuro investigador, sino que se viene haciendo durante todo el transcurso del grado. Como afirma el sujeto S10 “Creo que durante toda la carrera se te prepara para la investigación, teniendo así una defensa argumentada de tu obra, aunque sí es cierto que para el TFG se exige una mayor investigación” (5:1896-5:2086), además, otro alumno afirma que la realización del TFG ha sido muy útil para la creación de su propio discurso artístico, constituyendo este en sí mismo un proceso investigador artístico “(...) mi trabajo me ha aportado muchísimo, especialmente en mi discurso.” (6:580-6:704), estas dos percepciones positivas del TFG se encuentran opuestas a las relacionadas con la falta de tiempo, las cuales parecen justificar los bajos niveles de autopercepción en la capacidad investigadora del Grupo1.

Tanto los alumnos que tienen una percepción positiva, como los que la tienen negativa parecen coincidir en el factor de la falta de tiempo, el cual, unido al alto nivel de exigencia percibido, confluye en autopercepciones de competencia negativa.

Tras el análisis de contenido de las narrativas del Grupo1 y el Grupo2 podemos concluir que ambos grupos presentan resultados dispares respecto a la motivación que les ha llevado a escoger los estudios de Bellas Artes. El Grupo1 muestra un resultado poco favorable en relación con la motivación relativa a la Autorrealización (0.09), siendo un solo alumno el que decidió escoger la carrera por este motivo; además aparece una categoría en la que la motivación es extrínseca, codificada como SMOTRECOC, aunque sólo está representada por un alumno ($hi= 0.09$). Los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos del Grupo1 (6 alumnos de 11) ha decidido estudiar Bellas Artes por vocación ($hi= 0.545$). El Grupo2, por el contrario, muestra resultados muy favorables para la motivación relativa a la Autorrealización ($hi= 0.272$), siendo esta igual de frecuente que la Vocación ($hi= 0.272$). Ante estos resultados, sería conveniente investigar si existen relaciones entre las diferentes motivaciones conducentes a la elección de los estudios de Bellas Artes. Tras el análisis de contenido de las narrativas del Grupo1 y el Grupo2, y el análisis estadístico descriptivo realizado en cada grupo, podemos concluir que ambos grupos presentan resultados dispares.

Para analizar la variabilidad intergrupo e intragruopo de las motivaciones que conducen a los alumnos a la elección de los estudios en Bellas Artes, hemos realizado un análisis en profundidad del contenido de las narrativas de los alumnos que hacen referencia a esta cuestión. Para ello, después de llevar a cabo un análisis inicial, en el que hemos codificado, realizado anotaciones y comentarios, y refinado el sistema indexado, hemos relacionado unos códigos con otros, atendiendo a los detalles de las narrativas de los alumnos, relacionando está vez los dos grupos entre sí. Tras el análisis de las relaciones entre ambos grupos hemos obtenido una red que muestra claramente la discrepancia de la respuesta de un alumno, “Titulitis” (1:1742-1:1750). señalando que su motivación para elegir sus estudios de Bellas Artes ha sido el reconocimiento externo, frente a todas las demás respuestas, todas ellas relacionadas con la motivación intrínseca.

Tras el análisis de contenido de las narrativas del Grupo1 y el Grupo2 podemos concluir que ambos grupos presentan resultados similares respecto al grado de adecuación o satisfacción de sus expectativas previas con los resultados encontrados al finalizar Bellas Artes. La estadística descriptiva nos muestra que la mayor parte de alumnos dicen tener las expectativas parcialmente cubiertas (SEXPECT1),admitiendo muchos de ellos, que si bien han logrado cumplir parte de sus expectativas previas, estas no han podido ser del todo satisfechas por el carácter generalizador de los estudios, no permitiendo la especialización; además, otro de los motivos por los que la mayoría de las expectativas son parcialmente cubiertas es, según los alumnos, no haber tenido suficientes clases prácticas sobre técnicas y materiales.

Después de obtener los resultados estadísticos, hemos vuelto de nuevo a analizar los datos en ATLAS.ti, sirviéndonos de la herramienta de red para poder estudiar las relaciones que se dan entre las diferentes variables. Cabe destacar que los alumnos con las expectativas altamente satisfechas (SEXPECT3) coinciden con los que habían tenido como motivación principal para elegir estudiar Bellas Artes la consecución de autorrealización personal (SMOTAUTORREAL) que ya hemos analizado en las tablas anteriores. Estos alumnos alegan que sus expectativas se han visto no sólo satisfechas, sino superadas, como expresan sus palabras: “Buscaba encontrar una forma de expresión y búsqueda de identidad y creo que he encontrado la forma de poder expresarme, además de encontrar lo que quiero en un futuro profesional.” (3:2500- 3:2658).

En relación con el objetivo número 2. “Analizar si las expectativas de los alumnos de último año de Bellas Artes corresponden con los resultados encontrados, tratando de comprender si el Grado de Bellas Artes facilita o no, el desarrollo investigador, y si coincide con los intereses del alumnado”, los resultados de la estadística descriptiva muestran un cumplimiento parcial de las expectativas con las que comenzaron el Grado.

Como hemos analizado en el apartado de resultados, la estadística descriptiva nos muestra que la mayor parte de alumnos dicen tener las expectativas parcialmente cubiertas (SEXPECT1), admitiendo muchos de ellos, que si bien han logrado cumplir parte de sus expectativas previas, estas no han podido ser del todo satisfechas por el carácter generalizador de los estudios, no permitiendo la especialización; además, otro de los motivos por los que la mayoría de las expectativas son parcialmente cubiertas es, según los alumnos, no haber tenido suficientes clases prácticas sobre técnicas y materiales. Esta cuestión nos enlaza directamente con las motivaciones que llevaron a los alumnos a estudiar Bellas Artes, destacando que si bien muchos de ellos habían realizado previamente un bachillerato artístico (en la Escuela de Arte se da acceso a bachillerato artístico, ciclos de Grado Medio, y Ciclos de Grado Superior), siendo conocedores de los diferentes grados medios y superiores que podían cursar, decidieron decantarse por los estudios Universitarios. Este dato es interesante porque en la comunidad artística está predefinida como formación “más práctica”, propiamente de taller, del estudio de los materiales y técnicas artísticas la formación de los grados medios y superiores, estando esta segunda más dirigida hacia el ámbito del diseño, siendo actualmente posible estudiar en Aragón un grado superior ya sea Diseño de Producto, Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, y/o Diseño de Moda. Quedando pues definido el ámbito en el que se extienden los grados medios y superiores artísticos, sería lógico pensar que la realización de estudios en Bellas Artes no puede compartir el mismo camino que las opciones anteriormente mencionadas.

No obstante, es posible pensar en dos posibilidades, bien que Bellas Artes será todo lo contrario al trabajo de taller, de los materiales en sí, de un modo, podríamos llamar instruccional- academicista, o bien que Bellas Artes constituye una opción similar a la proporcionada por los grados medios y superiores artísticos, pero ampliada, tratada más en profundidad.

Según los resultados que hemos obtenido en la familia Expectativas, podemos afirmar que los estudios de Bellas Artes de Teruel sí facilitan el desarrollo investigador de los alumnos, pues son los alumnos más interesados en el trabajo instruccional-academicista de taller los que han visto sus expectativas frustradas, así como los que buscaban la especialización en un área en concreto, tal y como muestran las palabras de S1:

Poder especializarme y aprender de una forma enfocada sobre lo que me gustaba. Me he encontrado lo contrario, no especializarme en nada, y abrir diversos campos artísticos que no conocía (1:1383- 1:1396), o la matización de S3, en relación con un exceso de carga teórica en detrimento del trabajo de taller: “Los primeros años sí que encontré lo que esperaba del grado, pero como la mayoría de la gente ajena al arte, no esperaba encontrar un componente teórico tan fuerte detrás de la parte material de las obras.”

Además de “por lo que no es” Bellas Artes, en relación con las expectativas frustradas (no especialización en un área concreta, no preeminencia del trabajo de taller sobre el trabajo teórico-conceptual), podemos responder al objetivo de si el Grado de Bellas Artes facilita o no el desarrollo investigador analizando el contenido de las narrativas correspondientes a los alumnos que sí han visto cumplidas o incluso superadas sus expectativas, gracias no sólo a elaborar un discurso artístico y comenzar una investigación artística de la que se sienten satisfechos, sino también haber logrado beneficios para la construcción de su propia identidad y capacidad comunicativa, como por ejemplo, afirma S6: “Buscaba encontrar una forma de expresión y búsqueda de identidad y creo que he encontrado la forma de poder expresarme, además de encontrar lo que quiero en un futuro profesional.” (3:2500- 3:2658), o como afirma SA, en relación también con la Autorrealización personal: “No esperaba nada, y me he encontrado a mí” (1:1326-1:1346).

10. Grupos de discusión: procedimiento

Retomando nuestro objetivo general, comprender la estructura en la que está inmersa la investigación en Bellas Artes, con la finalidad de normalizar y fomentar el perfil del alumno egresado investigador. Objetivo que analizamos a través de cuatro objetivos específicos, señalamos que los grupos de discusión se refieren al primero de los objetivos específicos:

“1. Reflexionar sobre las definiciones individuales y colectivas tanto del arte como de la investigación artística, a fin de generar un proceso autocrítico que, desde nuestra dimensión de trabajadores del arte, nos posibilite contribuir al avance y legitimación de la comunidad artística.”.

Recordamos, la puntualización de que a pesar de que, en este caso, nuestro análisis es holístico, y como hemos señalado, aunque el instrumento utilizado para el análisis de datos ATLAS.ti (versión 7.5.4) ha sido empleado de la misma forma que en las narrativas en las primeras fases de análisis, no nos resultaba un recurso facilitador para las últimas fases, decidiendo proseguirlo mediante esquemas manuscritos, subrayado manual y hologramas, facilitando de este modo la jerarquización de categorías, saturación e independencia, así como la reflexividad del investigador en el proceso de triangulación de la información.

En el análisis que presentamos a continuación es donde adquiere una importancia consustancial el análisis realizado en el primer bloque de investigación teórica en el que se analiza la historia de la Educación Artística en relación con la consolidación de las Escuelas de Bellas Artes, y su legitimación como Universidades. Así como las aportaciones de diferentes Escuelas desde el Arte, artistas e investigadores, además del análisis de diferentes estructuras estatales, las distintas concepciones (Estética) y situaciones históricas (Historia del arte), a las que responden. Esto es debido a que, mientras con las narrativas nuestra perspectiva es analítica, centrada en los datos que nos aportan sus respuestas para tantear la situación de la que parten los alumnos respecto a la investigación artística perfil inicial 2. Conocer cuáles son las motivaciones que dirigen la decisión de estudiar Bellas Artes, a fin de determinar cuál podría ser el perfil inicial del alumno investigador artística, con los grupos de discusión tratamos de comprender el porqué de esa situación (sólo una minoría de alumnos tiene un perfil investigador, mostrando su descontento por el carácter holístico de los estudios realizados). Y para dilucidar ese por qué, necesitamos averiguar cuáles pueden ser las estructuras en las que se basa su pensamiento para con el arte, a la luz del contexto académico y artístico en el que el arte se sitúa.

Procedemos en el siguiente apartado a presentar los resultados de nuestros dos grupos de discusión realizados:

10.1. Grupos de discusión: resultados

Detallamos a continuación los núcleos de interés que hemos planteado como temas de discusión:

GRUPO1	1. NÚCLEO DE INTERÉS: DEFINICIÓN ARTE
<p>Pregunta planteada: ¿cómo lo defines?</p> <p>1. Intencionalidad artística. Pe4 alega: cualquier cosa que se haga con intención artística y bueno, puede estar justificado o no. Para mí también puede ser arte un cuadro, que sea... un paisaje, aunque no esté justificado como: es un paisaje, me ha gustado hacerlo. También, me parece que tiene menos valor si no tiene justificación, pero también lo considero arte. (16.13)"</p> <p>2. Arte conceptual- filosofía - demasiada dependencia de la filosofía. Pe11 afirma: "pero claro, hasta qué punto es filosofía y hasta qué punto es arte. Para hacer eso a lo mejor es una cosa más tirando a lo filosófico y al pensamiento y no hace falta hacer una carrera como bellas artes." (17.53).</p> <p>2. Paralelismo arte y filosofía. Pe2: ¿y qué diferencia hay? (18.07).</p>	<p>Pregunta planteada: ¿Cómo lo define la sociedad?</p> <p>1. Juicio del gusto: arte conceptual PÈ7 expone: Hombre, es un poco::, ósea para la gente que no::, que es ajena al mundo del arte sí que pasa eso, porque por ejemplo en arco, es lo qué pasa, quiero decir, lo que pasó el año pasado con <i>Wilfredo</i> con el vaso de agua, y la gente:: que:: se escandalizaba. Para él sí que lo es, para ti no, y para otro que a lo mejor es externo al mundo del arte tampoco, le parecerá un vaso de agua que no tiene un valor. (17.23).</p> <p>1.1. Infravaloración arte conceptual: <ul style="list-style-type: none"> - Incomprensión del público: no se entiende debido a su novedad (PE2). - Inexistente en la educación obligatoria (PE4). </p> <p>2. Desprestigio general sobre la expresión. (PE1, PE7). - Diada necesidad-conveniencia. (PE3, PE7). Afirma PE3: "... es mejor decir que no es necesaria que no es recomendable. Porque no les conviene que la gente piense, sea creativa..." (31.09).</p> <p>3. Maestros no especializados (Ed. Infantil y primaria). Afirma PE4: Y luego encima en Primaria, no te está dando arte alguien de Arte. (...) no les están enseñando nada. Ya no digo técnicas, pero a disfrutar del arte... Cuando iba al colegio, al instituto, la asignatura que menos me gustaba es Plástica, y es muy triste, pero porque he tenido profesores horribles. Tenemos maestritos que nos están enseñando a pintar y colorear. (29.53)</p> <p>1. Necesidad de metodologías cualitativas para abordar su comprensión. PE4: Es que es todo tan ambiguo y tan personal que realmente no se puede definir, porque ella tiene una definición y yo tengo otra, ella tiene un concepto y yo tengo otro. Para mí lo que hago puede ser algo artístico, pero igual no lo es y no le parece algo artístico y no se puede ni medir ni cuantificar ni (0.2). (21.46).</p>

Tabla 11. Grupo discusión. Definición arte G1: elaboración propia.

GRUPO1	2.NÚCLEO DE INTERÉS: DEFINICIÓN INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA
<p>Pregunta planteada: ¿cómo lo defines?</p> <p>1. Actividad artística = investigación En palabras de: PE4: Yo creo que la investigación está dentro del arte. Porque muchas veces cuando te plantean un trabajo o simplemente dices quieras quiero hacer esto, al fin y al cabo, siempre acabas buscando e informándote sobre gente que ha hecho algo parecido o que hable más o menos del mismo tema que tú etc., etc.. Así que al fin y al cabo siempre acabas haciendo una investigación, sea a mayor o menor escala, pero siempre:: buscas algo que, para luego realizar tu obra. (1.43).</p> <p>2. -si arte= práctica + investigación teórica: - arte tradicional no es arte: problemática arte tradicional (PE6) - legitimación investigación artística: posible independencia justificación filosófica de la obra. (PE10).</p>	<p>Pregunta planteada: ¿Cómo lo define la sociedad?</p> <p>1. igualdad en la consideración de esta respecto a cualquier otra disciplina (PE3, PE12).</p> <p>2. Mayor nivel de exigencia (PE3). “(...) alguien que haga una investigación de X, fuera del mundo del arte no tiene que ser tan bueno como una investigación que sí que está en el mundo del arte, para que sea equiparable digamos, a nivel de impacto. (33.40)”. -En el ámbito académico: 2.1. Educación artística = manualidades: Afirma PE9: Creen que es todo pintar y colorear, y que no trabajamos nada. (27.53).</p>

Tabla 12. Grupo discusión. Definición investigación arte G1: elaboración propia.

GRUPO1

2. NÚCLEO DE INTERÉS: MULTIDISCIPLINAREIDAD ARTÍSTICA

<p>Pregunta planteada: ¿es beneficiosa o perjudicial para la comunidad artística?</p>	<p>Pregunta planteada: Repercusiones prácticas</p>
<p>1. Deseable: permite al educando adquirir una perspectiva general sobre las posibilidades. (varios de ellos asienten con la cabeza).</p> <p>2. Especialización. Afirma PE7: “a nivel individual resulta más gratificante dirigir los esfuerzos hacia un foco de interés particular.”</p>	<p>-A nivel organizativo:</p> <p>1. Estructuración del currículo del Grado en Bellas Artes tras el Tratado de Bolonia:</p> <p>- Gran oferta de asignaturas que luego no se imparten, a pesar de la demanda del alumnado (PE3, PE7). En palabras de PE7:</p> <p>Se supone, porque lo preguntamos. Para que: aquí en la facultad, para que se abra una asignatura se tiene que cerrar otra. Y para que se abra una asignatura, los de un curso más han tenido que pedir que esa asignatura se abra, pero no para ellos, sino para los del año siguiente. ¿Sabes? Nunca se abren las asignaturas que la gente quiere coger. (26.53).</p> <p>- Incoherencia itinerarios (PE4, PE8): Afirma PE6: “Claro, pero estamos hablando de que por ejemplo estas en cuarto haciendo una optativa que no quieras hacer. (...). (24.02)”</p> <p>-Imposibilidad de especialización: itinerarios puntuales, que no tienen continuación en cursos posteriores. Priorización de ciertas asignaturas: Grabado y Diseño.</p> <p>-A nivel laboral:</p> <p>2. Escasez de facilidades laborales al finalizar estudios artísticos. (PE3).</p>

Tabla 13. Grupo discusión. Multidisciplinareidad artística G1: elaboración propia.

GRUPO2	1.NÚCLEO DE INTERÉS: DEFINICIÓN ARTE
<p>Pregunta planteada: ¿cómo lo defines?</p> <p>1. Es un lenguaje. Explica PEB:</p> <p>es un invento, y al final, cada uno...eh, sí al final lo que piensas que no puede ser arte alguien te hace arte sobre eso. Entonces es un código inventado que nos vamos montando... e: ¿un lenguaje? Porque al final todos los lenguajes son códigos... el científico, el lingüístico... (44.36) [PEB: sí, sí, sí. Y con que una, o una serie de gente diga que eso es arte pues ya para el resto del mundo es arte. Por consiguiente, pienso que se irá haciendo más grande esa bola que es el código.] (46.50)</p> <p>2. Es un medio de expresión. (PEC).</p> <p>3. Es sincrónico (orígenes arte prehistórico) (PEA).</p> <p>Y menos si es secuencial, si ocurre aquí, ocurre en otro lado, ocurre en otro lado, y todo el rato está ocurriendo lo mismo, y se repite, a lo largo de miles de años. (56.10).</p> <p>4. Necesario y trascendente (PEK, PEA). Afirma pea:</p> <p>yo creo que el arte es otra cosa. Creo que trasciende también. A diferencia de PB creo que el arte trasciende lo que es o no es arte. Creo que hay una parte de arte que, aunque no está reconocido como arte, (la parte de arte urbano que, aunque no esté reconocido como arte), tal y cual creo que es un modo de expresión, algo que nos diferencia de los animales es algo que nos diferencia de los animales que lo practicamos porque realmente necesitamos.</p> <p>- es inherente a lo humano. Apunta PEK:</p> <p>Pero luego eso ya, se puede, puede adoptar muchas maneras, muchas tendencias, muchos pensamientos y muchas épocas, y va evolucionando, ono, con el tiempo. Pero yo creo que a lo que precede es que desde el momento en el que nace el hombre el arte está ya ahí como un pensamiento... su pensamiento. Como algo intrínseco al ser humano y de hecho yo creo que lo más importante, para mí, es el pensamiento y la filosofía y el arte, que te define como persona, que te diferencia de los animales. (50.00)</p>	<p>Pregunta planteada: ¿Cómo lo define la sociedad?</p> <p>1. Juicio estético. (PEB)</p> <p>2. Devenir histórico /diacronismo. En oposición a la definición de PEA sobre la trascendencia, apunta PEB:</p> <p>Y lo de la trascendencia es cuestión de años que se haga trascendente; lo que ahora nos parece súper... y lleva años considerado como arte, en cuestión de tres siglos desaparece. Ahora el que hace una pintura rupestre, eso no...ya se ha pasado ¿no? Para algunos lo que es académico no tiene ningún valor, y para otros lo que es académico es lo que realmente es el fundamento artístico. (50.00).</p> <p>- 2.1. Arte como producto (unanimidad entre los informantes)</p>

Tabla 14. Grupo discusión. Definición arte G2: elaboración propia.

Grupo2

2. NÚCLEO DE INTERÉS: DEFINICIÓN INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

<p>Pregunta planteada: ¿cómo la defines?</p>	<p>Pregunta planteada: ¿Cómo lo define la sociedad?</p>
<p>1. Actividad artística = investigación (PEF, PED) Tanto técnica artística como reflexividad teórica. (unanimidad entre los informantes)</p>	<p>1. Inferioridad arte: Afirma PEB sobre la importancia de la investigación artística respecto al resto de disciplinas investigadoras: mmm... No. De hecho, no se la doy ni yo. (1.09.57) (...) al final lo importante es: ¿Es demostrable o no es demostrable? ¿no? Y en base a... unas cosas más... (1.15.35)</p>
<p>2. Perspectiva performativa: <i>autoetnografía</i>. (PEC Y PEK). Afirma pek: "bastante introspección es mirar ahí dentro y llegar a algo... yo creo que sí. Técnicamente igual. (58.33)".</p> <p>3. Igualdad respecto al resto; complementariedad cualitativo-cuantitativo. Afirma pea:</p> <p>Si viviésemos en un mundo sólo y exclusivamente cuantitativo, la filosofía no existiría. Me refiero, y la filosofía es el punto de partida sobre lo que (). La filosofía no nace de lo que vives, sino que la filosofía expande y acrecienta aquello en donde vivimos. Entonces, eh: por decirlo de alguna manera, el mundo de las ciudades, lo hemos creado nosotros, no existiría. Me refiero, sin el ser humano una ciudad no existe. (1.12.54).</p>	<p>2. La superioridad percibida de lo cuantitativo sobre lo cualitativo viene impuesta por el positivismo, el cual es empleado por el capitalismo. PEA:</p> <p>(...) por ejemplo el capitalismo, con cierta parte de su utilidad: lo útil es lo verdadero y lo necesario y lo no útil es aquello que es idealista ¿no?, hace que en muchas cuestiones perdamos la orientación de que las dos partes van unidas. Lo empírico y lo... y lo idealista. ¿no? Me refiero. Para que una casa exista, (una casa es algo empírico donde todos vivimos) alguien la tiene que imaginar.</p>
<p>4. 1. Inferioridad arte: afirma PEB sobre la importancia de la investigación artística respecto al resto de disciplinas investigadoras: mmm... No. De hecho, no se la doy ni yo. (1.09.57)</p>	

Tabla 15. Grupo discusión. Definición investigación artística G2: elaboración propia.

GRUPO2

2. NÚCLEO DE INTERÉS: MULTIDISCIPLINAREIDAD ARTÍSTICA

<p>Pregunta planteada: ¿es beneficiosa o perjudicial para la comunidad artística?</p>	<p>Pregunta planteada: Repercusiones prácticas</p>
<p>1. Positiva e inevitable: el diacronismo histórico artístico hace que no tenga sentido un arte no multidisciplinar (ampliación recursos). (PEK)</p> <p>- (PEK): la formación integral/general/humana, esencial para el pensamiento creativo es exclusiva de las bbaa, en los grados sólo enseñan técnica.</p> <p>2. Perjudicial si se impone. Afirma PEA:</p> <p>Yo creo que la libertad sería (0.1) una necesidad de libertad por encima y una libertad incluso en la elección, me refiero: tan válido es aquel que sólo pinta:: aquel que sólo pinta, como aquel que pinta, esculpe, tal, cual, no sé qué, no sé cuántos.... Igual de válido dependiendo de, del mensaje que quiere dar. (1.00.09).</p>	<p>A nivel académico organizativo:</p> <p>1. Estructuración del currículo del Grado en Bellas Artes tras el Tratado de Bolonia:</p> <p>2. Imposibilidad de especialización (PEA, PEB, PEC, PEG, asentimiento del resto menos PEH).</p> <p>3. Involución académica egresados: (PEA, PEF, asentimiento resto).</p> <p>Afirma PEA:</p> <p>(...) Hoy en día en BBAA, y es en la única carrera que ocurre, hoy la gente va al grado más alto para luego decidir hacerse un grado más bajo de estudios en especialización. Eso es ilógico, eso no funciona. No funciona porque... no es normal, no es normal. (1.06.08).</p> <p>3.1. Discriminación alumno egresado BBAA al acceder a un máster sobre técnica artística. (PEA).</p> <p>3.2. Marginalidad Académica BBAA: reforma: 1:09 PEA: (...) tendría que haber una modificación, una modificación muy grande de lo que son los estudios eh...artísticos superiores... que además estamos dentro de la legislación en un epígrafe aparte...y funciona completamente diferente a como funciona todo lo demás. (1.09.12).</p> <p>A nivel laboral:</p> <p>3. Nula orientación al mundo laboral. Explica PEA:</p> <p>(...) las universidades, incluso artísticas, tienen que estar enfocadas al campo laboral, punto. Cuando sales, tu puedes dedicarte a ser artista, puedes dedicarte a ser diseñador, puedes dedicarte a ser publicista, puedes dedicarte a millones de cosas. Creo que una especialización dentro del campo, es una opinión personal, dentro de lo que es el academicismo universitario, yo creo que sí que sería necesario. Más que necesario, para mí sería muy útil. (1.01.58).</p> <p>- Profesores de módulos no especializados: Destaca PEB:</p> <p>(...) la gente que está trabajando y dando clase en ese sector, de módulos son gente que se ha sacado la licenciatura. Eso sí, te lo exigen, tú sales de la carrera, luego viéndote tutoriales de YouTube, nuestro gran maestro académico, al día siguiente haciendo eso. Y ese es el gran error del sistema educativo. Pasa en la Universidad, pasa en las Escuelas de Arte... (1.07.15)</p>

Tabla 16. Grupo discusión. Multidisciplinareidad artística G2: elaboración propia

11.2. Grupos de discusión: Discusión de resultados

Procedemos a presentar en este apartado el análisis holístico de lo acontecido durante el transcurso de las discusiones que tuvieron lugar en un aula del grado en Bellas Artes, en Teruel, durante mayo de 2016.

Detallamos a continuación los núcleos de interés principales que hemos planteado como temas de discusión:

1. Definición del arte: ¿Cómo lo defines? ¿Cómo lo define la sociedad?
2. Definición investigación artística. ¿Cómo la defines? ¿Cómo es percibida socialmente?
3. Opinión sobre la multidisciplinariedad artística, ¿Contradice a la especialización?

De estos núcleos de interés, han emergido categorías y macrocategorías, que podemos organizar en dos familias generales, según la pertenencia de estas al llamado Eje de Vida, o al Eje Sistema.

El eje de vida, agrupa todas aquellas que favorecen el denominado *arte para la reconstrucción social* (categorizado como arte para la emancipación), en el que ubicamos la investigación artística, y el eje sistema, que fomenta el *arte como producto*.

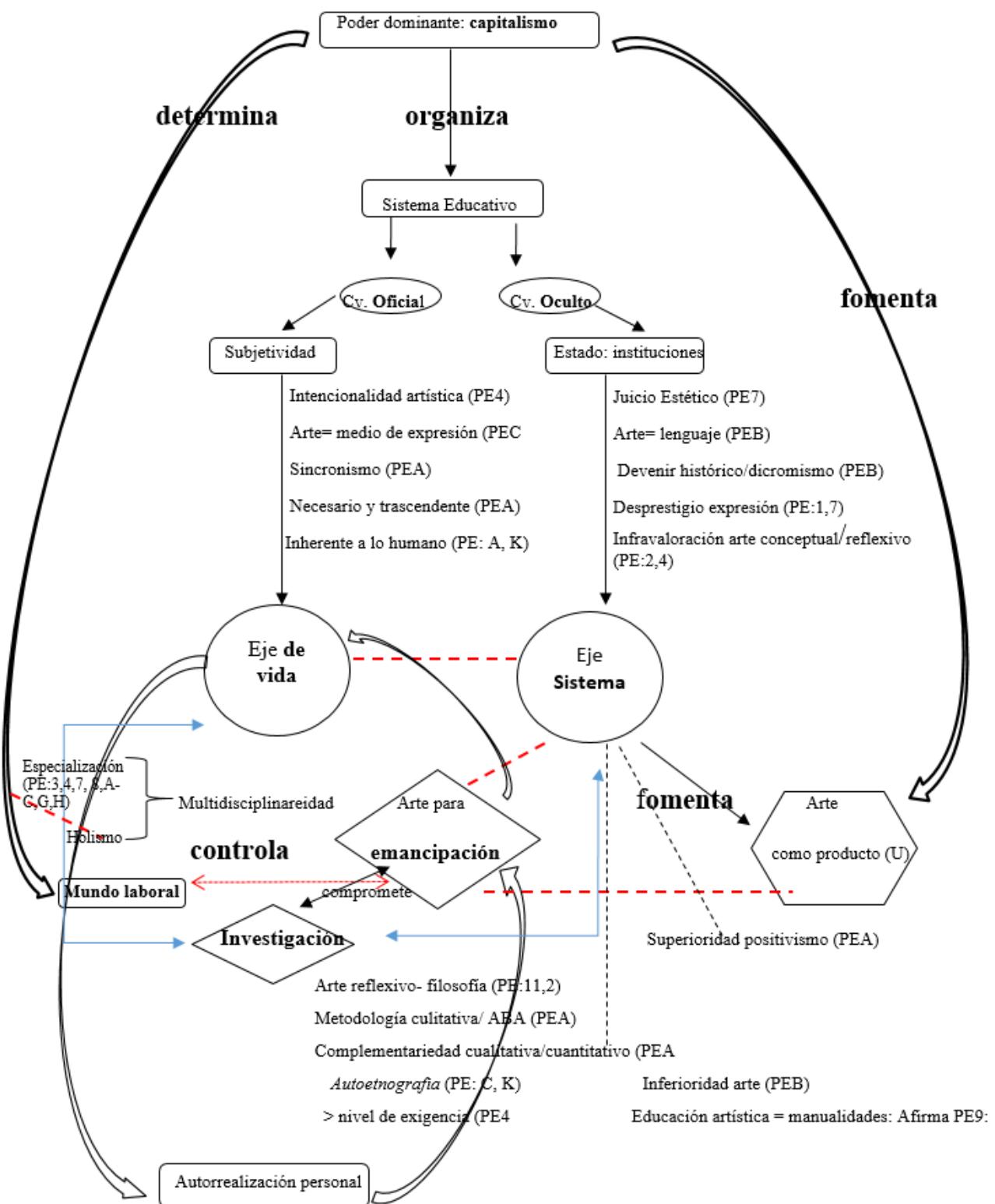
Retomamos la definición del Arte para la Recuperación o Reconstrucción Social (Barbosa, 2002): posición de intervención socio-educativa que se ocupa de promover el desarrollo de la subjetividad personal a la vez que de la identidad y diversidad cultural. Arte al servicio del crecimiento personal y social, en el que el valor de la propia subjetividad es esencial para lograr la comprensión de la realidad, así como su posible trasformación a partir de la misma.

El arte como producto, sería el opuesto al anterior, pues aquí la finalidad última es el control social. Parte del arte como lenguaje que puede ser estudiado y convertido en herramienta para la conservación del poder dominante, en este caso el sistema económico capitalista. Este tipo de arte, tiene enlazadas las percepciones negativas sobre la subjetividad e intencionalidad del artística, centrando el criterio sobre la legitimación artística en el propio juicio estético, o el criterio institucional (ley de la oferta y la demanda). Las ventajas que este tipo de arte reportan a la sociedad tienen que ver con el disfrute de lo estético, despreciando cualquier tipo de arte que no tenga esa finalidad, como el arte conceptual. En este contexto, la investigación artística no tiene sentido ni cabida dentro de la sociedad, más allá de reflexiones sobre la Estética o el utilitarismo de este al servicio de otras disciplinas, como lo es con la Psicología la arteterapia.

A continuación mostramos un organigrama que refleja la jerarquización de las categorías y la interdependencia entre ellas:

Figura 11 Grupo discusión. Organigrama: elaboración propia.

10.2.1 Organigrama jerarquización arte e investigación artística



10.2. Grupos de discusión: Discusión de resultados

1. Respecto a la definición de lo artístico desde el punto de vista de los alumnos, sale a la luz el papel de la intencionalidad artística, así, en palabras de PE4:

Cualquier cosa que se haga con intención artística y bueno, puede estar justificado o no. Para mí también puede ser arte un cuadro, que sea... un paisaje, aunque no esté justificado como: es un paisaje, me ha gustado hacerlo. También, me parece que tiene menos valor si no tiene justificación, pero también lo considero arte. (16.13)"

En cuanto a la definición de lo artístico desde su percepción sobre el punto de vista social, destacamos la relatividad del arte conceptual, basando el criterio de considerar o no algo como artístico en el propio juicio del gusto así, para ilustrar este pensamiento, damos voz a PE7:

Hombre, es un poco::, ósea para la gente que no:::, que es ajena al mundo del arte sí que pasa eso, porque por ejemplo en ARCO, es lo qué pasa, quiero decir, lo que pasó el año pasado con Wilfredo con el vaso de agua, y la gente:: que:: se escandalizaba. Para él sí que lo es, para ti no, y para otro que a lo mejor es externo al mundo del arte tampoco, le parecerá un vaso de agua que no tiene un valor. (17.23).

En esta delimitación artística/no artística emerge un nuevo núcleo de interés, que abre el debate entre la relación arte-filosofía. A este respecto, PE11 afirma: "Pero claro, hasta qué punto es filosofía y hasta qué punto es arte. Para hacer eso a lo mejor es una cosa más tirando a lo filosófico y al pensamiento y no hace falta hacer una carrera como Bellas artes." (17.53). Las opiniones entre el papel excesivo o justificado que ocupa la filosofía para con la justificación de una obra de arte son dispares, aludiendo sobre todo al arte conceptual como ejemplo de exceso filosófico (PE11, PE5). En el *Informe de evaluación de ANECA de solicitudes de verificación y modificación del Título de Grado en Bellas Artes por la Universidad de Zaragoza* se hace referencia este aspecto como uno de los contenidos revisables: "3. Define unos objetivos pertinentes con la denominación del Título que se concretan en competencias a lograr por los estudiantes propios de un Título de Graduado en Filosofía." Destacamos el giro discursivo que establece PE2, quien convierte los posibles prejuicios sobre la obra de arte aurática de Walter Benjamin, es decir, sobre la autenticidad artística, respondiendo con la pregunta: ¿Y qué diferencia hay? (18.07). En este punto, creemos que resulta ilustrativa la tesis del Dr. Sánchez Ortiz de Urbina, (intervención en el Curso de la Fundación Universitaria Antonio Gargallo: Estética y Fenomenología del Arte, Calanda, 2016) respecto a la interdependencia entre el arte y la filosofía: "Un artista es un filósofo práctico, y un filósofo es un artista teórico".

2. En cuanto a la definición que nuestros informantes dan sobre la investigación artística y la particularidad que le es propia emerge un nuevo núcleo de interés, la creencia de que la propia actividad artística constituye en sí misma una investigación, es decir, que toda práctica artística, por la propia naturaleza del objeto de estudio, es investigación. Aquí traemos el tema de la Investigación Basada en las Artes, metodología que como hemos definido en el marco teórico de la presente investigación usa metodologías de investigación acordes con el objeto de estudio.

Es decir, usa la práctica artística como método indagatorio. En palabras de: PE4:

Yo creo que la investigación está dentro del arte. Porque muchas veces cuando te plantean un trabajo o simplemente dices quieras quiero hacer esto, al fin y al cabo, siempre acabas buscando e informándote sobre gente que ha hecho algo parecido o que hable más o menos del mismo tema que tú etc., etc. Así que al fin y al cabo siempre acabas haciendo una investigación, sea a mayor o menor escala, pero siempre:: buscas algo que, para luego realizar tu obra. (19.43).

Como pensamiento opuesto, algunos alumnos (PE6, PE10) plantean la problemática del arte tradicional, pues, vacío de discurso filosófico en el que enmarcarse no sería considerado como arte. En respuesta a esta problemática PE10 plantea que no es necesaria la justificación filosófica, puesto que, en el arte, nada es en vano, todo tiene detrás una implicación. En este contexto, retomamos ahora el núcleo de interés de arte y política, recordando que a lo largo de la historia del arte y de las ideas estéticas, el arte ha sido un elemento de poder, precisamente por su capacidad para la trasmisión de mensajes, ya sea a favor o en contra de las hegemónías imperantes.

La discusión sobre la investigación artística, termina con una respuesta sobre el núcleo de interés anterior (Definición sobre arte), no obstante, la informante, quien había referido anteriormente a la intencionalidad del artista como único juicio para considerar algo artístico, ahora problematiza la subjetividad que radica en su definición, poniendo en relieve la necesidad de metodologías no cuantitativas para abordar su comprensión: PE4: Es que es todo tan ambiguo y tan personal que realmente no se puede definir, porque ella tiene una definición y yo tengo otra, ella tiene un concepto y yo tengo otro. Para mí lo que hago puede ser algo artístico, pero igual no lo es y no le parece algo artístico y no se puede ni medir ni cuantificar ni (0.2). (21.46).

Nosotros, compartimos la tesis de Dewey (1934) quien hace hincapié en que este no es el producto aislado y directo de las condiciones económicas, materiales, religiosas ni políticas, sino que está ligado al día a día, así como al devenir histórico, siendo siempre muestra de la vida de otras generaciones y testigo del momento actual, por su capacidad de plasmar propiamente la vida misma y no un agregado de esta. Desde este planteamiento artístico, la experiencia se define como nuestra reacción, nuestra manera de actuar y dialogar con nuestro entorno; es el impulso por experimentar la necesidad de un ser humano por descubrir qué hay más allá de sí mismo. Esta experiencia, entendida como la necesidad de descubrir, experimentar, investigar, se describe como necesaria para la práctica artística. No existe un arte ajeno a la experiencia vital, entendiendo por esta al contexto socio-cultural, geográfico, económico, natural en el que se inscribe la vida, la experiencia del ser viviente.

Respecto a la percepción social de la investigación artística en relación con su legitimación o prestigio, algunos de los informantes afirman que hay igualdad en la consideración de esta respecto a cualquier otra disciplina (PE3, PE12), no obstante, PE3 señala el mayor nivel de exigencia requerido en artes, para ser valorada socialmente al mismo nivel que cualquier otra disciplina: “(...) alguien que haga una investigación de X, fuera del mundo del arte no tiene que ser tan bueno como una investigación que sí que está en el mundo del arte, para que sea equiparable digamos, a nivel de impacto. (33.40)”

3. Sobre el tercer núcleo de interés que planteamos, la multidisciplinareidad artística.

Nuestra postura respecto a esta problemática viene condicionada por una parte, por Kaprow, Deleuze y Krauss, en lo que refiere a la obra de arte total, sin límites, y al binomio arte vida; por otra parte, en la dimensión científica nos adscribimos al pensamiento de Morin, quien mantiene que la vitalidad de algunas concepciones científicas es fruto de su negativa al encierro disciplinario, como por ejemplo, historia de los Anales, la cual logró una modificación de la perspectiva económica y sociológica en la historia, incluyéndose posteriormente una perspectiva antropológica. Afirmado (120):

Podemos considerar así a la historia, más que como una disciplina, como una ciencia histórica multifocalizada, pluridimensional, en la que las dimensiones de las otras ciencias humanas están presentes, y en la que la perspectiva global, lejos de haber sido expulsada por la multiplicidad de perspectivas particulares, es requerida por éstas.

Entendiendo por multidisciplinareidad el abordaje de la práctica artística desde diversas disciplinas, abarcando tanto las diferentes disciplinas/metodologías de expresión artística (pintura, escultura, dibujo, performance...etc.), como las disciplinas de las que las obras de arte son reflejo, ajenas al propio arte (filosofía, psicología, sociología...). Estando de esta forma la obra conformada por distintos núcleos, interconectarlos en un proyecto unificado. En un primer momento, los alumnos muestran unanimidad sobre la conveniencia de que las artes se muestren como multidisciplinares, lo cual demuestra coherencia desde la perspectiva histórica del arte (obra de arte total) y es reflejo de la superación entre la antigua dicotomía del trabajo de taller y el trabajo intelectual artístico. No obstante, en un segundo momento, emerge un segundo núcleo de interés, la especialización artística, y con él se reabre el debate, que nos lleva a replantear las implicaciones de entender y hacer arte, desde un planteamiento multidisciplinar, que parecen implicar la imposibilidad de especialización en un solo ámbito (entendiendo por ámbito la técnica artística o dominio en el que se inscriba el artista). Así, la multidisciplinareidad en arte se describe como algo deseable, que permite al educando artístico, adquirir una perspectiva general sobre las posibilidades que ofrece su objeto de estudio, no obstante, se admite (PE7) que a nivel individual

resulta más gratificante dirigir los esfuerzos hacia un foco de interés particular. A este respecto, añadimos que la multidisciplinareidad artística será un lastre para el propio arte cuando desemboca en la dificultad de profesionalización de los egresados, puesto que los itinerarios de Bella Artes en Teruel no están enfocados para ello. El perfil holístico potenciado en el Grado, no tiene continuación en Aragón con un máster en investigación en Bellas Artes, no obstante, si contempla el perfil de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, volviendo otra vez al arte como producto, puesto que las oposiciones para devenir profesor de Plástica se rigen por el nivel de dibujo técnico del examinado, soliendo haber más profesores de Plástica ingenieros, que artistas.

Tras este inciso, emerge un nuevo núcleo de interés, la estructuración del currículo del Grado en Bellas Artes tras el Tratado de Bolonia. A este respecto, se manifiesta un descontento casi generalizado, fundamentado en varios factores:

- Gran oferta de asignaturas que luego no se imparten, a pesar de la demanda del alumnado (PE3, PE7). En palabras de PE7:

Se supone, porque lo preguntamos. Para que:: aquí en la facultad, para que se abra una asignatura se tiene que cerrar otra. Y para que se abra una asignatura, los de un curso más han tenido que pedir que esa asignatura se abra, pero no para ellos, sino para los del año siguiente. ¿Sabes? Nunca se abren las asignaturas que la gente quiere coger. (26.53)

- Imposibilidad de especialización: itinerarios puntuales, que no tienen continuación en cursos posteriores. Priorización de asignaturas: Grabado y Diseño.

- Incoherencia itinerarios (PE4, PE8): PE6: Claro, pero estamos hablando de que por ejemplo estas en cuarto haciendo una optativa que no quieres hacer. Yo por ejemplo estoy haciendo escultura... (24.02)

Retomando el núcleo de interés 1, respecto a la percepción que los alumnos tienen sobre la consideración de la investigación artística fuera del ámbito artístico, todos los alumnos que intervienen muestran una visión negativa, afirmando que no tiene el mismo prestigio o reconocimiento social una investigación del ámbito artístico que de cualquier otro ámbito. En este sentido, señalan causas:

1. Educación artística = manualidades: Afirma PE9: Creen que es todo pintar y colorear, y que no trabajamos nada. (27.53). Las enseñanzas artísticas, siempre se han tenido en cuenta como una parte de la instrucción manual, identificada con proyecciones exclusivamente profesionales (Arañó Gisbert, Acaso).

2. Excesivo nivel de exigencia; perfil del “genio”: En palabras de PE3: Creen que... hasta que no eres una eminencia digamos, o alguien muy conocido... has hecho casi casi llegar... siendo la ostia. () Y eso tienen una línea de aprendizaje que es peligrosa y no procede a estos años. (28.09)..

En la discusión sobre el alto nivel de exigencia que le es requerido a un artista para considerar su investigación como legítima, uno de los informantes da un giro al discurso, trayendo de nuevo una categoría, el arte conceptual, que había emergido del conflicto ante el primer núcleo de interés planteado, la definición de arte. En este contexto, se afirma que el arte conceptual está infravalorado:

1. Incomprensión del público: no se entiende debido a su novedad (PE2).
2. inexistente en la Educación Obligatoria (PE4).

En este punto, creemos conveniente señalar lo pardójico de la justificación “Novedad” como un argumento que suele usarse. No obstante, conviene recordar que en 1910 se dio a conocer, de la mano de Marcel Duchamp quien rompió con la forma de contextualización del arte moderno, en la que el juicio sobre una obra artística provenía de su comparación con obras previamente identificadas del mismo estilo u medio, ya sea por semejanza o por diferencia; rompiendo con esta concepción y contextualización del arte tuvo lugar la *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total), derivada de la concepción de la ópera de Wagner como un lugar de intersección y síntesis de todas las artes. Esta teoría, o manera de comprender el arte, tiene como propósito iluminar la no distinción entre arte y no-arte, subrayar la existencia del binomio arte-vida.

Retomando las estructuras que sustentan el como objeto, destacamos la inexistencia de un profesor especialista en la Educación Obligatoria, debemos remontarnos a la España de 1920- 1930, momento en el que a pesar de las innovaciones, desde la posición conceptualista del Arte seguía produciéndose la dicotomía entre los partidarios de una perspectiva conservadora del arte (aventajada por los puestos de decisión oficiales y artísticos) y la de los defensores de una realidad de progreso (arte liberal) defensora de unas enseñanzas artísticas más coherentes con la práctica artística contemporánea y menos ligadas a la subjetividad de las interpretaciones políticas. En este contexto, la ineficacia hacia las Bellas Artes seguía siendo un pensamiento generalizado. En esta lucha por la innovación y la coherencia histórico-artística de los años veinte y treinta, destacamos la Asociación de Alumnos de Bellas Artes, quienes se mostraron activos y reivindicadores, cuyos esfuerzos se dirigieron a: solicitar al Ministerio la necesaria obligatoriedad del Dibujo en la segunda enseñanza (Secundaria), y exigir el reconocimiento administrativo real del título de Profesor de Dibujo. El Claustro y la Dirección de la Escuela de Madrid reconocieron al Profesor de Dibujo, pero no aprobaron la obligatoriedad de las enseñanzas artísticas, vislumbrándose aún la polémica de la función de las Escuelas y el concepto de enseñanzas artísticas.

Así, de la categoría arte conceptual y la vuelta a la definición del arte, emerge la categoría de la marginalidad, por parte de las instituciones y de la sociedad, para con la educación artística. Los informantes (PE1, PE2, PE3, PE4, PE7) muestran unanimidad en esta cuestión, y otros de los que no habían expresado su opinión, responden con énfasis que están de acuerdo con sus compañeros. Los motivos que alegan son los siguientes:

1. Marginalidad de tiempos y espacios (PE1, PE2).
2. Descontextualización artística. (PE3, PE2)

3. Desprestigio general sobre la expresión. (PE1, PE7) Reflexionando sobre la causa de esta categoría emergente, surge otra, la diada necesidad-conveniencia, que hace referencia, por una parte a la necesidad de expresión que nos caracteriza como humanos, y a la inconveniencia política, dentro del sistema capitalista, de fomentar la educación reflexiva (PE3, PE7). PE3: “(...) Es mejor decir que no es necesaria que no es recomendable. Porque no les conviene que la gente piense, sea creativa...” (31.09).

1. Escasas facilitaciones laborales al finalizar estudios artísticos. (PE3).
2. Desconocimiento profesorado: ausencia de profesorado especializado en Educación Primaria, debido a la ausencia de una mención en Artes Plásticas (sí la hay en Música, o en Educación Física). En palabras de PE4: (...)

Y luego encima en Primaria, no te está dando arte alguien de Arte. Por ejemplo, mi compañera estudia Magisterio. Yo la he visto pintar, sus trabajitos, son muy tristes, porque no les están enseñando nada. Ya no digo técnicas, pero a disfrutar del arte... Cuando iba al colegio, al instituto, la asignatura que menos me gustaba es Plástica, y es muy triste, pero porque he tenido profesores horribles. Tenemos maestritos que nos están enseñando a pintar y colorear. (29.53).

GRUPO2

3. Respecto a la definición de lo artístico desde el punto de vista de los alumnos, sale a la luz el papel del arte como lenguaje (PEB), y la definición del arte como modo de expresión (PEC), así como la definición del arte por su propia trascendencia más allá de definición, como una necesidad exclusiva de los humanos (PEA). En este punto se presentan dos discursos que aparentan ser opuestos:

(PEB)Es un invento, y al final, cada uno...eh, sí al final lo que piensas que no puede ser arte alguien te hace arte sobre eso. Entonces es un código inventado que nos vamos montando... E: ¿Un lenguaje? Porque al final todos los lenguajes son códigos... el científico, el lingüístico... (44.36) [PEB: Sí, sí, sí. Y con que una, o una serie de gente diga que eso es arte pues ya para el resto del mundo es arte. Por consiguiente, pienso que se irá haciendo más grande esa bola que es el código.] (46.50).

PEA: Yo creo que el arte es otra cosa. Creo que trasciende también. A diferencia de PB creo que el arte trasciende lo que es o no es arte. Creo que hay una parte de arte que, aunque no está reconocido como arte, (la parte de arte urbano que, aunque no esté reconocido como arte), tal y cual creo que es un modo de expresión, algo que nos diferencia de los animales es algo que nos diferencia de los animales que lo practicamos porque realmente necesitamos.

Respecto al arte como lenguaje, retomamos las concepciones de la Bauhaus, caracterizando el periodo conocido como siglo del lenguaje, el siglo XX. Aquí, artistas y teóricos como Kandisky, Itten, Malévitch, Mondrian, Albers, Murani y Dondis conformarían a través de obras de arte, actividades y escritos pedagógicos el cuerpo de conocimientos de este sistema de aprendizaje artístico. El arte, lejos de preocuparse por la mimesis de la realidad, tiene como objetivo la experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico (definidos como punto, línea, plano, textura y color), que le llevarán a la abstracción como forma de centrarse en su propia realidad expresiva. Lenguaje, cuyo cumplimiento de reglas sintácticas posibilitará la opinión aceptada respecto al ejercicio de combinar estos elementos entre sí; el procedimiento a seguir para cualquier artista en formación será, en primer lugar, comprender e interiorizar cada uno de estos elementos básicos, para luego ser capaz de investigar sobre sus leyes compositivas, aceptando aquí cualquier tipo de materiales y procesos, siempre que sean coherentes con la alfabetización artística antes mencionada. Destacamos que esta definición de arte facilita el reconocimiento del arte como mercancía, producto, cuyo único valor es la estética, y con la finalidad que hemos señalado de estar al servicio del sistema; no obstante, no excluye en absoluto la consideración del arte como reconstrucción social, simplemente hace visible parte de su potencialidad, estando en manos del sentido que le demos su finalidad última.

Por su parte, y retomando la acepción del arte como expresión, recordamos el pensamiento kantiano, en el que se asientan las bases de la estética moderna que, con su revaloración de la imaginación y la idea de genialidad, señala el inicio del Romanticismo, comprendiendo el arte como expresión (subjetividad), rechazando la mimesis, planteamiento que según Hegel (1979. Lecciones de estética) supone la pérdida de universalidad, y la misma muerte del arte, puesto que la obra de arte sólo lo será si tiene un destinatario y, por lo tanto, un mensaje. Esta definición, partiendo de la subjetividad facilita la estabilidad del arte dentro del eje de vida, y del planteamiento del arte como reconstrucción social, en el que la investigación artística juega un papel fundamental.

Destacamos la opinión de PEB, que no comparte la definición de PEA, haciendo referencia a que la trascendencia es una cuestión de devenir histórico, no de necesidad humana, relativizando el valor del arte en función del juicio estético, categoría que ya había emergido en el otro grupo1.

PEB: Pero bueno tú te estás limitando a la imagen como campo artístico ¿no? Y hay más cosas en el arte que no es la imagen. Y lo de la trascendencia es cuestión de años que se haga trascendente; lo que ahora nos parece súper... y lleva años considerado como arte, en cuestión de tres siglos desaparece. Ahora el que hace una pintura rupestre, eso no...ya se ha pasado ¿no? Para algunos lo que es académico no tiene ningún valor, y para otros lo que es académico es lo que realmente es el fundamento artístico. (50.00).

Rebatiendo la definición de lenguaje cuya validez depende del juicio estético PEK afirma que el arte es inherente en el humano, y explica la recién definida trascendencia basada en el devenir artístico.

Afirma PEK: Pero luego eso ya, se puede, puede adoptar muchas maneras, muchas tendencias, muchos pensamientos y muchas épocas, y va evolucionando, o no, con el tiempo. Pero yo creo que a lo que precede es que desde el momento en el que nace el hombre el arte está ya ahí como un pensamiento... su pensamiento. Como algo intrínseco al ser humano y de hecho yo creo que lo más importante, para mí, es el pensamiento y la filosofía y el arte, que te define como persona, que te diferencia de los animales. (50.00)

De este debate, emerge en la discusión la categoría de arte como producto, delimitado por el capitalismo (PEA, PEB, PEK), estando esta vez de acuerdo los interlocutores. Retomando la definición de arte como necesidad inherente a lo humano PEA, hace emerger otra categoría, la secuencialización, haciendo referencia al arte Prehistórico: Y menos si es secuencial, si ocurre aquí, ocurre en otro lado, ocurre en otro lado, y todo el rato está ocurriendo lo mismo, y se repite, a lo largo de miles de años. (56.10).

Respecto al segundo núcleo de interés planteado: la investigación artística, en lo que refiere a cómo la definimos, y cómo percibimos su recibimiento en la sociedad, destacamos lo siguiente:

1. Algunos alumnos afirman que la legitimidad de la investigación artística es la misma que la del resto de disciplinas (PEK, PEF).

2. El propio mecanismo interno del arte es investigación, la técnica también. (PEF, PED). Se apunta (PED) a que antes había investigación, entendiendo por esta teorización, en menor medida, se apunta a que la prioridad era la interpretación de la realidad, lo contrario que el arte conceptual.

3. Las propias experiencias vitales (nueva categoría emergente) también son investigación. (PEC, PEK). En palabras de PEK: “Bastante introspección es mirar ahí dentro y llegar a algo... yo creo que sí. Técnicamente igual. (58.33)”.

Respecto a la diferencia entre la investigación técnica, y la conceptual, a la luz de teoría, recordamos que es en la Revolución Industrial cuando se inicia una clara diferenciación entre el trabajo manual y el del pensamiento John Hartley (2009, en Carrillo, 2014); así, debemos tener presente que desde la Edad Media, las artes se dividían en "liberales" y "mecánicas", las primeras eran disciplinas intelectuales que se enseñaban en universidades mientras que las segundas eran

habilidades manuales aprendidas en talleres artesanales. Apuntamos aquí, que la investigación artística, pertenecería a la primera acepción, pudiendo hacer un análisis simplista de que es esta la que pertenece al eje de vida, y la práctica artística al sistema (al estar dedicada en el sistema productivo la primera a la formación intelectual, y la segunda a la compra venta de productos) no obstante, la Investigación Basada en las Artes, incluye ambas dimensiones, teórica y práctica artística como medio de indagación intelectual, suponiendo la no legitimación científica de la misma el pensamiento trasnochado de que la actividad artística es todo lo contrario a la práctica intelectual. Otra muestra de ello sería el generalizado desprestigio social hacia el arte conceptual.

Respecto a las experiencias vitales como investigación, destacamos la importancia de la fenomenología, por su defensa del punto de vista subjetivo para la comprensión del objeto de estudio, basándose en que la realidad es percibida en la subjetividad de la experiencia humana. En esta crítica hacia el positivismo que implicaba el cuestionamiento de la investigación y de sus posibles métodos, destacamos principalmente las aportaciones de Bruner (1991), Eisner (1998) y Barone (2001). En este punto, consideramos de especial trascendencia la Perspectiva performativa: metodología de investigación centrada en la práctica artística, que centrada en el arte como medio para la reconstrucción social, aboga por proporcionar perspectivas alternativas de comprender el mundo.

Una de las particularidades que convenimos resaltar es su preferencia al papel del cuerpo en la narrativa *autoetnográfica*; relación clave para investigar la experiencia performativa, tanto del arte como de la docencia. Asimismo, destacamos la importancia de este ámbito de estudio para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes (y de prácticas artísticas), que como señala Hernández (2008) tiene amplias repercusiones para la investigación sobre las relaciones en la Escuela. Destacamos también el papel de esta práctica en relación con la función de sujeto, comprendiendo la performance como una forma transgresora en la reflexión del sí mismo; posición que se sitúa en relación con la investigación postmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía) que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, pudiendo ser esta su propia vida.

La discusión sobre este núcleo de interés concluye con el reconocimiento tanto del concepto, como de la técnica en cuanto a formas de investigación.

3. Respecto a nuestro tercer punto de interés, la multidisciplinareidad en artes, destacamos las siguientes reflexiones:

- El arte es multidisciplinar. Hoy día, afirma PEK, teniendo en cuenta la historia del arte, no tendría sentido otra concepción reductora de las posibilidades que nos ofrece el campo expandido del arte.

- El arte, más allá de la contextualización histórica, debe estar liberado de cualquier restricción de libertad, en palabras de PEA: Yo creo que la libertad sería (0.1) una necesidad de libertad por encima y una libertad incluso en la elección, me refiero: tan válido es aquel que sólo pinta:: aquel que sólo pinta, como aquel que pinta, esculpe, tal, cual, no sé qué, no sé cuántos.... Igual de válido dependiendo de, del mensaje que quiere dar. (1.00.09).

- La multidisciplinareidad = lenguaje: significante-significado, debe ser coherente con el significante-significado (PEB, PEA).

Respecto a la multidisciplinareidad en lo académico/profesional, señalamos lo siguiente:

1. Ausencia de especialización(PEB): A pesar de lo positivo que resulta tener una visión general, no hay cabida para los alumnos que quieren especializarse en algún ámbito en concreto.

2. Nula orientación Universitaria al mundo laboral. El alumno propone la creación de oficios, talleres especializados desde los cuales se pueda continuar profundizando en esa parcela de conocimiento, o ir a lo general usando técnicas multidisciplinares, según las propias necesidades del alumno. En palabras de PEA:

Si hablamos académicamente como institución, que para mí es una cosa. Si hablamos académicamente como institución como universidad, yo pienso que las universidades, incluso artísticas, tienen que estar enfocadas al campo laboral, punto. Cuando sales, tu puedes dedicarte a ser artista, puedes dedicarte a ser diseñador, puedes dedicarte a ser publicista, puedes dedicarte a millones de cosas. Creo que una especialización dentro del campo, es una opinión personal, dentro de lo que es el academicismo universitario, yo creo que sí que sería necesario. Más que necesario, para mí sería muy útil. (1.01.58).

3. Orientación laboral: de lo general a lo específico (PEB).

4. La multidisciplinareidad como plantramiento general, supone una involución académica para los alumnos, que tras acabar BBAA y no estar especializados suelen recurrir a los grados medios/superiores para poder insertarse en el mundo laboral. (PEA, PEF, asentimiento resto)

PEA: Aun siendo pequeña... aun siendo pequeña, me refiero... flaco favor, y con perdón por lo de las escuelas de artes. Flaco favor le hizo eso a las escuelas de arte, porque realmente algo completamente insospechado, e ilógico que no ocurre nada más que en la carrera de BBAA es que la gente se meta en BBAA para probar, y luego se meta a hacer un módulo superior. Vamos a ver, cuando la categorización supuesta o normalizada de los estudios es: la ESO, si tienes un módulo de grado medio, un módulo de grado superior, y la Universidad debería ser el grado más alto de estudios que tienes. Hoy en día en BBAA, y es en la única carrera que ocurre, hoy la gente va al grado más alto para luego decidir hacerse un grado más bajo de estudios en especialización. Eso es ilógico, eso no funciona. No funciona porque... no es normal, no es normal. (1.06.08).

- El perfil de BBAA egresado, conocida su no especialización, es discriminado cuando quiere acceder a un máster sobre técnica artística. (PEA). A su vez, los profesores de estudios superiores técnicos artísticos, suelen ser egresados en BBAA, no técnicos de grado superior (PEB), haciendo referencia al autoaprendizaje (*Youtube*) de estos para preparar sus clases.

5.La formación integral/general/humana, esencial para el pensamiento creativo es exclusiva de las BBAA, en los grados sólo enseñan técnica. (PEK)

En este punto de produce un debate entre PEH, quien afirmar que ve bien la organización de BBAA en Teruel, de lo general a lo específico, afirmando que una vez conoces el abanico de oportunidades luego puedes decantarte por la especialidad, y PEA, quien afirma que eso no es real, porque en la organización actual no hay continuidad de un curso respecto a otro, debiendo escoger optativas que no corresponden a los intereses del alumno, sin poder profundizar en otras que, han sido ya cursadas y no tienen continuación. En este punto PEC y PEG, intervienen afirmando la aclaración de PEA, y otros de los alumnos presentes asienten.

Retomando la propuesta de especialización por oficios, PEA propone que la búsqueda del discurso artístico personal comience desde la libre experimentación técnica, no desde la imposición académica, proponiendo que después de la primera etapa de experimentación, venga en todo caso lo académico y la progresión de la historia del arte, teniendo como finalidad la liberación de lo anterior, y el nacimiento del discurso propio. Aquí, aunque no se ha nombrado explícitamente surge la categoría emergente del discurso artístico. En relación a la involución de estudios para la inserción laboral, PEA propone que esos módulos deberían convertirse en másteres, de acceso directo para los egresados en BBAA. En este punto, emerge una nueva categoría de interés, la marginalidad académica del arte:

- Marginalidad Académica BBAA y necesidad de reforma: Afirma PEA: La historia es que tendría que haber una modificación, una modificación muy grande de lo que son los estudios eh...artísticos superiores... que además estamos dentro de la legislación en un epígrafe aparte...y funciona completamente diferente a como funciona todo lo demás. (1.09.12).

2.El departamento de BBAA, compartido con Expresión corporal y musical, está ubicado en Huesca, y el edificio de Bellas Artes en Teruel.

3.Didáctica de las Artes Plásticas, en Zaragoza: en el curso 2015-2016 no hay ninguna optativa artística. El acceso al departamento está en la última planta, al cual sólo se puede acceder con un ascensor específico (a todas las demás, se accede con cualquiera de los generales, o por las escaleras).

Señalamos que la marginalidad en la que son ubicadas las artes, también en el ámbito académico, además de suponer un lastre para la empleabilidad de los egresados, lo supone para el perfil del alumno que quiere emprender una investigación artística, motivo por el que se sustentan la falta de recursos para con la misma, y que sumerge al arte, y a la investigación artística en particular en un círculo vicioso

Círculo cuya apertura, si no se posibilita desde fuera de la comunidad artística, deberá hacerse desde dentro, y es ahí, en esa necesidad de apertura, donde la investigación artística adquiere hoy una importancia esencial.

Respecto al segundo núcleo de interés planteado, la percepción social (legitimación) sobre la investigación artística, destacamos las siguientes opiniones, que en nuestra opinión refleja la clave de toda la discusión respecto al estado actual sobre la consideración del arte y de la investigación artística hoy:

1. No es considerada al mismo nivel que el resto, yo tampoco la considero al mismo nivel: subjetividad artística versus empirismo científico (PEB).

2. Personalmente, complementariedad cualitativo-cuantitativo, PEA:

Si viviésemos en un mundo sólo y exclusivamente cuantitativo, la filosofía no existiría. Me refiero, y la filosofía es el punto de partida sobre lo que (). La filosofía no nace de lo que vives, sino que la filosofía expande y acrecienta aquello en donde vivimos. Entonces, eh:: por decirlo de alguna manera, el mundo de las ciudades, lo hemos creado nosotros, no existiría. Me refiero, sin el ser humano una ciudad no existe. (1.12.54).

3. La superioridad percibida de lo cuantitativo sobre lo cualitativo viene impuesta por el positivismo, el cual es empleado por el capitalismo. Afirma PEA:

Pero lo cualitativo también, la historia es que por ejemplo el capitalismo con cierta parte de su utilidad: lo útil es lo verdadero y lo necesario y lo no útil es aquello que es idealista ¿no?, hace que en muchas cuestiones perdamos la orientación de que las dos partes van unidas. Lo empírico y lo... y lo idealista. ¿no? Me refiero. Para que una casa exista, (una casa es algo empírico donde todos vivimos) alguien la tiene que imaginar.] (1.13.28) E: Claro, tiene que haber un proyecto previo. (1.13.30).

PEA retoma su tesis, haciendo alusión a lo que la sociedad va a demandar de una investigación artística en relación con su legitimación, y PEB intervene. “Pero al final lo importante es: ¿Es demostrable o no es demostrable? ¿no? Y en base a... unas cosas más... (1.15.35)”. A lo que PEA redibate: “PEA: Sí, a ver, en cierta manera, yo creo que sí. Vamos a ver, está fundado en el capitalismo, pero la historia es de dónde nace ese edificio, como hecho en sí, como hecho que existe. (1.16.13)”.

Y con estos dos últimos pensamientos, procedemos ahora a presentar nuestras conclusiones.

IV PARTE
➤ CONCLUSIONES

11. Conclusiones

Para dar respuesta a nuestra problemática de investigación, ha adquirido una importancia consustancial el análisis realizado en el primer bloque de investigación teórica en el que se analiza la historia de la Educación Artística en relación con la consolidación de las Escuelas de Bellas Artes, y su legitimación como Universidades. Así como las aportaciones de diferentes Escuelas desde el Arte, artistas e investigadores, además del análisis de diferentes estructuras estatales, las distintas concepciones (Estética) y situaciones históricas (Historia del arte), a las que responden

La perspectiva analítica que hemos seguido con las narrativas, nos ha posibilitado tantejar la situación de la que parten los alumnos respecto a la investigación artística, además de conocer cuáles son las motivaciones que dirigen la decisión de estudiar Bellas Artes, determinando el perfil inicial del alumno investigador, y los posibles retos a los que se enfrenta. Asimismo, con los grupos de discusión tratamos de comprender el porqué de esa situación (sólo una minoría de alumnos tiene un perfil investigador, mostrando su descontento por el carácter holístico de los estudios realizados). Y para dilucidar ese por qué, hemos dado cuenta de cuáles pueden ser las estructuras en las que se basa su pensamiento para con el arte, a la luz del contexto académico y artístico en el que el arte se sitúa.

Retomando el propósito de nuestro objetivo general, “Comprender y normalizar la estructura de la investigación en Bellas Artes y fomentar el perfil del alumno egresado investigador”, concluimos, respecto al primero de los objetivos específicos:

“1. Reflexionar sobre las definiciones individuales y colectivas tanto del arte como de la investigación artística, a fin de generar un proceso autocrítico que, desde nuestra dimensión de trabajadores del arte, nos posibilite contribuir al avance y legitimación de la comunidad artística.” Las discusiones que han tenido lugar en Teruel para poner en práctica este objetivo, se ha visto superado de manera muy enriquecedora en diversos ámbitos:

En primer lugar, en la investigación que aquí presentamos, suponiendo esta una reivindicación desde dentro de la estructura de la Educación Artística hacia su necesario replanteamiento, aludiendo aquí al papel del profesorado como fuerte para posibilitar la apertura del círculo vicioso de marginalidad en la que está inmerso tanto el arte, como la investigación artística. Siendo el ámbito de la Educación Artística un ámbito “externo” al ámbito de las Bellas Artes, prevemos que sus repercusiones pueden ser mayores, pues liberados de esa marginalidad en la que se sitúan las artes, desde el ámbito educativo general nuestras propuestas y reivindicaciones tendrán mayor contundencia y repercusión para dar cuenta al colectivo educativo de cuál es nuestra situación.

En segundo lugar, para los propios informantes, habiendo declarado ellos mismos la importancia que reside en el acto mismo de la discusión sobre el arte, dentro del ámbito educativo. Práctica que según dieron testigo los propios informantes, no es muy practicada:

((Durante el descanso, después de que la investigadora/entrevistadora les agradece su participación.)) (13.07) PE7: No, pero yo creo que está guay, porque nunca nos habían sentado así a hablar. Nunca, Entonces...

Planteamos la importancia en crear conciencia desde el interior de la comunidad artística de cuáles son los usos que le damos al arte, así de cuáles son sus potencialidades, en relación con el lugar que ocupa y el que, debería ocupar. Para ello es esencial potenciar el espíritu crítico de los alumnos, haciendo de la transigencia y reflexividad propias de la práctica artística un recurso que los propios pueden aplicar a su forma de vida, sea cual sea la dirección que tomen al finalizar el Grado.

En relación con el objetivo número 2. “2. Conocer cuáles son las motivaciones que dirigen la decisión de estudiar Bellas Artes, a fin de determinar cuál podría ser el perfil inicial del alumno investigador artístico.” que el perfil inicial del alumno con interés en una continuación investigadora es aquel constituido por los alumnos cuyas motivaciones generales para estudiar Bellas Artes son principalmente la Autorrealización personal, y la Vocación Artística, aunque el perfil más definitorio es la Autorrealización, ya que gran parte de los alumnos que deciden estudiar Bellas Artes por vocación no ven cubiertas sus expectativas de mayor peso de la formación práctica en talleres, frente a la formación teórica. Como afirma la teoría consultada, (Dewey, J., 1934) las Bellas Artes son lo que son, únicamente por la experiencia del artista durante el proceso de producción, pudiendo diferenciar así lo bello (experiencia e intención por transmitir esta experiencia.) de lo meramente estético (destreza técnica). Siendo por lo tanto el perfil del estudiante de Bellas Artes, y el del investigador artístico, el de alguien interesado por algo más que la técnica (formación práctica en talleres). Aquí, creemos conveniente la necesidad en posibilitar la continuidad de la investigación artística en la estructura de la Universidad de Zaragoza, pues desde el área de Didáctica de las Artes Plásticas no se admite la Arte Investigación Educativa como metodología legítima para la realización de Trabajo Final de Máster, ni de Tesis Doctoral, motivo que constituye seguir abriendo la brecha que históricamente ha separado lo intelectual de lo práctico en el arte. Esto es esencial, pues es en la unión de ambas vertientes cuando consideramos que el arte adquiere su mayor potencialidad, pudiendo de esta forma seguir la línea de arte para la reconstrucción social.

Constatamos para el objetivo 3. “Analizar si las expectativas de los alumnos de último año de Bellas Artes corresponden con los resultados encontrados, tratando de comprender si el Grado de Bellas Artes facilita o no, el desarrollo investigador, y si coincide con los intereses del alumnado.” Es el siguiente: Los resultados muestran que el planteamiento del Grado en Bellas Artes es investigador, concediendo tanta o más importancia al ámbito teórico de conocimiento, como al trabajo de taller, no estando nunca valorado por encima el segundo sobre el primero; además, afirmamos que en Bellas Artes no se logra una especialización de un área concreta, sino que se realiza un estudio holístico, destinado a mostrar a los alumnos los recursos y posibilidades con los que pueden desarrollar su discurso artístico, y en definitiva, su recorrido investigador, constituyendo el TFG una aproximación materializada al mismo. En este punto, y teniendo en cuenta las demandas reales de los alumnos, consideramos imprescindible la re-estructuración de los estudios de Bellas Artes, de forma que además del perfil investigador, incluya el resto de perfiles, permitiendo la especialización en el ámbito al que el alumno quiera dirigirse su carrera artística y laboral, puesto que, de lo contrario, será el propio Grado en Bellas Artes el que discrimine a los alumnos. Además, aunque consideramos que el Grado sí está dirigido al perfil del alumno investigador, resulta paradójico que no pueda dar continuidad a sus estudios en Aragón, en el ámbito del Arte, pues como hemos señalado en nuestro anterior objetivo, la única posibilidad de realizar investigación artística, pertenece al ámbito de Didáctica de las Artes Plásticas, y no contempla la Arte Investigación Basada en las Artes (IBA); siendo esta metodología la única que por lo general conoce el egresado en Bellas Artes, este criterio resulta altamente discriminante, y puede constituir a abandonar el propósito de investigar, en el caso de que el alumno no esté dispuesto a abandonar su metodología, ni tenga recursos económicos para desplazarse a realizar IBA en otra Comunidad Autónoma.

En relación con la teoría consultada, es interesante destacar que en las Actas de las Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (De Laiglesia J F. y González de Peredo, Rodríguez Caeiro, M., y Fuentes Cid S., 2007–2015) se hace énfasis en la importancia de normalizar el conocimiento de la labor investigadora y de creación que se hace en el ámbito de las Bellas Artes, haciendo un esfuerzo de integración en las estructuras de investigación normalizadas, reto educativo en el que se presupone una formación multidisciplinar, no centrada en la especialización sino en aportar los recursos básicos de diferentes técnicas o estrategias artísticas, para ofrecer al alumno un abanico de posibilidades con el que poder lograr su autonomía artística; asimismo, el hecho de que no exista una especialización, y se le otorgue importancia a que el propio alumno construya su discurso artístico, tiene relación con las investigaciones de Méndez (2015) sobre el papel de la investigación cualitativa y la arte-investigación, restableciendo en escena el papel del ser humano como constructor, desde su subjetividad, del propio conocimiento.

Respecto al objetivo número 4. “Constatar si la realización del Trabajo Final de Grado es autopercibida de manera positiva para los alumnos en relación a un futuro desarrollo investigador”, afirmamos que la mayor parte de los alumnos se sienten competentes desde un punto de vista investigador, añadiendo un gran número de ellos que las exigencias del TFG requieren de más tiempo para poder desarrollar un trabajo de mayor calidad, siendo este el motivo de una autopercepción media o baja bastante extendida entre el alumnado. Además, esta autopercepción media-baja, tiene relación con la confusión de la propia comunidad científica en torno a la consideración de lo que es la investigación en arte, y en este caso, de los límites y capacidades de la arte-investigación en relación con el contexto científico. Citando a Moraza, J.L. (2015), investigación, en arte, significa intensificación e indagación; implicando disposiciones técnicas, formalizadoras, y de transmisión, pero no necesariamente la adecuación a ciertos protocolos típicos de un “proyecto”, pues la autonomía de la práctica artística se restringe por las metodologías investigadoras impuestas desde otras disciplinas.

Destacamos la importancia que los alumnos encuentran en el TFG respecto al desarrollo del propio discurso artístico, constituyendo el TFG una herramienta muy útil para matizar cuáles son las técnicas y modelos artísticos afines a la obra y discurso del alumno, en palabras de S11: “(...) aunque lo que más me guste sea la pintura, mi trabajo me ha aportado muchísimo, especialmente en mi discurso.” (5:591-6:704).

Para concluir, y tras el resultado de los cuatro objetivos específicos (objetivo1, 2, y 3), podemos afirmar que vemos cumplido nuestro objetivo general:

- Analizar si a través de los TFG, y durante el transcurso del Grado, los alumnos de Bellas Artes de Aragón se preparan para un desarrollo investigador. Replanteando las definiciones del arte, a partir de sus protagonistas y el momento presente, para revalorar la situación y las direcciones de Bellas Artes en Aragón, a fin de contribuir al avance de la comunidad artística.

Concluyendo que, si bien las expectativas iniciales de gran parte de los alumnos no coinciden con los resultados obtenidos por los motivos anteriormente estudiados, todos ellos valoran el TFG como un trabajo de investigación cuya realización les permite ser competentes en el ámbito de la investigación artística, percibiéndose sólo incompetentes por cuestiones ajenas como el escaso tiempo disponible para su elaboración. La investigación artística, se define como una prioridad en los estudios de Bellas Artes, no sólo en los créditos relacionadas a la asignatura “Trabajo Fin de Grado”, sino como una necesidad inherente a la actividad artística realizada a lo largo de todo el Grado; en palabras de S10 “Creo que durante toda la carrera se te prepara para la investigación, teniendo así una defensa argumentada de tu obra (...) (5.1905-5:1927).

Así, la definición del arte, a raíz de los resultados del estudio de caso realizado en Teruel, pone especial énfasis hacia el ámbito investigador, por encima de la formación práctica en talleres, centrándose en la elaboración del propio discurso artístico como línea de investigación emergente, y como característica diferenciadora de los contenidos abordados en los grados superiores o grados medios de arte, particularidad que coincide con las pretensiones de los alumnos interesados en lograr tanto definir su discurso, como lograr la autorrealización personal, puesto que en relación con la búsqueda de identidad artística, paralelamente va implícita la búsqueda de identidad en el ámbito personal.

Respecto a la validez y credibilidad/confiabilidad de nuestro estudio, la validez interna está relacionada específicamente con el establecimiento o búsqueda de una relación causal o explicativa, no pudiendo ser extendida a nuestro estudio esta lógica al tratarse de un estudio exploratorio.

Respecto a la validez externa, en relación a la analogía entre la muestra (caso estudiado) y el universo al cual se quiere aplicar, y el grado de representatividad o adecuación muestral del contenido que se mide con el contenido del universo del cual es extraída, podemos afirmar que la validez externa de nuestra investigación es alta, representando la muestra a la población universo objeto de estudio, al haber seleccionado a todos los estudiantes que cumplían con las características requeridas, afirmando que bajo las mismas condiciones, el estudio de caso podría replicarse por otro investigador obteniendo resultados muy similares.

11.1. Límites y prospectiva de la investigación

En relación a las dificultades que hemos encontrado a lo largo de la realización de este Trabajo Final de Máster, destacamos en primer lugar la relativa a la delimitación del propio objeto de estudio, en el sentido de que, si ya es compleja cualquier investigación en Ciencias de la Educación, por la multiplicidad de factores que están implicados en ella, más lo es la Educación Artística. Esto es así por la multiplicidad de definiciones e interpretaciones de lo que es el arte, tanto en los debates sobre éste dentro de los círculos artísticos y universitarios, como fuera de ellos. Respecto a las limitaciones a nivel general del Trabajo Final de Máster, señalamos la no legitimación de Investigación Basada en las Artes como metodología, pues albergando el Máster a los egresados en Bellas Artes, debería plantear la posibilidad de elección. Si bien no ha supuesto ningún obstáculo para mí misma como investigadora, debido a que considero importante ampliar los recursos metodológicos del ámbito artístico, sí supuso al comienzo de la investigación una sorpresa desagradable ser conocedora de esta situación. Consideramos que sería positivo tanto la apertura dentro del Grado en Bellas a las metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas, como la apertura desde Ciencias de la Educación, conducidas por Didáctica de las Artes Plásticas, a las metodologías de Investigación Basada en las Artes.

Una de las limitaciones de nuestro estudio, es debida a la limitación temporal del mismo y la naturaleza de la situación investigada, pues muchos de los informantes, todavía están en proceso de realización de sus Trabajos Finales de Grado. Debido a que nos interesa hacer la restitución al campo final después de la entrega de sus trabajos, esta restitución al campo no será posible hasta en febrero de 2016, momento en el que se prevé que la gran mayoría de los informantes habrán depositado su Trabajo Final de Grado.

En este contexto, dada la complejidad de la problemática investigada, y la importancia de la misma para la legitimación del arte y la investigación artística, consideramos necesario seguir investigando, pues el trabajo aquí presentado constituye un estudio de caso exploratorio, susceptible de ser ampliado, tanto mediante la profundización en las perspectivas de los alumnos y el estudio de sus propios Trabajos Finales de Grado, como mediante el abordaje de la problemática desde otras perspectivas implicadas en ello.

Así, tras la última restitución al campo que realicemos, continuaremos con la investigación, materializada esta vez en la Tesis Doctoral de Didáctica de las Artes Plásticas. En esta continuación, planteamos el análisis de los Trabajos Finales de Grado de los alumnos de Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza pertenecientes a los cursos 2014/2015, 2015/2016, y 2016/2017, comenzando por los del 2015, de los cuales ya hemos recopilado la primera información relativa a las técnicas o maneras de hacer arte empleadas y temática del mismo, como incluimos la parte inicial de la transcripción de los grupos de discusión anexa.

Así como las preguntas de las narrativas relativas a las técnicas artísticas y al profesorado. Para ampliar la contextualización de nuestra investigación, realizaremos un estudio de la situación actual en otras Facultades con mayor tradición investigadora, realizando entrevistas a los profesores que consideremos de interés para nuestra investigación, todo ello a fin de establecer una guía que contribuya a normalizar la situación en la que se encuentra la investigación artística, y el arte en el ámbito académico.

Por último, consideramos que pesar de las dificultades y limitaciones comentadas, este Trabajo Final de Máster constituye un aporte en dos direcciones, siendo útil tanto desde dentro del ámbito Educativo, como desde el Artístico, esperando contribuir con ello a abrir una brecha en el círculo de marginalidad en el que se encuentra el arte y la investigación artística. Pues en favor de la legitimación de las mismas a igual nivel que el resto de ámbitos de conocimiento, consideramos que es más efectivo realizar este tipo de investigaciones desde un ámbito, y una metodología externos a la propia del ámbito artístico.

Referencias consultadas

- Acaso, M. (2005). *Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios del siglo XX.* en Marín, R. (ed.) *Investigación en Educación Artística.* 10-18. Granada: Universidad de Granada.
- ___, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Catarata.
- Adorno, T. (1983). *Teoría estética*, Barcelona: Orbis.
- ANECA. (2014/2015) *Grado en Bellas Artes. Informe de evaluación de la calidad y los resultados de aprendizaje Curso 2014 / 2015.* Disponible en: http://titulaciones.unizar.es/documentos/infCalidad15/102_informe_2015_v2.pdf
- Arañó, J. (1989) *La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural.* Arte. Individuo y Sociedad, 2: Editorial Universidad Complutense: Madrid.
- ___, (2005). *Estructura del conocimiento artístico. Investigación en Educación Artística.* (Marín Viadel, (ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Augé, M. (2000). *Los “no lugares”, espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa editorial.
- Agra, M.ª. J. (2003). *La formación artística y sus lugares.* Educación Artística. Revista de investigación, 1, 58-72, Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Navarra: Universidad pública de Navarra.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias.* Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Barbosa, A. M. (2002). *Arte educación y reconstrucción social.* Cuadernos de Pedagogía, 312.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- Barragán, J. Mª: (2005). *Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa.* En Marín (coord.). *Investigación en educación artística.* Granada: Universidad de Granada 43-80.
- Benjamin, W (1989). *Discursos ininterrumpido I*, Buenos Aires: Taurus.
- Beuys, Joseph, Bodenmann-Ritter Clara (1995). *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5-1972.* Madrid: Visor.

- Carlisky, N. J., y Katz de Eskenazaki, C. (1998). Vivir sin proyecto. Psicoanálisis y sociedad posmoderna. Buenos Aires: Lumen.
- Carrillo Quiroga, P. (2015). *La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales* Revista mexicana de investigación educativa, ISSN-e 1405-6666, Vol. 20, Nº. 64, 219-240.
- Cerón Silva, J. (2012). *El arte como investigación*. Praxis & Saber - Vol. 3. Núm. 6, 231-238.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Francia: Gallimard.
- De Laiglesia J F. y González de Peredo, Rodríguez Caeiro, M. y Fuentes Cid S. (2007–2015). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Dewey, J. (1897). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- , (1934) *El arte como experiencia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Duchamp, M. (1978). Gili, G. (ed.). *Escritos Duchamp du Signe*, Barcelona: Comunicación Visual Ed.
- Edwards, B (1984). *Aprender a dibujar. Un método garantizado*. Madrid: Hermann Blume
- Eisner, E. (1984) *Cross-Cultural Research in Arts Education, Problems, Issues, and Prospects. Art in education, an international perspective*. University Park: The Pennsylvania State University.
- , (1997). *The promise and perils of alternative forms of data representation*. Educational Researcher, 26, (6), 4-17. Recuperado en:
[http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/3311/reading/3Eisner_ER_Promise%20Peril.pdf]
- , (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Fernández Nuñez, L. (2006). *Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos?* Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fried, M. (2004). *Arte y objetualidad*. Madrid: Editorial la Balsa de la Medusa.
- Gadamer, H. (1992). *La universalidad del problema hermenéutico en Verdad y Método*, Tomo II, Ediciones Sígueme, Salamanca. 213-224.
- Gisbert (1989). *La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural*. Arte. Individuo y Sociedad, 2: Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Guerrero Muñoz, J. (1999). *Metodología cualitativa y análisis estadístico en Antropología Social. Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, no 73, Pamplona: Gobierno de Navarra: Institución Príncipe de Viana.
- Guía docente Grado en Bellas Artes (2015/2016). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza. Disponible en http://titulaciones.unizar.es/bellas-artisticas/cuadro_asignaturas.html.
- Gutierrez Pérez, R (2005). *Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la Educación Artística*, en Marín, R. (ed.) *Investigación en Educación Artística*. (pp. 151-174) Granada: Universidad de Granada.
- Hegel (1989). *Lecciones de estética*. Madrid: Akal
- Heidegger (1960) *El origen de la obra de arte*, Sendas perdidas, Buenos Aires: Losada.
- Herrero Nivela, M.L. (sin fecha) *Aprendiendo a manejar el programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti*. Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.
- Kaprow, A. (2007) *La educación del (des) artista*. Madrid: Adora Ediciones.
- Krauss, R. (1997) *La escultura en el campo extendido*. Revista October N° 8. (En línea) Disponible en: < <https://visuales4.files.wordpress.com/2011/08/rosalind-krauss-la-escultura-en-el-campo-extendido.pdf> > 20
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Quintanilla Cobián, L. (2015). *La Investigación Cualitativa. Características, en Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lacan, J. (1987) *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Larrauri, M. (2014). *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Lizarralde Gómez, Cristian Felipe (2014). *Los laboratorios de medios: hacia la construcción de interfaces sociales de resistencia*, coloquio doctoral del XI Foro Académico del Diseño, 13 Festival Internacional de la Imagen, 5-9 mayo, Centro Cultural y de Convenciones, Manizales,

Colombia. Recuperado en:

<http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001233>

Lozano Sanféliz, N. (2015). *La universidad como espacio de producción y transmisión artística de saberes en torno a la práctica*. en las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Lorente, J. P (2015). *Derivas de la formación artística en la Universidad: De la Historia del Arte a la Patrimonioología*. en las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Lowenfeld, B. & Brittain, L. (1937). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

Marín, R. (Ed.) (1997), *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. Arte, individuo y sociedad, ISSN 1131-5598, Nº 9, 55-78.

—, (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

—, (2011). *La investigación en Educación Artística*. Educatio Siglo XXI. Vol. 29 nº 1, 211-230.

Martí Marí, S. (2015). *Trasmisión de usos y saberes en torno al arte*, en las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Méndez, E. (2015) *Tendencias de investigación en ciencias sociales y en las artes: la trans complejidad*. Venezuela: Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia.

Méndez, H. (2012) *Una vida otra. Catálogo de exposición La misma vida como*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Universidad de Jaén, 15-30.

Moncayo, E. (2015) *Postproducción: una caja como proyecto*. En las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Moraza, Juan Luis (2015). *Notas para una investigación artística. Actas de las Jornadas. La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos*. Pontevedra: Vicerrectorado de Educación del Campus de Pontevedra. 35-71.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.

Nietzsche, F. (1994). *La voluntad de poder*, Madrid: Edaf.

Ortega Rodas, A. (2005). *El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación Artística*. En Marín (coord.). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada, 295-322.

Pascual, A. (2015) *La necesidad de abrir el círculo. La educación artística en la formación de maestros/as como un punto de fuga (Porque hay tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio)*. En las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>> 21

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Read, H. (1970). *Arte y sociedad*. Madrid: MAD.

Resano, J. C., (2015) *Arte y Educación: Preguntas (¿intencionadamente?) sin respuesta*. En las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Sánchez Ortiz de Urbina, R. (2016) *Arte, Estética y Fenomenología*. Intervención en el Curso de la Fundación Universitaria Antonio Gargallo: Estética y Fenomenología del Arte, Calanda.

Samper, C. M. (2015) *De saberes y vivencias. Sentir el patrimonio inmaterial para generar pensamiento*. En las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>

Senís, J. (2015). *La literatura ilustrada como fuente de educación artística*. En las 3as Jornadas de los (los) Usos del Arte. Grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (H70), campus de Teruel. Disponible en <<http://usosdelarte.unizar.es/>>.

Soldevilla D. (1986). *La estética de Kant*, en Repensando la tradición occidental, Lima, Amaru Editores.

Souminen, A. (2006) *Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity*. International Journal of Education through Art, 2(2), 139-156.

Sullivan, G. (2004). *Studio art as research practice*. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 795-814). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shuterman, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blackwell.

Taylor, S., Bogdan, R., (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Universidad de Zaragoza (2015/2016). *Guía Docente Trabajo Final de Grado*. Titulación del Grado en Bellas Artes. en Bellas Artes. Disponible en:

<http://titulaciones.unizar.es/guias16/index.php?asignatura=25119>

—, (2015/2016). Guía Docente *Construcción del Discurso Artístico*. Titulación del Grado en Bellas Artes. Disponible en:
<http://titulaciones.unizar.es/guias16/index.php?asignatura=25117>

Vattimo, G. (1996). *Muerte o crepúsculo del arte, en el fin de la modernidad*. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna, Barcelona: Gedisa.

Weber, S. y Mitchell, C. (2004) *About Art-Based Research*. Extractos de *Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study*. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Recuperado en: Dordrecht (Holanda): Kluwer Press. Recuperado en:
http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based_research